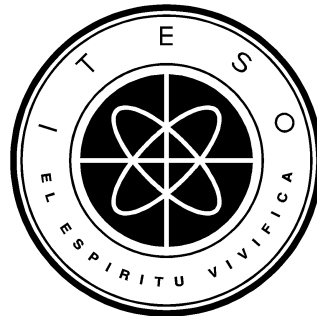


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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 GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



TRABAJO DE TESIS

**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DIALOGICO EN EL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN  
EDUCATIVA DE CREARE INSTITUTO EDUCATIVO**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

PRESENTA:

Lourdes Olivia Romero Robles  
María Elena Águila Rodríguez

ASESORA:

Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco, Enero 2010

## **Agradecimientos**

A la Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila, por su apoyo siempre ilimitado en el asesoramiento del proyecto de investigación. Admiramos, respetamos y valoramos infinitamente todo lo que recibimos y aprendimos de ella durante este proceso.

A la Mtra. Amparo Ruano Ruano, por haber instalado de manera permante los medios para que nuestro proceso de titulación siempre fluyera.

A la Mtra. Lorena Herrero Sermet, por haber asesorado y acompañado la etapa inicial de este proceso de investigación.

## Índice

Presentación

### Capítulo I

**Contexto General**.....9

1.1 Requerimientos educativos de la sociedad del conocimiento.....9

1.2 La calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional.....21

1.3 El papel de las reformas educativas en el logro de la calidad.....26

### Capítulo II

**Contexto Institucional**.....30

2.1 Creare Instituto Educativo y el proyecto de innovación: Comunidades de Aprendizaje Dialógico (CAD).....30

### Capítulo III

**Planteamiento de la Situación** .....47

3.1 Preguntas de investigación.....56

3.2 Propósitos del estudio.....56

3.3 Justificación e importancia del estudio.....57

### Capítulo IV

**El estado actual del conocimiento sobre las comunidades de aprendizaje**..60

4.1 Las comunidades de aprendizaje y sus constitutivos.....60

4.2 El rol del maestro en el marco de las comunidades de aprendizaje.....78

4.3 La función de la evaluación en las comunidades de aprendizaje.....82

### Capítulo V

**Perspectiva Teórica-Metodológica**.....85

5.1 Fundamentos del paradigma sociocultural.....85

5.2 Diseño Metodológico.....99

5.2.1 Unidad de análisis.....102

5.2.2 Los sujetos.....102

5.2.3 La negociación de acceso.....104

5.2.4 Técnicas e instrumentos de recolección.....104

5.2.5 Análisis de los datos.....	107
5.2.6 El rol de los investigadores.....	110
5.2.7 La autenticidad y la confiabilidad.....	111

## **Capítulo VI**

<b>Resultados de la Indagación.....</b>	<b>114</b>
---	------------

6.1 La función de la interacción social en el marco de las comunidades de aprendizaje dialógico.....	114
--	-----

6.2 El papel de la actividad mediada dentro del marco del trabajo colaborativo.....	123
---	-----

6.3 Los signos, instrumentos y artefactos como elementos indispensables en el trabajo colaborativo.....	142
---	-----

<b>Conclusiones y Reflexiones Finales .....</b>	<b>152</b>
---	------------

Bibliografía.....	160
-------------------	-----

Anexos

## RESUMEN

La investigación que aquí se presenta aborda la innovación educativa desde la perspectiva de los sujetos implicados -docentes y alumnos- sus aportes son relevantes porque sus resultados constituyen elementos clave que pueden enriquecer el estilo de gestión docente y directiva. Se considera que no se podrían transformar las prácticas educativas sin antes entender a profundidad como opera el cambio en la dimensión real y porque éste no fluye como se espera en los niveles deseados. Por ello este estudio ofrece algunas pautas y posibilidades para que desde la gestión y la función directiva se puedan implementar acciones que ayuden a establecer congruencia entre el discurso y la acción de los actores del escenario educativo.

El constructivismo sociocultural es el marco que dió sentido y estructura a la búsqueda puesto que sus constructos proporcionaron una forma de ver o enmarcar el fenómeno de estudio. Finalmente el interés se centró en comprender cómo los docentes y alumnos, leen, interpretan y apropian un proyecto de innovación educativa -comunidades de aprendizaje dialógico- En específico nuestra mirada está puesta en el papel y en la estrategia que pone en juego el docente para promover los aprendizajes cooperativos de los alumnos a través de las mediaciones, elementos que facilitaron las condiciones para caracterizar las interacciones en esta actividad conjunta.

Analizar este fenómeno bajo el enfoque ya mencionado proporcionó la posibilidad de reconstruir analíticamente esa realidad desde las construcciones de primer nivel, es decir, las que hacen los propios sujetos. Estos resultados permitirán que desde la gestión directiva se tomen las decisiones pertinentes y necesarias para seguir diseñando propuestas y/o estrategias que favorezcan de manera consistente tanto la innovación como la calidad de la educación de las escuelas.

# CAPÍTULO I

## Contexto General.

### *1.1 Requerimientos educativos de la sociedad del conocimiento.*

Cuando pensamos en los cambios que nuestra sociedad en su desarrollo filogenético ha enfrentado, vienen a nuestra mente diversos acontecimientos socioculturales, políticos y económicos que han dado origen a movimientos que nos permiten comprender el presente y prever el futuro en función de la propia historia. Cada acontecimiento nos revela información que alude a las intenciones de lograr transformaciones sustanciales en las formas de pensar, hacer, ser y convivir del hombre; en modos específicos que han pretendido convertirlos en individuos capaces de adaptarse a los requerimientos y demandas de cada nueva sociedad. Como bien sabemos las demandas y retos de una sociedad se reflejan en las iniciativas de ley que por lo general expresan los ajustes que han de hacer los sistemas públicos en general y los educativos en particular para responder a las exigencias de las sociedades.

Los grandes movimientos registrados en la historia guardan una relación recíproca con los que se suscitan en el ámbito de la educación. Las transformaciones educativas que se han presentado a lo largo de la historia en diferentes partes del mundo aluden al papel y la importancia de los procesos educativos en la mejora continua de la sociedad en que vivimos. Las distintas reformas que se han impulsado a través de los años a los sistemas educativos, ayudan a comprender la necesidad de intervenir las escuelas para que puedan lograr una educación que forme individuos, capaces de hacer frente a las demandas de una sociedad que se encuentra en continuo cambio.

Para ilustrar el movimiento que hacen nuestros sistemas educativos a fin de dar repuesta a las necesidades del mundo cambiante presentamos el reporte que hace Zorrilla Fierro (2003) en materia de reforma y cambio educativo. Esta autora

ubica a los años setenta como el contexto temporal en el que nuestro sistema de educación experimenta la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública, movimiento que no logra reformar sustantivamente el Sistema, sin embargo crea las bases para que en el año 1992 se firmara el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual se pretendía reorganizar el sistema educativo mediante la transferencia de los servicios de educación básica y la formación de maestros. Con este acuerdo se le apuesta a una mayor autonomía de las escuelas, a una reforma del currículo, a los cambios financieros, a la creación de mecanismos de evaluación para mejorar la calidad de la educación, a la elaboración de programas compensatorios para contrarrestar desigualdades entre regiones, estados, escuelas y alumnos, a la recuperación de la función central de la escuela donde acontece el aprendizaje, a la creación de políticas y programas para el mejoramiento del profesorado a través de carrera magisterial, además de que se instauran reformas al artículo tercero en donde se amplían los años de escolaridad y se implementa una nueva Ley General de Educación, así como la creación de programas educativos para eficientar el aprendizaje, entre ellos destacan Edusat, el aula Foracit, enciclomedia etc y lo más reciente, el diseño de instrumentos de evaluación para medir el logro académico en centros escolares (ENLACE). Con estos datos es que se puede afirmar que nuestro sistema educativo ha recorrido una trayectoria amplia de reformas e innovaciones en cuanto a educación básica se refiere con la intención de mejorar e incidir en la calidad de la educación y por ende en las necesidades y demandas que hace la sociedad.

Pese a los grandes esfuerzos de nuestro Sistema Educativo Mexicano por reformar las escuelas, es claro que estas estrategias y acciones no han sido suficientes, pertinentes, eficientes y significativas para la mejora anhelada, puesto que no han ayudado a dar respuesta a los requerimientos y demandas que nuestra sociedad espera en términos de aprendizajes. Esta falta de respuestas podría obedecer a que entre los sistemas educativos, los cambios sociales y los avances tecnológicos que experimenta nuestro mundo existen enormes distancias

y desfases. Las escuelas aún con los esfuerzos en materia de innovación continúan privilegiando la enseñanza de contenidos y la sociedad demanda aprendizajes de competencias para la vida, en explícito reclama la formación de individuos competentes que puedan hacer frente a los nuevos requerimientos que se encuentran entrelazados con los avances de la ciencia, la tecnología y los sistemas de información. El reto para las escuelas parece complejo, las coyunturas abismales y los puntos de intersección inalcanzables. ¿cómo propiciar un punto de encuentro para el diálogo entre nuestro sistema escolarizado y la sociedad misma?

Para comprender la complejidad que se experimenta en la sociedad actual y para visualizar los grandes retos que enfrentan nuestros sistemas educativos en este contexto de cambio, presentamos las coordenadas que distinguen a la denominada sociedad del conocimiento.

Desde el punto de vista de Hargreaves (2003, p. 11) la sociedad actual se encuentra muy estimulada por las economías, por los grandes flujos de información que dan cabida a la creatividad<sup>1</sup> y a la inventiva de las personas. Los avances de la ciencia y la tecnología son muestra de estos movimientos azarosos que se suceden en nuestro orbe. Acceder con gran facilidad a diferentes tipos de información nos lleva a concebir nuestro mundo como una sociedad del conocimiento, como una sociedad de aprendizaje continuo en la que se procesa información y conocimiento de tal forma que llevan al máximo el desarrollo, estimulan la creatividad y potencian la capacidad para iniciar el cambio.

<sup>1</sup> Hargreaves alude al pensamiento de Homer Dixon para señalar que las ideas que pueden aplicarse para resolver problemas prácticos, técnicos y sociales como los problemas que nacen de la contaminación de las aguas, la erosión de los terrenos de cultivo y otros parecidos. La creatividad incluye no solo nuevas ideas reales lo que a menudo llamamos innovación sino también ideas que a pesar de no ser completamente nuevas sean sin embargo útiles.



Para este mismo autor la sociedad del conocimiento tiene tres dimensiones, la primera alude a la esfera educativa, técnica y científica, la segunda da lugar a los modos complejos de procesos y circulación de conocimiento e información en una economía basada en los servicios y la tercera alude a los cambios en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que lleven al máximo las oportunidades para el aprendizaje mutuo y espontáneo.

Desde las características que comparte Hargreaves (2003, p.14) la sociedad de la información por consecuencia implica no sólo el crecimiento de determinados sectores económicos, tecnológicos y educativos sino también un cambio en el funcionamiento de las organizaciones, es decir empezar hacer las cosas de otra manera que ayuden a obtener el tipo de resultados que así se esperan. En esta sociedad, el conocimiento es visto como un recurso flexible, fluido, en constante expansión y movimiento, ya no basta con que la gente se limite sólo a consultas básicas de información sino que además deberá aspirar a la actualización permanente y continua a través de las redes; no será suficiente con tener acceso a la información sino además es necesario saber procesarla. Ante esta demanda la OCDE<sup>2</sup> ha sido uno de los principales promotores de las nuevas iniciativas de la economía del conocimiento por estar altamente relacionadas con el aprendizaje.

Para Hargreaves (2003) conformar y desarrollar una sociedad del conocimiento implica desarrollar en las personas una cultura de innovación que les permita obtener una alta capacidad para seguir aprendiendo, ser proactivas, hábiles para resolver problemas y aptas para el trabajo en equipos. Una de las implicaciones que tiene el aprendizaje desde el contexto de la sociedad del

<sup>2</sup> OCDE, organización para la cooperación y el desarrollo económico. Corporación internacional compuesta por 29 países, cuyo objetivo es coordinar en forma conjunta sus políticas económicas y sociales. La OCDE hace posible todo tipo de información relevante para la formulación de políticas nacionales en los campos de mayor importancia para la actividad económica.

conocimiento es que la educación no debe inculcar sólo conocimientos, sino desarrollar capacidades básicas de lectoescritura y aritmética, así como la capacidad para actuar de forma responsable hacia los demás, tomar la iniciativa y trabajar de forma creativa y sobre todo en colaboración.

Desde el escenario que nos presenta la sociedad del aprendizaje se puede entender que ya no es suficiente con que el alumno aprenda información. La actualidad marca directrices que señalan al docente y a los actores implicados en los procesos de aprendizaje el viraje que se ha de hacer en la organización escolar:

Enseñar en la sociedad del conocimiento implica desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad y la inventiva entre los estudiantes; apostar por la investigación, el trabajo en redes y equipos, y la formación profesional permanente como docentes; y promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse al cambio, y el compromiso con la mejora continua como organizaciones (Hargreaves, 2003, p. 12)

La sociedad del conocimiento demanda a nuestras escuelas un aprendizaje que alcance altos niveles de calidad, lo que significa que los docentes han de centrar sus esfuerzos en una enseñanza que ponga el énfasis en las capacidades de pensamiento de alto nivel, es decir en la metacognición para lograr que los alumnos aprendan a aprender, puedan dar cuenta de esos aprendizajes y además los transfieran a cualquier escenario de la vida escolar y cotidiana.

Al encontrarnos ante una economía informacional y global, cuya aparición ha sido facilitada por la revolución tecnológica del último cuarto de siglo, el desarrollo tendrá que venir acompañado por organizaciones más democráticas a nivel micro y a nivel macro por la fuerte exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de la población. La sociedad actual se caracteriza por estar siendo pensada constantemente y ante esto es que debe proporcionarse desde las escuelas el acceso a los medios de información y de producción para dotar así

a los alumnos de diversas oportunidades para la mejora en la calidad de sus aprendizajes.

Para entender los retos que actualmente la educación enfrenta es necesario aceptar que nuestro sistema educativo en general y nuestras escuelas en particular requieren de un cambio sustantivo enfocado al desarrollo de habilidades para el manejo del conocimiento en todas sus presentaciones, tales como: selección y procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo. La polivalencia y la flexibilidad serán imprescindibles en los diferentes contextos sociales. (Ramón Flecha y Lolanda Tortajada 1999).

Conocer las exigencias que la sociedad de la información demanda a nuestras escuelas implica que sus actores reflexionen en torno al qué, porqué, para qué y al cómo de su actuación, pues ahora el reto es que la información llegue a todos, reduciendo así las desigualdades y ampliando las oportunidades de educación de nuestros alumnos. Ya no bastará con enseñarles temas, ideas, conceptos, ahora es necesario que aprendan a aprender, sobre todo a acceder a la información por medio de la tecnología y a darle tratamiento a la misma al usarla en diferentes contextos y escenarios de acción. Implicar a los individuos en las nuevas tendencias de la sociedad del conocimiento puede resultar complejo para aquellos que no cuenten con los recursos, habilidades y competencias básicas para la vida que les permitan entender, hacer frente e integrarse adecuadamente a ésta sociedad.

Para Flecha y Tortajada (1999, p.16) las nuevas exigencias que la sociedad del conocimiento demanda del individuo son aquellas que priorizan:

El dominio de ciertas habilidades, las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión.

Ante el inminente cambio y transformación social, cultural y económico que caracteriza a la sociedad de la información, Hargreaves (2003, p. 40) también hace alusión a que las escuelas han de promover la creatividad y la imaginación pero desde un contexto de comunidad. Los agentes implicados en la educación no son sólo los profesores sino que alude a toda la comunidad, ya que cada vez los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia. Propiciar la inventiva económica y la integración social desde la comunidad se convierte en la posibilidad que tenemos para facilitar los grandes movimientos que por supuesto generan grandes cambios; cambios que implicarán a los docentes para que sean capaces de implementar creativamente nuevas estrategias para que los alumnos se apropien de aprendizajes de una forma distinta dentro de un marco más amplio conocido como la sociedad del conocimiento. El aprendizaje desde esta perspectiva demanda a los maestros y a las escuelas la conformación de comunidades de aprendizaje en donde se desarrollen capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica (Hargreaves 2003).

Enseñar para la sociedad del conocimiento implicará por lo tanto para los sistemas educativos el reto de transformar el aprendizaje, de reducir la distancia que existe entre las necesidades educativas de los alumnos y el currículum, centrar las acciones de los docentes en el desarrollo de competencias básicas para la vida y lograr despertar el interés en los alumnos por seguir aprendiendo. En este mismo tenor Hargreaves (2003) agrega otros elementos como el trabajo en equipo, aprender de otras personas que son diferentes y compartir abiertamente la información, señala a su vez que estos componentes además de ser esenciales de la sociedad del conocimiento implican vulnerabilidad, riesgo y una voluntad de confiar en que los procesos de trabajo y asociación finalmente funcionarán para el bien de todos, incluido uno mismo.

Hasta este momento se ha hecho mayor referencia al desarrollo de habilidades cognitivas para el manejo de la información pero es necesario tener

presente que por medio de habilidades comunicativas se llega al aprendizaje dialógico con el cual también se accede al conocimiento, y es por medio de las comunidades de aprendizaje que se supone un desarrollo más pleno. Ante este hecho Ramón Flecha y Lolanda Tortajada (1999, p. 22) afirman que la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita a los alumnos participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

Lo importante ahora es que los alumnos aprendan cosas que realmente les ayuden a vivir mejor, les permitan integrarse a una sociedad modernizada, abundante y actualizada en información para que entiendan los cambios que constantemente enfrenta su sociedad y estén aptos para pensar de formas distintas, puedan resolver cualquier problema y sobre todo se muevan con facilidad en el trabajo de equipo.

Una forma de asumir el reto que tenemos los educadores para que nuestros alumnos aprendan a trabajar con y a partir de otros, sería la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje como una opción para que el aprendizaje se torne útil y congruente con el entorno social, cultural y económico. Las comunidades de aprendizaje prometen ser una buena estrategia, sobre todo pertinente y necesaria para las demandas que se exigen desde el contexto sociocultural actual. Se supone que al ofrecer estas diversas oportunidades para la transformación social, existirá una garantía educativa para disminuir la desigualdad de oportunidades, la segregación y el rezago de alumnos.

Ramón Flecha y Lolanda Tortajada (1999) señalan que esta modalidad de trabajo parte de un concepto de educación integrada, participativa y permanente; integrada ya que se basa en la participación conjunta de todos los actores de la comunidad educativa y al mismo tiempo se da respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Participativa porque el aprendizaje dependerá con mayor énfasis de lo que sucede en el aula y en la comunidad inmediata. Por último lo

permanente tiene que ver con la sociedad actual que recibe información de manera constante y a su vez actualizada. Lo anterior conlleva a fortalecer el aprendizaje y ha focalizar los esfuerzos para ser parte activa de esta nueva sociedad.

Hargreaves (2003, p. 37) hace alusión al pensamiento de Gary Hoban para señalar que las escuelas deben convertirse en sistemas de aprendizaje profesional, de tal manera que el aprendizaje se vuelva en una parte espontánea de su trabajo, por lo que se hace necesario que los docentes participen activamente en la búsqueda y resolución de problemas conjuntamente en grupos o en comunidades de aprendizaje profesional. Los docentes necesitan comprometerse e implicarse en la sociedad del conocimiento, fortaleciendo su propia formación al revisar su aprendizaje profesional. Este mismo autor afirma que si las escuelas lograran convertirse en organizaciones de aprendizaje podrían desarrollar estructuras y procesos que les permitirían aprender y dar respuesta rápidamente a sus entornos impredecibles y cambiantes.

Hargreaves (2003, p. 42)) retoma algunas ideas de Etienne Wenger para recomendar que las escuelas efectivas funcionen como comunidades de aprendizaje al poner el énfasis en la colaboración de todos sus integrantes. Convertir las escuelas en centros que coadyuven a una formación de calidad y a su vez congruente con los requerimientos que la sociedad de la información demanda al sistema educativo. Enseñar en y para la sociedad del conocimiento tiene que ver con un aprendizaje cognitivo sofisticado, cambiante y en expansión de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua de tal manera que la economía del conocimiento prospere con:

- Creatividad
- Flexibilidad
- Resolución de problemas

- Inventiva
- Inteligencia colectiva
- Confianza profesional
- Asunción de riesgos y
- Mejora continua

Para convertir las escuelas en centros autogestivos, innovadores, proactivos, a la vanguardia y congruentes con lo que la sociedad requiere se hace necesario que éstas movilicen sus recursos y emprendan proyectos para la mejora de los aprendizajes de los alumnos desde un marco más amplio, creativo y flexible.

Ante las demandas que la sociedad del conocimiento precisa al sistema educativo es que las políticas educativas<sup>3</sup> actuales señalan a la calidad y equidad como propósitos fundamentales y como elementos que orientan las acciones que se emprendan en el ámbito de la educación formal. Con esto se preve que los problemas relacionados con el rezago, la reprobación y la deserción escolar puedan ser abatidos. Las políticas como aspiraciones o enfoques renovados que a su vez ofrecen distintas y variadas rutas para impulsar la innovación buscan dar fin al fracaso escolar, puesto que no sólo desde sus directrices se pretende mejorar en términos de aprendizaje sino también en la permanencia de nuestros alumnos hasta el culmen de su educación básica.

El énfasis que la política educativa pone en la mejora de la educación tiene que ver según Zorrilla Fierro (2003) con la idea de que las escuelas son instrumentos importantes para la adquisición de competencias educacionales básicas, de aquí la trascendencia de centrar las acciones del maestro en el

<sup>3</sup> Las políticas educativas son entendidas como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir destinados ha facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. Zorrilla Fierro (2003, p. 32)

aprendizaje de los alumnos y de convertir las dificultades o problemas en estrategias para la intervención y la mejora.

Mucho se ha cuestionado sobre algunos factores contextuales que inciden en la calidad de la educación y en los aprendizajes de los alumnos, tal es el caso de la zona geográfica donde se encuentra inmersa la escuela, de la participación de los padres y del ambiente familiar que hay en los hogares así como de las condiciones que ofrecen para el estudio, del capital cultural con el que cuentan los estudiantes, de las historias de vida etc. Ante estos elementos existen algunas investigaciones realizadas por Schmelkes y otros colaboradores que ayudan a entender las implicaciones de estos factores contextuales. Uno de sus estudios realizado a 77 escuelas de diversas zonas en el estado de Puebla en el año de 1991, permitió poner el acento en las escuelas al descubrir que estos factores no son radicalmente determinantes sobre el rendimiento escolar de los alumnos y a concluir que sí las escuelas se lo proponen pueden hacer la diferencia.

Pensar que desde las instituciones educativas se puede intencionar la innovación que incida al mismo tiempo en la calidad de la educación ayuda a renunciar a la idea de que los cambios deben llegar de fuera. Encontrar en las escuelas las áreas de oportunidad para elevar la calidad y la equidad, ayuda no sólo a explicitar las fortalezas y las debilidades existentes sino también a reconocer y aportar elementos para la mejora.

Las políticas educativas dan orientaciones precisas de hacia dónde hay que redirigir la mirada para disminuir las deficiencias en términos de aprendizajes y de resultados del sistema educativo. Las reformas hechas a las políticas no garantizan mejoras sustanciales en la calidad de la educación si las escuelas no tienen interés ni asumen el reto del cambio.

Actualmente es evidente que no ha sido suficiente con efficientar e instrumentar la enseñanza y el aprendizaje y que las reformas hechas a los planes



y programas de estudio no solventan la problemática de la falta de calidad del sistema educativo, por lo tanto seguimos sin lograr que nuestras escuelas den respuesta satisfactoria a las necesidades que nos sigue demandando la sociedad para con todos nuestros alumnos.

Zorrilla Fierro (2003, p. 28) expone que los cambios que se exigen a los sistemas educativos tienen que ver con dos cuestiones, por un lado los elementos de su propuesta pedagógica: currículo, enfoques pedagógicos, años de escolaridad obligatoria o la compensación de las desigualdades y por otro lado refiere a los componentes de una nueva gestión institucional del sistema tales como: planeación, evaluación, rendición de cuentas, financiamiento, formación de cuadros gerenciales, modernización, formación de docentes, investigación e innovación entre otros.

Fortalecer nuestras escuelas, renovar su función, transformar el aprendizaje, elevar la calidad de la educación es el reto que enfrentamos los docentes y directivos ante los nuevos requerimientos y demandas de la sociedad del conocimiento; convencernos que desde las escuelas podemos iniciar los cambios es fundamental porque ayuda a los diversos actores del escenario educativo a tomar postura para que los cambios empiecen a gestarse desde una dimensión endógena. La educación no sólo debe contribuir en la adquisición de nuevos aprendizajes sino también en la formación de individuos capaces de vivir y transformar la sociedad de la cual forman parte.

## **1.2 La calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional.**

Una de las preocupaciones y quehaceres más importantes del sistema educativo nacional mexicano, es mejorar la calidad de la educación. Se pregona con mucha insistencia sobre el cambio en las escuelas, en los procesos educativos, en los métodos de enseñanza, en la capacitación y la dignificación del magisterio, sin embargo por los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos es claro que estas acciones no han sido suficientes para resolver el problema que aqueja a nuestro sistema.

México actualmente tiene serios problemas de educación, principalmente por su calidad; aunque en los últimos años el país ha puesto el énfasis en la cobertura educativa, la efectividad de los resultados son desalentadores y manifiestan que esta estrategia no ha sido la solución para el logro de dicha calidad. Se reconoce que la cobertura ha facilitado el ingreso a las escuelas de los grupos sociales más desprotegidos y excluidos de la educación formal, pero también estos grupos son los menos favorecidos y con más altos índices de frustración escolar.

Para ilustrar esta situación, retomamos a Silvia Schmelkes (1995) quien refiere que aún, 1.5 millones de la población entre 6 y 14 años no tiene en donde estudiar, que el 3% de los niños abandonan la escuela, lo que equivale a que cerca de 700,000 son desertores. Por otro lado, el índice de eficiencia terminal de educación primaria a nivel nacional es de apenas 55% y aunque se habla de aumentos, estos han sido muy lentos, pues 18 de cada 100 niños que equivale al 8% reprobaban el primer grado de primaria, 45 de cada 100 que ingresan a este nivel educativo lo abandonan antes de que termine el ciclo escolar y 30 de cada 100 no terminan los estudios secundarios.

Para comprender, dar forma y explicar el estado de la situación actual en torno al fenómeno de la calidad de la educación que se imparte en nuestro país

utilizamos las cuatro teorías proporcionadas por el Centro de Estudios Educativos<sup>4</sup>. Estas teorías ayudan a dejar en claro el por qué del fracaso ante la tan anhelada calidad educativa. Las explicaciones que se derivan de este planteamiento son las siguientes:

1.- La calidad de la educación está determinada por un conjunto de factores sociales, económicos y culturales de los alumnos que impactan en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en sus resultados.

2.- La calidad de la educación está determinada por las características de los insumos del sistema educativo, los recursos humanos y a la administración de los mismos, los cuales además de encontrarse desproporcionados no tienen orientaciones estratégicas para satisfacer los procesos educativos.

3.- La calidad de la educación está determinada por el hecho de que los currículos han sido diseñados bajo la norma de las características culturales de los sectores en donde mayormente se ha tenido acceso a la educación formal. En este sentido se habla de que a partir de estos grupos se determinan sus insumos y peculiaridades. Está por demás señalar, que los sectores con menos oportunidades de acceso a la educación se deben adaptar a estas estructuras, hecho que genera indudablemente segregación, discriminación y fracaso escolar pues estos grupos no aprenden lo que realmente necesitan aprender.

4.- La calidad de la educación también está determinada por el hecho de que es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados por agentes preparados para satisfacer y dar respuesta a las necesidades de los sectores sociales que tradicionalmente han tenido acceso y forman el sistema educativo. Con esta medida se percibe cómo nuevamente no se da respuesta a los

<sup>4</sup> El CEE, es una institución académica independiente, sin fines de lucro, comprometida con la búsqueda y promoción de la justicia, la libertad y la democracia a través de la educación, en particular de aquella destinada a las poblaciones más desfavorecidas.

requerimientos mínimos de aprendizaje de los grupos o sectores mayoritarios de la sociedad.

Estas teorías además de ayudar a comprender con más detalle el origen del fenómeno de la baja calidad de la educación, nos proporcionan una plataforma que nos permiten formular una serie de cuestionamientos. ¿por qué estos factores siguen vigentes y anclados en nuestro sistema educativo si ya se conocen los estragos que generan?, ¿por qué si los factores sociales, económicos y culturales de los estudiantes impactan los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se hace un esfuerzo por mejorar las condiciones de vida y el contexto social en donde están inmersos los grupos mas desprotegidos ?, ¿ para qué escolarizar y preocuparse porque la educación formal llegue a más lugares si finalmente lo que se enseña en las escuelas no ayuda a mejorar los entornos socioculturales de los alumnos y no favorece su integración adecuada a la sociedad dónde viven?, ¿para qué enseñar en las escuelas lo que los currículos declaran, si de antemano sabemos que lo que se ha de aprender será de utilidad para algunos cuantos?

Si la cobertura no ha resuelto el problema de la calidad de la educación y ésta ha funcionado por mucho tiempo como un elemento de atención primordial para el sistema, ¿por qué no se vislumbran nuevos factores que permitan además de medir los niveles de escolarización, valorar los resultados del esfuerzo de todos los actores que participan en el escenario educativo?. Ante este hecho Schmelkes (1995, p.9) comenta que en el sistema de educación pública no hay mecanismos de evaluación continua y rigurosa sobre los resultados, por lo mismo el sistema no produce información sistemática y adecuada para medir sus éxitos y fracasos.

Además de las situaciones ya expuestas, es necesario contemplar que una parte fundamental del problema educativo se centra en la desvinculación vertical y horizontal que existe entre los niveles y modalidades educativos, ya que no hay una correspondencia entre los planes de estudio y las prácticas pedagógicas.

(Schmelkes, 1995). Por otro lado, también es importante considerar la relevancia de los contenidos que incluyen estos planes, pues son los mismos para todas las escuelas y alumnos de primaria y secundaria del país. Esta situación nos deja claro que pasan por alto la diversidad de culturas, las necesidades educativas especiales, la urbanidad de las comunidades escolarizantes y las condiciones económicas de cada entidad.

¿Cómo mejorar la calidad de la educación si la estructura organizativa del sistema no proporciona los insumos y los recursos para diversificarla?, ¿cómo relacionar lo que se aprende en las aulas con la vida práctica si lo que se aprende es impuesto y está prediseñado?, ¿cómo hacerle para quitar estas piedras del camino y facilitar la acción transformativa que tanto se pregona? Si una de las tareas primordiales de las escuelas es escolarizar y además hacerlo con calidad, tendrían que tener claro el tipo de comunidad a la que atienden y las necesidades básicas que han de solventar para que la educación entonces, pueda ofrecer oportunidades reales de crecimiento e integración a una sociedad más amplia y diversificada. Las demandas que la sociedad hace a las escuelas son válidas, los centros educativos revelan la necesidad de un cambio, por ello, la calidad de la educación está obligada a responder a los requerimientos de la población, pues la educación mueve a las personas a pensar y actuar a partir de su interés, necesidad o dificultad.

El deterioro educativo que actualmente se vive en nuestro país ha tenido como repercusión la ineficiencia escolar y social. Ya Guevara Niebla (1992) desde la década de los noventa, señaló que el sistema educativo se fue separando de las exigencias del desarrollo nacional, la educación ya no es una prioridad real de inversión y planeación del estado. La ineficiencia escolar tenía sus sustentos en los resultados obtenidos, ya que el promedio escolar era inferior a cinco. El aspecto más alarmante en este sentido era el bajo rendimiento académico que se reflejaba en las calificaciones. Los resultados proporcionados por Guevara Niebla (1992) nos han mostrado que lo que se enseña en las escuelas no se ve reflejado

en los resultados de los exámenes, en las familias, ni en la sociedad, además de que el desarrollo científico y tecnológico que ha tenido nuestro país no da evidencia de un progreso humano y social más consistente. Con lo anterior se puede afirmar que en algunas escuelas se escolariza pero no se educa.

En la sociedad donde vivimos se puede apreciar que no existe una relación entre escolaridad y productividad, así como una vinculación entre el ámbito educativo y el del empleo. Anteriormente el certificado o título de grado nos aseguraba el futuro, el éxito y los recursos, pero actualmente ya no es así debido a la baja calidad de los aprendizajes con los que egresan de las escuelas niños y jóvenes y a las pocas o nulas competencias básicas para que estos adopten y se ajusten a los requerimientos actuales de la sociedad en la que viven.

Pantoja Palacios (1995) hace referencia al pensamiento de Schmelkes (1995) para señalar que la calidad de la educación debe desarrollar la capacidad para proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, la facultad para la participación democrática y ciudadana, el progreso de aptitudes para resolver problemas y seguir aprendiendo y la adquisición de valores de calidad y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida más íntegra y justa para todos sus habitantes.

Finalmente para Schmelkes (1995) la calidad tiene que ver con el desempeño en forma satisfactoria de las complejas funciones de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y social que la educación ha asignado al sistema escolar. Por lo tanto el sistema educativo nacional debe preocuparse por integrar a sus instituciones dichas funciones para así obtener una auténtica calidad en la educación.

Hacerse la pregunta de cómo elevar la calidad de la educación es sin duda una de las principales cuestiones que en boca de las autoridades educativas y actores políticos se plantean frecuentemente. Ya no son suficientes las buenas

intenciones del sistema educativo, los planes de desarrollo que estructura la política educativa del país y las reformas hechas a los programas de estudio. Actualmente es necesario enfrentar esta coyuntura de la educación con nuevos elementos y estrategias que faciliten realmente un avance importante en los procesos de enseñanza, en las prácticas pedagógicas, en la distribución de los recursos, en el manejo del currículum y en la integración a la sociedad de todos los sectores de la población sin importar sus condiciones socioculturales.

### ***1.3 El papel de las reformas educativas en el logro de la calidad.***

La historia de la educación nos habla de reformas hechas a los sistemas educativos, a los planes y programas de estudio, a la formación y dignificación del magisterio, a los estilos de enseñanza, etc. Las reformas correspondientes al plan de desarrollo 2000 – 2006 tenían como tarea fundamental incidir en las prácticas educativas, por ello la apuesta era a la mejora de los aprendizajes. Actualmente el México del nuevo milenio como lo establece el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En resumen, en las escuelas los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades por lo tanto el sistema educativo debe brindar a los alumnos la mayor cantidad de capacidades y habilidades para enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales.

Una de las políticas fundamentales que se desprenden del Programa Sectorial de Educación para avanzar en la mejora de la calidad educativa es brindar una oferta de formación continua y superación profesional a los maestros y maestras que responda a sus necesidades de profesionalización y a los retos de la educación de la sociedad actual.

Por otro lado las implicaciones de las reformas educativas en los cambios a los planes de estudio se centran en la inclusión de todos los estudiantes en las oportunidades sociales, culturales y educativas que las escuelas ofrecen. Si bien es cierto que las reformas intentan facilitar los movimientos, los cambios, las innovaciones, las metas y los nuevos aprendizajes, también es cierto que estos buenos deseos no han sido del todo suficientes para el logro de la tan anhelada calidad de la educación de nuestro sistema educativo nacional. Las reformas en pro de la calidad suponen que todos los alumnos incluyendo a los dotados, a los que presentan necesidades educativas especiales o a los tipificados como normales tengan y dispongan de las mismas oportunidades para aprender.

Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, (2002) enlistan cuatro elementos que deben contemplarse en una reforma: la equidad, la excelencia, la inclusión y la armonía académica.

La equidad ha de intencionarse desde la imparcialidad, esto significa que los cambios y las innovaciones deberán ser para todos los alumnos sin excepción, de esta manera la posibilidad de aprender más y mejor se incrementa. La excelencia tiene que ver con la realización y desarrollo del potencial de cada estudiante independientemente de sus requerimientos especiales de aprendizaje y/o discapacidades. La inclusión funge como elemento nucleador en el proceso del logro de la calidad, pues éste precisa que a todos los estudiantes desde sus diferentes necesidades educativas se les ofrezcan las mismas oportunidades sociales y educativas. La armonía académica debe basarse en unos valores comunes acordados previamente por la sociedad, garantizando así la convivencia en un ambiente incluyente y propicio para el aprendizaje.

Una manera de alcanzar la excelencia y la calidad es por medio de la inclusión de todos los alumnos en las actividades del aula, al proporcionarles la experiencia común de trabajar, hablar y producir conjuntamente. (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002, p.103).



Encontrar alternativas de solución para dar tratamiento al asunto de la inclusión ha llevado a investigadores, educadores, sociólogos, etc. a emprender arduas tareas de búsqueda de elementos que impliquen que la educación llegue a todos. Esta indagación de alternativas se convierte en el reto que las instituciones educativas deben encarar si es que pretenden realmente elevar la calidad de la educación.

Hablar de prácticas educativas desde el marco de la didáctica tradicional es hacer alusión al pasado, a la historia y a lo antiguo. Desde este modelo educativo a lo largo de los años se han privilegiado el diseño y organización de actividades pues éstas han sido un medio por el cual los docentes promueven que sus alumnos aprendan. No obstante aún con las nuevas tendencias educativas, el avance de la tecnología y las reformas hechas a los sistemas y programas, las prácticas tradicionales siguen ancladas en los centros escolares y por consiguiente en las aulas.

Por lo general las actividades realizadas en las aulas son individualizadas, carentes de interacciones y con tendencia a la homogenización, pues todos los alumnos hacen lo mismo sin importar sus propias diferencias y requerimientos de aprendizaje. El trabajo central está matizado por la recitación, ejercitación acrítica, reproducción y memorización. El maestro asigna tareas extraídas por lo regular de libros de texto o lecciones prediseñadas para que los alumnos las ejecuten, e intenten dominar los contenidos curriculares que luego por medio de un examen y un registro riguroso de la entrega de actividades den evidencia de la adquisición de los “supuestos” aprendizajes.

Para que la enseñanza pueda dar un giro cualitativo al transformar las formas pedagógicas es necesario un cambio radical que toque por un lado las fibras de la actividad educativa y por otro, las relaciones humanas pero desde el seno de la comunidad en el aula. Un criterio fiable para mejorar la actividad educativa es que ésta debe estar diseñada para producir diversidad en relación

con las tareas de los grupos, los roles, el poder, los géneros y los códigos lingüísticos (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi 2002)

Una de las grandes apuestas que el sistema educativo hace a través de las reformas es incidir en las prácticas tradicionales, esto con miras a mejorar la calidad de la enseñanza para propiciar así un cambio de dirección en la actividad educativa y a su vez en las relaciones sociales. Por otro lado se busca la inclusión en el aula de todos los alumnos sin importar sus condiciones sociales, culturales y requerimientos educativos. Si las reformas facilitan los movimientos y los cambios de dirección, ¿qué sucede entonces que éstas siguen sin hacer aportaciones significativas y trascendentes a nuestro sistema educativo? La calidad no depende sólo de que esté declarada en los planes y programas de estudio, ésta debe ser más amplia y contemplar además de movimientos en la currícula, nuevos mecanismos de enseñanza para que el aprendizaje sea realmente construido en comunidad y resulte relevante para los alumnos en el sentido que pueden transferirlos a sus contextos de vida.

## **CAPÍTULO II**

### **Contexto Institucional.**

#### ***2.1 Creare Instituto Educativo de Occidente A.C.***

El sistema educativo nacional a través de sus instituciones educativas pretende dar respuestas a las necesidades y requerimientos que la sociedad demanda. Ante este hecho inminente las escuelas están llamadas a ser espacios educativos de calidad que contribuyan significativamente en la formación de los sujetos sociales. De esta manera se pretende no sólo formar personas capaces intelectualmente sino además seres humanos más conscientes de su ser y hacer; responsables de su entorno y proactivos en la transformación creativa de su realidad y por ende de la sociedad en la que viven.

Creare Instituto Educativo de Occidente, surge precisamente con el propósito de ser un espacio que coadyuve en la formación de los alumnos, para que además de que puedan integrarse de manera eficaz a su comunidad, funcionen asertivamente en la sociedad en la que les ha tocado vivir. Creare es fundado en el año de 1994, como fruto del trabajo de un grupo de personas que se vivían insatisfechos con las opciones educativas ofertadas en esos tiempos. Sus fundadores buscaban un medio idóneo de interacción social, de desarrollo afectivo y crecimiento personal para los alumnos pero desde un contexto de libertad y responsabilidad. Ante estas intenciones Creare asume la responsabilidad de desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades del individuo como persona integral y como ciudadano productivo, responsable y solidario (Creare, 1994, p. 8)

Desde su misión se propone promover situaciones de aprendizaje para la comunidad educativa, favorecer el desarrollo integral de las personas y el crecimiento sostenido a largo plazo de la institución, permitiéndoles transformar creativamente la realidad (Creare, 1994, p. 28)

Esta escuela pretende distinguirse como una institución educativa a la vanguardia, que utiliza el 100% de su capacidad y maneja métodos de enseñanza–aprendizaje que facilitan el desarrollo integral, a través de situaciones y escenarios similares a los de la vida cotidiana, con diversos proyectos para el desarrollo de talentos en medios áulicos y no áulicos (Creare, 1994, p. 28)

Dentro de los valores que se reconocen en el modelo educativo se encuentran los siguientes.

- Generación permanente de creaciones educativas en una búsqueda constante de innovaciones para generar alternativas de desarrollo educativo acordes a la realidad.
- Sinergia de la comunidad educativa que permita conjuntar las habilidades de los miembros de la comunidad Creare, incrementando el compromiso hacia el logro de las metas comunes.
- Respeto a la individualidad como parte fundamental de las relaciones cotidianas entre los miembros de la comunidad educativa.
- Conciencia y compromiso hacia los derechos comunitarios y ecológicos.
- Conciencia permanente del “si mismo” y su interrelación con las acciones y reacciones de los otros.
- Visualización de la importancia del aprendizaje colaborativo como un elemento en el desarrollo personal.

Una característica importante que cualifica de una manera muy atinada a Creare es que es concebida por algunos padres de familia y por el personal que en ella labora, como una gran familia ya que su clima, ambiente de trabajo y trato hacia las personas es cálido y cercano.

El modelo educativo del instituto retoma las bases epistemológicas y psicopedagógicas del enfoque constructivista, en especial el de la psicología genética y el enfoque sociocultural ante el convencimiento de que la persona del

alumno es y deberá ser el centro de atención de toda actividad educativa, desde un marco en donde puedan construir de manera significativa sus propios aprendizajes a partir de las interacciones que entablan con otros actores y desde los objetos de conocimiento que el currículum de educación básica estipula (Creare, 1994, p. 4)

Cinco son los principios que desde el modelo educativo pretenden ser orientaciones precisas para el trabajo que se intenciona desde el ámbito escolar y áulico.

1.- La actividad intelectual: este principio resalta la importancia de colocar al alumno en situación de aprendizaje para que realmente puedan activar sus capacidades cognoscitivas a través de diversas acciones que los lleven a buscar, actuar, descubrir, investigar, preguntar, experimentar, etc. Se trata de favorecer la actividad intelectual, la búsqueda y la reflexión en todos sus alumnos.

2.- La individualización: así como no es posible ver a los alumnos como entes individuales y aislados, tampoco lo es concebirllos como iguales; este principio por lo tanto resalta las diferencias individuales que sin lugar a dudas tienen cabida en este escenario educativo. Tomar en cuenta las actitudes, habilidades y capacidades que posee cada uno de los estudiantes es un principio fundamental para poder reconocer que a partir de esas diferencias están las condiciones y las posibilidades de la complementariedad.

3.- La interacción: este tercer principio pone el énfasis en la necesidad de colocar a los alumnos en oportunidades cooperativas para que puedan confrontar desde sus ideas más simples hasta sus más fuertes convicciones. A través del diálogo y la negociación estarán en posibilidad de ampliar sus marcos de referencia y los contenidos de su conciencia.

4.- La libertad con responsabilidad: este principio psicopedagógico resulta ser un reto para los docentes pues deberán tener en claro que la imposición y el autoritarismo no educa, sino que por el contrario reprime toda oportunidad para que los alumnos participen de manera espontánea y creativa en su propio aprendizaje. Ante este hecho. “la libertad con responsabilidad” ratifica por un lado, la necesidad de la existencia de los límites y por otro la aceptación de la responsabilidad ante las consecuencias de los actos positivos o negativos, llevando así a los estudiantes al logro de una conducta autorregulada.

5.- Desarrollo de la capacidad creadora: desarrollar el potencial creativo de los alumnos es una condición *sine qua non*. Centrar la atención en la enseñanza de habilidades ayudará a los estudiantes a utilizar esquemas de pensamiento más flexibles ya que de esta manera las mentes de las personas serán estimuladas para pensar, actuar y proponer soluciones creativas e innovadoras.

Desde su propuesta educativa declara siete objetivos particulares, los cuales más que un listado de deseos inconclusos, son pautas que dan dirección a toda acción formativa. (Creare, 1994, p. 8)

Los objetivos que se intencionan desde este escenario educativo son:

- Favorecer un crecimiento intelectual a través de la construcción de aprendizajes significativos, cuya aplicación sea la vida misma.
- Capacitar para un adecuado desenvolvimiento en situaciones concretas de la vida.
- Desarrollar un pensamiento lógico, crítico, reflexivo e innovador.
- Fomentar la independencia moral e intelectual, bajo el principio de responsabilidad basada en el dominio de sí mismo y el respeto mutuo.
- Impulsar el uso del lenguaje oral y escrito como una herramienta de comunicación.

- Fortalecer los valores individuales y sociales para que le permitan formular un proyecto de vida y realizarlo de acuerdo con lo que es y lo que quiere ser.
- Favorecer el crecimiento sano del organismo y propiciar el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz.

Concretar esos compromisos en la práctica no ha sido tarea sencilla. Sin embargo el reto por diseñar y ofrecer escenarios y estructuras innovadoras de manera continua y sostenida para que el alumno aprenda es una cualidad que se distingue en este escenario educativo.

Lo que a continuación ofrecemos es un panorama que incluye algunas de las acciones por las que esta escuela ha optado; unas forman parte de la historia institucional y se encuentran en el archivo de los recuerdos, otras actualmente vigentes siguen ofreciendo pautas de aprendizaje y rutas alternas para que los alumnos avancen cualitativamente en su desarrollo.

Entre las acciones y estrategias que mostramos como ejemplo del compromiso que la escuela ha venido asumiendo con el aprendizaje de los alumnos están:

- La revista Creare tuvo como finalidad ser un espacio de expresión a propósito de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en la conceptualización de la lengua y la producción de textos. En las páginas de este portador de texto se podía apreciar los roles propios de un trabajo editorial que asumían los alumnos como es el caso del ilustrador, editor y diseñador. Con esto los estudiantes no sólo compartían sus producciones con la comunidad educativa, sino que además aprendían de los demás pues este proyecto era intencionado desde un marco de trabajo colaborativo.

- El proyecto comparte desde sus inicios y hasta su consumación contempló la visita, convivencia e intercambio de experiencias entre los alumnos de Creare con personas de otros contextos socioculturales. Su objetivo principal consistía en el desarrollo de una sensibilidad, de un nuevo sentido de responsabilidad, de una mayor capacidad de amar y mayor disponibilidad para vivir y trabajar solidariamente unos con otros (Creare, 1994, p. 22) de esta manera el fortalecimiento de los valores individuales y sociales declarado en los objetivos particulares con anterioridad fueron cimbrados.
- La escuela para padres tan conocida en el ámbito educativo pero también tan poco valorada forma parte de los archivos de Creare, y aunque el instituto ha insistido y sigue reconociendo la gran necesidad de orientar e involucrar a la familia en lo que concierne al desarrollo psicoeducativo de niños y jóvenes no ha encontrado el mecanismo idóneo que permita armonizar la falta de tiempo, el interés de los padres y las necesidades que se observan en los procesos formativos de los alumnos.
- El boletín informativo actualmente en circulación resulta ser un medio por el cual la escuela se mantiene en comunicación con las familias y con el personal. Este portador intenta por un lado, promover la involucración de las familias en los diversos eventos que la escuela organiza, y por otro procura informar sobre los acontecimientos, hechos y situaciones más relevantes desde el hacer cotidiano. Esta herramienta informativa de publicación bimestral puede ser utilizada tanto por los padres de familia, como por maestros y alumnos.

Creare en su afán por diseñar escenarios y situaciones creativas para el aprendizaje de los alumnos ha incursionado en espacios extra escolares, tales como la Feria Internacional del Libro, Papirolas festival creativo y la Semana de la Ciencia y la Tecnología. El diseño de talleres infantiles, la elaboración de



materiales y las propuestas educativas para su operación son algunas de las actividades que la escuela ha privilegiado con el propósito de colocar a sus alumnos en situaciones de aprendizaje significativos, duraderos y transferibles.

A las pautas de actividad y proyectos mencionados se les pueden sumar, exposiciones, subastas, semanas culturales, debates, charlas con especialistas, diálogos con la realidad, el diseño del libro de historia, el festejo del día de la familia, la copa del deporte, las visitas extraescolares, los campamentos, las excursiones, los viajes de estudio, etc. La satisfacción que el instituto reconoce con la creación continua de escenarios de actividad es invaluable ya que el compromiso que tiene para con el aprendizaje es impostergerable.

Una muestra del interés y la preocupación de Creare por seguir siendo una institución educativa que crea y promueve situaciones de aprendizaje para su comunidad educativa, en su respuesta ante la convocatoria “Escuelas que Aprenden”. En el ciclo escolar 2003-2004 la fundación Rafael Dondé a través del Centro de Estudios Educativos (C.E.E.)<sup>1</sup> convocaron la participación de varias escuelas de educación básica del país para presentar un proyecto innovador o propuestas educativas que ya estuvieran operando y que fueran además de creativas, buenas alternativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Uno de los supuestos del C.E.E. se centraba en ofrecer oportunidades a las escuelas para que encontraran alternativas de aprendizaje a través de un proceso continuo de búsqueda y mejora.

Para el C.E.E. esta convocatoria representaba un espacio de aprendizaje para las escuelas; se buscaba la autogestión y proactividad en la generación e implementación de avances y mejoras significativas para sus espacios educativos

<sup>1</sup> El CEE, Centro de Estudios Educativos es una institución académica independiente, sin fines de lucro, comprometida con la búsqueda y promoción de la justicia, la libertad y la democracia a través de la educación, en particular de aquella destinada a las poblaciones más desfavorecidas.

y así contribuir a la calidad de la educación de la institución, y por ende a la del Sistema Educativo Nacional. Recopilar experiencias innovadoras que el énfasis lo pusieran en el aprendizaje era sin duda una de las principales finalidades del C.E.E.

Los proyectos de cinco escuelas ubicados en Coahuila, Guanajuato, Sinaloa y Jalisco fueron seleccionados por el C.E.E. para participar en el programa “Escuelas que Aprenden”. El incentivo de esta selección estuvo acompañado por cien mil pesos, que servían como apoyo para que la propuesta pudiera implementarse en la dimensión real.

Creare fue una de las escuelas seleccionadas; su propuesta incluía el seguimiento de un proyecto innovador que había iniciado su operación en el ciclo 2002-2003 con el grupo de 6º. Ante esta convocatoria se vió la posibilidad de darle nombre, mayor estructura y amplitud. Esta coyuntura también permitía dar respuesta a una situación problemática que tenía que ver con la desarticulación de los contenidos de los planes y programas de educación básica. “La construcción de significados en comunidades de aprendizaje dialógico” mejor conocido como CAD, es el nombre del proyecto con el que se impulsa otro tipo de trabajo diferente al habitual tanto en el nivel de primaria como el de secundaria.

El proyecto de trabajo “La construcción de significados en comunidades de aprendizaje dialógico” ha estado enfocado a que los estudiantes se involucren y participen de una manera activa en contextos de actividad que les permitan interactuar con y a partir de los otros. Cada uno de los alumnos se involucra en distintas y variadas secuencias de acción tales como: cuestionar, buscar, indagar, preguntar, averiguar, generar e investigar, dar tratamiento a la información, responder preguntas de investigación y presentar de una manera creativa la resolución de una situación problemática; actividades que ayudan a progresar en el desarrollo cognitivo y social pero desde un ambiente de comunidad y diálogo.

La comunidad de aprendizaje dialógico desde este proyecto es concebida como el escenario y contexto de actividad que permite el intercambio de opiniones, el desarrollo a partir de la riqueza de otros aportes y perspectivas, el diálogo como uno de los instrumentos semióticos que favorezcan la intersubjetividad, la negociación y el consenso como uno de los ejercicios cotidianos que faciliten a los alumnos y docentes alcanzar metas comunes. Con la configuración de estas comunidades se pretende la construcción de aprendizajes significativos y su transferencia<sup>2</sup>

La construcción de significados en el contexto de CAD se entiende desde la vinculación de; el aprendizaje escolar y el aprendizaje cotidiano; el primero alude a lo que se aprende desde lo que declaran los planes y programas de educación básica y que resulta ser la enseñanza oficial y el segundo, el aprendizaje cotidiano que tiene relación con situaciones de la vida. Las comunidades de aprendizaje surgen a partir de que se reconoce la fragmentación de los planes y programas de educación básica como el referente importante para que los docentes planeen e intencionen toda acción educativa a trabajar desde el aula. El plan curricular proporciona a las escuelas lo que tienen que enseñar y lo que los alumnos deben aprender en cada nivel educativo; por lo tanto al estar prediseñado y predeterminado es evidente que no se atiende ni se da respuesta a lo que realmente nuestros alumnos necesitan aprender.

Un elemento importante que se reconoce desde este proyecto, es la necesidad de globalizar e integrar los contenidos curriculares pues es evidente que la mayoría de maestros los segmenta ya que al existir tiempos específicos y dosificados para la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículo se producirá parcelación y división. Desde la estructura organizativa de los planes y

<sup>2</sup> El aprendizaje es realmente significativo cuando hay conexiones con los conocimientos previos del alumno y los nuevos por aprender, lo cual desemboca en una construcción. El carácter significativo del aprendizaje es una condición indispensable para el constructivismo ya que considera necesario la existencia de un nivel de cuestionamiento y búsqueda por parte del que está en situación de aprendizaje. Por aprendizajes transferibles se entiende que el alumno es capaz de activar y utilizar lo que sabe en diferentes contextos y situaciones de la realidad.

programas se puede inferir que lo que se enseña en función de lo declarado está segmentado. Además de esta situación, es fácil advertir la dificultad de los docentes por ofrecer situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos hacer conexiones entre los contenidos escolares y situaciones de la vida.

La humanidad ha producido conocimientos en las diferentes áreas en situaciones y contextos determinados. Los expertos del currículo, desde años pasados hasta la actualidad han seleccionado aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que han considerado pertinentes a las épocas y tiempos para ser incluidos en el currículo escolar, sin embargo se reconoce que al ser trasladados a una situación escolar se les descontextualiza del contexto en donde tuvieron su génesis y desarrollo (Creare, 2003, p. 2)

A partir de este reconocimiento es evidente que se requerían maneras y formas que permitieran a los maestros resignificar su práctica docente, pero también a los alumnos encontrar sentido y utilidad a los aprendizajes. Ante estas exigencias y desde el proyecto “CAD” se estipuló:

- Superar la fragmentación a través de una visión educativa global.
- Evitar la homogenización al distinguir la diferencia y la heterogeneidad en los alumnos.
- Establecer puentes entre el aprendizaje cotidiano y el escolar.
- Promover un aprendizaje en comunidades de diálogo y reflexión.

La metodología de este proyecto pone el énfasis en los procesos que faciliten al alumno cuestionar, buscar, averiguar, generar e investigar, en otras palabras, colocarlo en situación de aprendizaje. Desde esta propuesta de trabajo se hace necesario que el alumno asuma un papel activo en la construcción de significados ya que ello les permitirá establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y el cotidiano. La persona del estudiante es considerada como un ser con un potencial importante y además capaz de construir su propio conocimiento y

con posibilidad de transferir lo aprendido a diversos escenarios de la realidad. El trabajo en comunidades de aprendizaje dialógico persigue los siguientes propósitos.

1. Desarrollar en los alumnos/as habilidades cognitivas y metacognitivas que incidan en su aprendizaje al formar estructuras que les permitan monitorear y autorregular su desempeño escolar.
2. Planear acciones educativas que favorezcan en los alumnos la construcción de significados en lo que aprenden al prever puentes simbólicos que les permitan establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y el cotidiano.
3. Crear contextos de acción para que los alumnos utilicen el conocimiento en situaciones más allá del espacio escolar y así encuentren el valor del aprendizaje de aquellos contenidos que marcan los planes y programas de la Secretaría de Educación.
4. Dar herramientas y apoyo para que los alumnos aprendan a trabajar colaborativamente al practicar interacciones positivas entre iguales, en donde la interdependencia y la propinuidad se manifieste al interior de la estructura grupal y subgrupal.
5. Favorecer el aprendizaje y por ende su desarrollo al utilizar a la indagación como un recurso que les permita construir y organizar significados.
6. Promover espacios de interacción intersubjetiva entre los contenidos escolares, estrategias de enseñanza, alumnos y docentes.
7. Involucrar a los padres de familia en una participación activa en actividades y dinámicas académicas-escolares.

A partir de estos propósitos la propuesta educativa contempla el diseño de contextos de actividad para el aula, la escuela y aprovecha otros que la misma comunidad pone a disposición para que los alumnos aprendan desde escenarios variados y diversificados.

Los contextos de actividad desde esta propuesta son estructuras organizativas que implican un quién, qué, cómo y dónde.

El “quién” hace alusión a profesores, alumnos, coordinadores de nivel, otros profesionales, padres y dirección de la escuela. Todos los actores de este escenario educativo son convocados a participar e integrarse desde su área de trabajo para conformar una plataforma académica que contribuya en los contextos de actividad pero también en la ecología de la escuela.

El “qué” corresponde a las cosas que se harán y a las diversas actividades que guiarán el trabajo en los contextos y escenarios de actividad. El trabajo por proyectos tiene el propósito de facilitar la organización de los contenidos escolares desde la perspectiva de la globalización ya que esta figura simbólica ayuda a su integración y a su vez propicia la vinculación con problemas o situaciones de la vida cotidiana. Estas estructuras intentan ofrecer a los alumnos marcos de trabajo que los ayuden a organizar, planear, indagar, tomar decisiones e investigar. Los proyectos contemplados aluden a tres modelos: intra-aula, inter-aula y trans-aula.

- El proyecto intra-aula tiene que ver con el trabajo al interior del aula, este busca la articulación que se puede lograr entre materias escolares, realidad e intereses de los alumnos. Desde este instrumento es tarea del maestro en dependencia del grado y grupo el diseño de la actividad educativa.
- El inter-aula es aquel que alude al canal de comunicación entre los grados y grupos escolares, desde este qué, el aprendizaje y la interacción inter-grupal está más allá del salón de clase. Este modelo visualiza la actividad

conjunta grupal como un medio poderoso para impactar en los resultados educativos.

- Los proyectos trans-aula son aquellos que implican la participación y colaboración de todos los alumnos a nivel escuela, como esto no resulta ser tarea sencilla, Creare contemplo solo dos proyectos por ciclo escolar.

Otro “qué” corresponde a la interacción con la comunidad. Las visitas extraescolares y otros escenarios que ofrecen variedad de contextos de actividad, resultan ser puentes mediadores para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Desde este escenario de trabajo, la clase colectiva es otro “qué” en donde los maestros propician que los alumnos se encuentren y dialoguen con la realidad a través de una actividad mediada que los ayude en las conexiones de los conocimientos nuevos con los previos. Este tipo de clase es concebida como un elemento esencial de socialización que contribuye a la creación y recreación del conocimiento y la cultura en una dimensión de grupalidad.

La importancia de estos “qué ‘s” radica en que centran su atención en facilitar aprendizajes mediante acciones productivas que ayuden a los alumnos de manera permanente a crear significados y hacer conexiones entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive fuera de ella.

Los “cómo” aluden a la diversidad de contextos de actividad en los que se ve implicada la heterogeneidad en cuanto a formas de trabajo, tal es el caso de:

- La re-estructuración de los horarios para propiciar el diálogo entre alumnos y maestros de otros grados y grupos.
- La organización y distribución del aula para que los alumnos encuentren espacios de conversación.

- La conversación entre maestros como elemento que ayuda a la “objetivación” del proyecto.
- El uso de artefactos e instrumentos físicos como los medios de ayuda en el aprendizaje.
- La participación de los padres en los procesos de aprendizaje.

El aspecto “dónde” hace referencia al aula, sin que esta pretenda ser el único espacio físico de actividad sino que alude más bien a cualquier escenario organizado que pueda ser transferido más allá de esta atmósfera de trabajo.

La actividad docente es un aspecto fundamental en esta propuesta educativa, pues esta figura es quien impulsa y estimula la construcción del conocimiento y media entre la cultura objetiva y subjetiva del alumno. Su función se centra en intencionar de manera permanente la interacción entre el sujeto y objetos de conocimiento desde situaciones que propicien y contribuyan a la transformación de estructuras o marcos conceptuales de los alumnos. No bastará con que el docente transmita al estudiante lo que sabe, sino que debe ser parte de la construcción de lo que el alumno logre como nuevos aprendizajes.

A cuatro años de la implementación del proyecto se tienen algunos datos que desde la experiencia de la actividad en comunidades de aprendizaje dan evidencia de manera parcial de algunos resultados obtenidos a partir de este escenario educativo. Estos elementos se derivan de las observaciones, sensaciones y sentimientos de padres, maestros y alumnos con respecto al trabajo por proyectos.

Entre los datos que se obtuvieron entorno a la experiencia de CAD se encuentran los siguientes.

- Al interior de los equipos se ha presentado la tendencia de ciertos alumnos, sobre todo de aquellos con características de líderes, que esperan que el



resto del grupo haga lo que piensan, a su vez éstos asumen la conducción de las actividades y persisten en que los demás muestren actitudes de obediencia.

- Nuestros estudiantes siguen equiparando el trabajo en grupo con la repartición y distribución de las tareas, sin que esto conlleve al diálogo intersubjetivo y a la colaboración esperada.
- Los mismos compañeros hacen el señalamiento de algunos integrantes que siguen sin asumir un rol activo y que no cumplen responsablemente con lo que les toca.
- Para los alumnos ha sido difícil autorregularse, no han encontrado estrategias para gestionar la autorregulación y tienden a permanecer a la espera de que el docente sea quien resuelva o de solución a situaciones que se les presentan. Lo anterior responde a que los alumnos tienen la necesidad de contar con una estructura que los guíe y oriente en la toma de decisiones pues es muy probable que ante estos intentos por autorregularse no encuentren la mejor manera de hacerlo y opten por que los otros hagan lo que a él toca.

Consideramos que el mensaje más importante que se ha rescatado de este tiempo y a partir del proyecto “comunidades de aprendizaje dialógico” es que la ayuda no se puede suspender de tajo. Hay que darles a los alumnos una progresión de mayor a menor ayuda y guía; la voz y presencia del maestro disminuye conforme el grupo cuenta con estrategias que les permitan automonitorear y autorregular su conducta. En este sentido se hace imprescindible una estructura que los ayude a no perderse en la tarea y a resolver y a manejar los conflictos que puedan suscitarse al interior del grupo (Creare, 2004, p. 4)

En cuanto a los datos que nos reflejan ventajas de la experiencia están los siguientes.

- Con relación a lo dialógico se puede decir que hay logros en dos sentidos. Por un lado hacia el interior de la asignatura y entre los constitutivos que la conforman, es decir se usa el conocimiento con independencia del aspecto de la asignatura. El segundo sentido apunta hacia la facilitación del diálogo y la comunicabilidad entre materias, aspectos y contenidos. El núcleo que aglutina este intercambio dialógico son precisamente aquellos contenidos que señalan las habilidades básicas de pensamiento o de orden superior (Creare, 2004, p. 4)
- Con relación a la selección de temáticas de los proyectos, la forma más relevante resulta ser aquella en el que los alumnos, desde sus intereses y necesidades señalan un tema general y desde ahí identifican aspectos puntuales, los cuales con ayuda de los docentes agrupan y organizan para perfilar y precisar los temas que habían señalado como objeto de indagación.
- En general, los alumnos manifiestan agrado por la forma de trabajo; su sensación es que aunque implica tareas, resulta “chidísimo” porque sienten libertad para hacer búsquedas, para trabajar fuera del salón cuando así se requiere, porque pueden escuchar el punto de vista de expertos en sus visitas extraescolares o la opinión de especialistas que se invitan al salón de clases.
- Los alumnos han descubierto la ventaja de trabajar comunitariamente por la riqueza de opiniones, porque cada quien aporta y eso enriquece el trabajo.
- Cuando los alumnos reconocen que están aprendiendo y que además se dan cuenta de cómo lo hacen, les motiva a continuar con la tarea.

- Los padres en general han recibido con gran aceptación la propuesta de trabajo; algunos manifiestan su conformidad y gusto porque Creare busca maneras alternativas para que sus hijos aprendan; otros aún presentan incertidumbre por la manera en que se está trabajando, en ocasiones se percibe desde sus comentarios y preguntas sobre la efectividad de esta metodología. De alguna manera, los papás desde su experiencia, están acostumbrados a ciertas tareas que difieren de los procesos y productos que ahora se vivencian desde la operacionalización del proyecto CAD.
- Los maestros están convencidos por la metodología, por la organización, por las tareas que se derivan del proyecto. Se les observa motivados e inquietos por conocer, por adentrarse e investigar más al respecto. Para ellos es un gusto estar probando y experimentado nuevas formas de trabajo para encontrar las mejores maneras para que los alumnos aprendan.

Lo anterior ofrece un panorama de lo que Creare como institución educativa facilita e intenciona para los aprendizajes de los alumnos desde diferentes escenarios de actividad.

## **CAPÍTULO III**

### **Planteamiento de la situación.**

El Sistema Educativo Nacional a través de las escuelas de educación básica tiene el compromiso de la formación de individuos capaces y aptos para integrarse productivamente a la sociedad en la que viven. Los cambios que en estos momentos encara nuestra sociedad están circunscritos a un contexto de avance en donde la ciencia y la tecnología han tenido un papel importante en la innovación que impacta de manera considerable las formas habituales de vida del ser humano en general y de las instituciones en particular. En consecuencia las escuelas hacen ajustes en su sentido y dirección para dar respuesta eficiente a los requerimientos actuales de una sociedad inmersa en contextos de cambio. Estos ajustes derivados de las necesidades contextuales y de la política educativa que se homologa a las circunstancias del mundo postmoderno se han de convertir en alternativas viables para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Estas constituyen la base de toda competitividad y por lo mismo el bagaje que les permita ser personas más creativas, flexibles, con capacidad para seguir aprendiendo y con mejores posibilidades de integrarse sin dificultad a esta nueva sociedad.

Es evidente que el Sistema Educativo Mexicano en su afán por dar respuesta a los requerimientos económicos, sociales y culturales ha emprendido diversas acciones que han tenido como finalidad contribuir sustancialmente en la formación de todos los estudiantes. Como muestra de estas acciones están las reformas hechas a los planes y programas de estudio en la década de los 90's, en donde se tiene plena claridad de que ya no es suficiente con transmitir conocimientos y asegurarse de que los alumnos los aprendan. Ahora se busca dotar a los estudiantes de habilidades y competencias básicas para la vida. El énfasis está puesto en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que conlleva a dejar de lado los procesos para centrarse en los resultados. En este marco de demanda se considera a la colaboración como el estilo de trabajo en donde el

individualismo se desdibuja para dar paso a la cooperación y al aprendizaje en comunidad. Transitar del trabajo individual al social implica que los docentes por ser los mediadores entre el currículum y el alumno introduzcan cambios sustantivos en su quehacer, es decir modifiquen formas habituales en la enseñanza y en el aprendizaje para que de esta manera respondan a los requerimientos que plantea la sociedad actual y por ende al perfil de egreso<sup>1</sup> que se estipula para los alumnos de educación básica.

Actualmente el gran cuestionamiento está puesto en el papel de la escuela, en el rol y función del docente. Ante las necesidades que surgen en el contexto de cambio ya no es posible seguir transmitiendo el conocimiento cuando sabemos que éste constantemente cambia, se renueva, actualiza, incluso se desecha al ser sustituido por nuevos descubrimientos y avances en la ciencia y la tecnología. Al parecer el problema no está en el conocimiento en sí mismo, sino en las formas en que habitualmente se accede, se le da tratamiento, se organiza, se almacena y se transfiere. ¿para qué le serviría a un alumno dominar la dimensión del saber, cuando no le ayuda a comprender o resolver problemas prácticos y cotidianos en colaboración con los demás? Hoy la sociedad requiere entre otras cosas que las escuelas ofrezcan estrategias centradas en el aprendizaje cooperativo que permitan al alumno usar y transformar el aprendizaje en verdaderas oportunidades de crecimiento para que todos alcancen con calidad, eficiencia y eficacia los propósitos de la educación y así puedan responder a las demandas cambiantes de una sociedad que está en pleno movimiento.

Desde la política educativa se resalta que las escuelas deben dar respuesta a los nuevos requerimientos sociales y que los profesores en consecuencia orientarán sus acciones al logro de determinadas finalidades e intenciones

<sup>1</sup> El plan de estudios 2006, plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de su escolarización para desenvolverse en un mundo en constante cambio. –perfil de egreso- Dichos cambios son el resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no solo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica.

educativas; por lo tanto es evidente y necesario que los docentes han de cambiar su actividad en el aula para que exista una articulación entre lo que se quiere enseñar con lo que se espera que el alumno aprenda.

Convertir las escuelas en centros autogestivos, innovadores, proactivos, a la vanguardia y congruentes con lo que la sociedad requiere en un aquí y un ahora implica que éstas movilicen sus recursos y emprendan proyectos para la mejora de los aprendizajes de los alumnos desde un marco más amplio, creativo y flexible. Creare, Instituto Educativo como parte de su misión con la sociedad en general y con los alumnos en particular implementa en el año 2004, el proyecto “la construcción de significados en comunidades de aprendizaje dialógico” (CAD) con el propósito de que los alumnos aprendan en situaciones diversas de manera significativa a través de la colaboración y la ayuda mutua. Tal como se ha expresado en el contexto institucional, la operacionalización del proyecto ha requerido cambios en las estructuras organizativas, tanto en las formas y maneras de hacer las cosas, como en la que los docentes han de asumir un papel de guía y de mediación, y que por tanto difiere al de transmisor que tanto se valoró en épocas pretéritas.

Estos cambios a nivel discursivo no han generado mayor problema sin embargo en la puesta en marcha, es decir en el paso de la idea a la acción, en la concreción misma hemos identificado contradicciones importantes, entre ellas se destacan:

- Los profesores refieren que la planeación es una tarea central en sus múltiples funciones como guías y mediadores en las comunidades, pues ésta les permite señalar el rumbo educativo y dirigir el aprendizaje, sin embargo la realidad nos dice que aún no han encontrado la importancia sustancial a esta figura estratégica más allá del mero trámite administrativo, ya que constantemente negocian los periodos de entrega solicitando nuevos plazos, sus

argumentos giran en torno a no tenerla terminada. En el contenido mismo de la planeación están ausentes las estrategias de aprendizaje cooperativo, es como si esta intencionalidad no necesitara de mayor explicitación. Lo que se aprecia son los contenidos curriculares que siguen ocupando un lugar importante en la visión del docente, los cómo que ayudarán a que el alumno aprenda en cooperación no se reflejan en las planeaciones mensuales y bimestrales.

- Los docentes reconocen la importancia de que todos los alumnos desde su heterogeneidad y necesidades accedan a los diferentes contenidos declarados en los planes y programas de las diversas asignaturas, pareciera que están en sintonía con las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Pese a la intención declarada lo cierto es, que en el trabajo del CAD se tiende a homogenizar la actividad en el aula esperando que un mismo tipo de desempeño o tarea responda por sí misma a la diversidad de formas y maneras de aprender de los integrantes del grupo.
- A nivel discursivo los docentes señalan que la cobertura de los programas es menos importante que el aprendizaje real de todos los estudiantes puesto que los ritmos los marca la propia comprensión del alumno. Esta declaración se ve contrariada por el contenido de los cuadernos en donde se aprecia sobresaturación de información, es como si se quisiera cubrir todos los contenidos de los programas en los tiempos y formas que señala el plan de estudios.
- Con relación a la función de lo social en el aprendizaje, en la interacción que se promueve entre pares, el docente reconoce

que este tipo de organización facilita y permite a los alumnos apropiarse y construir nuevos conocimientos a partir de lo que los demás saben y aportan. En el aula este aparente convencimiento se desdibuja pues el docente continúa asumiendo un papel protagónico, reduciendo así las posibilidades de que los alumnos construyan a partir de la colaboración entre todos los compañeros.

- La mayoría de las veces la distribución del aula alude al tipo de actividad que se realiza, los docentes refieren estar interesados en las nuevas formas de trabajo colaborativo e incluso resaltan las bondades que en términos educativos ofrece esta alternativa, lo cierto es, que hacia el interior de la clase se continúa privilegiando el arreglo en filas y cuando lo hacen en organización colectiva el trabajo parece quedar reducido a una actividad más de equipo, donde se reúnen pero cada quien hace su parte del trabajo.

Con relación a las contradicciones o puntos de tensión detectados en los alumnos se enuncian los siguientes:

- Ha decrecido el interés por emprender trabajos desde el escenario de actividad de CAD. Vemos que las ideas y las propuestas son de algunos, ya no se involucran la mayoría de estudiantes. El gusto, la disposición y la integración de los equipos se torna problemática ya que se percibe el cansancio, la rutina y la escasez de propuestas para trabajar y aunque los estudiantes siguen planteando temas de estudio y preguntas de investigación no se enganchan ni se involucran en su totalidad, es como si este espacio tuviera la finalidad de cumplir deseos y no el de compartir metas comunes.



- Por otro lado presentan dificultad para integrar a compañeros de distintos grados y de diferentes niveles de rendimiento, es decir no han encontrado el valor de aprender y de complementarse a partir de los demás sino que por el contrario hay alumnos que siguen trabajando en función de la competencia y la rivalidad, a su vez dividen y reparten el trabajo y las tareas sin poner cuidado en la articulación del mismo, ni en las aptitudes o áreas de interés de cada integrante y mucho menos de que todos lleguen a la meta planteada.

Un supuesto desde el cual se trata de explicar las dificultades que hemos enunciado sucintamente, es el peso de la tradición en cuanto a las maneras de concebir el trabajo educativo, la cultura y el bagaje con que cuentan los educadores y alumnos sin duda hacen su aparición en el momento de intentar hacer las cosas de otro modo. Poner el acento en la cultura nos permite contemplar otras perspectivas que nos ayuden a comprender de una manera más amplia los resultados que hasta ahora se han obtenido en los procesos educativos que se intencionan desde el CAD, pues de las formas, estilos y maneras que utilizan los docentes para enseñar se podrán vislumbrar en consecuencia los tipos de aprendizajes y de implicación de los alumnos en las tareas.

Para entender porque la cultura es un asunto que influye en cualquier decisión de cambio y transformación del quehacer docente es importante que nos detengamos en su análisis. Para Pérez Gómez (1999, p. 162) la cultura de los docentes es entendida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que es valioso en su contexto profesional, y los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre si. Estos depósitos de experiencia y conocimiento resultan más específicos cuando son contemplados los métodos que se utilizan en las clases, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones

que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones (Pérez Gómez 1999, p. 163).

El peso que tiene la cultura en toda propuesta de innovación o cambio es decisiva precisamente porque desde ese marco los profesores asumen, dan prioridad y ponen el énfasis en ciertas partes del currículum; en otras palabras podemos decir que desde ese bagaje sociocultural determinan las formas a utilizar en el aprendizaje de sus estudiantes. Planteada esta situación vale la pena preguntarse ¿qué papel juegan entonces los cambios en los requerimientos de aprendizaje de los alumnos cuando se sabe que el docente enseña desde prácticas permeadas y amalgamadas con creencias, valores y hábitos personales producto de su propia cultura?

Ante la evidencia que la comprensión del fenómeno de la cultura del docente resulta complejo, Pérez Gómez (1999, p. 162) pone a disposición tres niveles distintos de análisis que facilitan el discernimiento. El primer nivel hace referencia a lo transracional en donde los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentados en creencias, códigos éticos e intuiciones morales; en el segundo nivel conocido como racional, los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva y el tercer nivel alude a lo subracional donde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales. En consecuencia es inconcebible entender la cultura de los docentes sin tomar en cuenta sus comportamientos, expectativas y valores personales.

Además de enmarcar la cultura de los docentes en un contexto meramente personal e individual se han de considerar otros elementos de carácter externo o social que contribuyen en su configuración porque se entrecruzan e influyen de manera significativa. Pérez Gómez (1999, p. 165) señala que estos requerimientos específicos aluden a las demandas de cada escuela, al comportamiento situacional de los docentes así como su propio concepto de educación y sus

implicaciones en lo académico, el currículum, el sentido y los modos de evaluación, la función de la escuela, la organización institucional, el clima en las relaciones sociales, el sentido y evolución de la sociedad y por ende la dependencia de la cultura profesional heredada y compartida por el gremio a través de los años. Desde esta perspectiva que nos presenta el autor se establece que la cultura docente ayuda a determinar por un lado y no de un modo definitivo la plataforma, las condiciones y las formas de actuación en las que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje y por otro el impacto de lo educativo. Las demandas a la profesión están puestas sobre la mesa, sabemos que esos requerimientos se filtran desde los marcos de referencia del docente, ante ello vale la pena preguntar ¿Cómo alinear la cultura del docente con las demandas de la época actual desde el contexto de sociedad posmoderna?

La cultura del docente y del alumno nos remite a las maneras de hacer las cosas y de cómo éstas a través de los años se han ido configurando y transmitiendo desde el lenguaje de los hechos, es decir desde el modelamiento mismo que han tenido con diferentes agentes socializadores en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Las demandas actuales de la sociedad de la información en independencia de la genética sociocultural reclaman la formación de alumnos creativos, flexibles, hábiles en el manejo y tratamiento de la información, diestros en el uso de nuevas tecnologías, que desarrollen sus capacidades para que puedan seguir aprendiendo y que finalmente se integren a la sociedad en la que viven. El peso de la tradición se torna complejo y conflictivo porque idealmente tendría que haber congruencia entre las demandas sociales, necesidades de aprendizaje de los alumnos y las formas que privilegian los docentes para el logro de estos aprendizajes. El papel de las reformas, la innovación, la función de los materiales educativos, la profesionalización de la actividad docente, los nuevos instrumentos de evaluación resultan utópicos cuando no se toma en cuenta la historia sociocultural de los sujetos-actores que participan en el hecho educativo.

Así como el docente ha aprendido a privilegiar el individualismo y el aislamiento, sabemos que parte de la cultura del alumnado entorno a como aprende tiene que ver con el trabajo individualizado en donde poco o nada relaciona lo que sabe con lo que el otro puede enseñar. Las historias de vida en las aulas hablan y nos indican modos habitados de hacer las cosas. Cambiar del individualismo al cooperativismo es un asunto que nos lleva a reflexionar sobre ¿cómo re-culturizar al docente y al alumnado a través de una gestión participativa, para que asuman y potencialicen la cooperación y el diálogo como una nueva cultura que produce aprendizajes significativos en comunidad?

El cambio en si, y en este caso el que conlleva la operación del proyecto Comunidades de Aprendizaje Dialógico está filtrado por las maneras en que lo leen e interpretan alumnos y docentes. Hablar en el papel de la cooperación, de la cohesión en grupos, de la interdependencia positiva es claro y factible, en el mundo de la vida cotidiana del aula estas bondades aparecen distantes al panorama que nos presenta la literatura.

Es claro que la cultura del docente y del alumno juega un papel importante en el aprendizaje puesto que desde ahí se activa trascendentemente el acto de educar. Las buenas intenciones y deseos por el cambio pueden sucumbir ante el bagaje sociocultural, ante la estructura de significados que construyen desde sus marcos de significado. Los hábitos, creencias y experiencias constituyen un filtro poderoso, un filtro desde el cual se lee e interpela una tarea, un proyecto, un tema etc. Por ese motivo resulta viable e importante adentrarnos en el mundo subjetivo de los docentes y de los alumnos.

Con el convencimiento de que el trabajo en comunidades de aprendizaje es una opción que facilita que los alumnos se formen para una sociedad más compleja, creativa, flexible y diversificada, acorde a sus demandas es que surge el interés por comprender desde la subjetividad de los actores educativos -alumnos y docentes- lo que se genera y produce en estas comunidades.

### **3.1 Las preguntas de investigación.**

La discrepancia que se observa entre ideal y real constituye la plataforma desde la cual cobran sentido las siguientes preguntas de investigación.

1.- ¿Cómo leen, interpretan y apropian los docentes y alumnos el proyecto de innovación educativa denominado comunidades de aprendizaje dialógico?

2.- ¿Cuál es el papel y la estrategia que pone en juego el docente para promover el aprendizaje cooperativo en el aula y cómo repercute esa mediación en la construcción conjunta de los alumnos?

3.- ¿Cómo se caracterizan las interacciones que ocurren en la actividad conjunta que se promueve en el espacio curricular CAD y cuáles instrumentos socioculturales se usan como mediadores en las co-construcciones entre iguales?

Ante estas preguntas de investigación se hace necesario delimitar los propósitos del estudio para así obtener orientaciones más precisas de hacia dónde, cómo y con qué iniciar y encauzar este estudio.

### **3.2 Propósitos del estudio.**

1.- Conocer y caracterizar la innovación educativa desde la perspectiva de los sujetos implicados -docentes y alumnos- para comprenderla y así intencionar mediaciones pertinentes a través de la gestión directiva que ayuden a que las ideas o propuestas de cambio sean significativas a los implicados pero también congruentes con las demandas de la sociedad en torno a la formación de los alumnos.

2.- Dar cuenta cómo construyen los docentes el aprendizaje cooperativo a partir de sus bagajes socioculturales para determinar el estilo de enseñanza aprendizaje

que prevalece en las comunidades dialógicas y así implementar mecanismos de intervención que ayuden y contribuyan de manera permanente en la mejora de los aprendizajes cooperativos que intencionan los docentes con los alumnos.

### ***3.3 Justificación e importancia del estudio.***

El interés de la sociedad en general y de los sistemas educativos en particular por elevar la calidad de la educación ha sido un tema que ha generado grandes investigaciones, profundas reflexiones e incontables proyectos de intervención. Pese a estos esfuerzos de proyección y planeación por un cambio intencionado que mejore los desempeños de los alumnos, los resultados obtenidos en términos de aprendizajes no reflejan avances importantes ni mejoras sustanciales en los procesos educativos. Hoy por hoy el déficit entre lo que se pretende y lo que se obtiene sigue presente. Dejar en el tintero o en la indiferencia las respuestas a esos porqués, a esos motivos que obscurecen los resultados implicaría un conformismo que a su vez limitaría la búsqueda constante de nuevas comprensiones del problema y por ende de sus soluciones.

¿Por qué esta investigación podría contribuir a la calidad de la educación?. Primero porque se estaría comprendiendo lo que significa un proceso de cambio desde la perspectiva de los sujetos, es decir se entendería lo que para los docentes desde su cultura implica la puesta en operación de una innovación educativa. Recordemos que históricamente todo proyecto de cambio ha sido impuesto al docente, que poco se le ha tomado en cuenta en las decisiones por innovar. Nuestras autoridades son las que han señalado la ruta que se supone ha de seguir el profesor para que su práctica se adapte a las circunstancias que imperan en la sociedad y desde las cuales se demandan tipos de hombre a formar. Comprender un cambio desde el sentido subjetivo puede ofrecer respuestas importantes para entender porqué los cambios no fluyen como se esperaría en el nivel de los ideales.

Una investigación que se interesa en la innovación educativa desde la perspectiva de los sujetos implicados -docentes y alumnos-, resulta importante porque sus aportes constituirán elementos clave que podrán enriquecer el estilo de gestión docente y directiva. No se podrían mover y transformar las prácticas educativas sin antes comprender cómo opera el cambio en la dimensión real. Este estudio nos dará pautas y posibilidades para que desde la gestión se puedan implementar acciones que ayuden a establecer congruencia entre el discurso y la acción. Promover el cambio a nivel discurso es fácil de lograr sin embargo operar y vivir en el cambio resulta complejo. Ya hemos visto que innovaciones van y vienen y que la esencia de sus propuestas se diluye en la práctica cotidiana, pues los docentes continúan haciendo educación desde sus muy particulares marcos de referencia, es decir sus acciones siguen impregnadas de las costumbres y la tradición sin que con ello se atienda la gran demanda que tienen las escuelas para mejorar los resultados en términos de aprendizaje que valora la sociedad. El cambio al ser característica fundamental de esta etapa de la historia –sociedad del conocimiento- se tiene que estudiar precisamente para facilitararlo y promoverlo con el diseño de mediaciones para que a través de la gestión directiva se logre que las ideas o propuestas de cambio sean significativas para los implicados y congruentes con las demandas de la sociedad en torno a la formación de los alumnos.

Otros elementos que hacen que esta investigación sea relevante es que atiende a las recomendaciones que retoma González (2000) de Howson, Nebres y Wilson, entre las cuales destaca:

- 1) La necesidad de desarrollar investigaciones que vayan enfocadas al trabajo del profesor sobre su papel e impacto en el aula y en la sociedad, así como el conocimiento que tiene del proceso educativo, los métodos y los recursos materiales que emplean para el aprendizaje de los alumnos. Y

2) Desarrollar líneas de investigación que profundicen en cómo aprenden los alumnos y docentes y así diseñar, actualizar y dinamizar de manera permanente las estrategias que facilitan la apropiación de aprendizajes significativos, duraderos y transferibles.

Los resultados que brinde este trabajo de investigación serían de utilidad para cualquier persona interesada en el campo de la innovación educativa, y su lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente esta indagación no sólo busca mejorar la calidad de educación de Creare, sino también pretende dar respuesta a otras demandas sociales mismas que apelan al desarrollo y evolución de esta sociedad en una perspectiva más amplia y globalizante, pues los cambios son permanentes, hoy estamos enfocados a CAD pero de acuerdo a necesidades posteriores se seguirían intencionando innovaciones y con ello promoviendo el cambio y la respuesta a problemas educativos.



## **CAPÍTULO IV**

### **El estado actual del conocimiento sobre las comunidades de aprendizaje.**

#### ***4.1 Las comunidades de aprendizaje y sus constitutivos.***

Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo (2004) enfatizan que la clave para mejorar la educación es trabajar a partir del interés de cada estudiante y haciendo del salón de clase convencional una comunidad de aprendizaje. Desde esta propuesta podría afirmarse que ya no es suficiente con que los alumnos trabajen, participen, elaboren, diseñen, propongan, etc, ahora además de eso ha de pensarse en la actividad pero desde un contexto más amplio, es decir compartiendo lo que se va aprender y haciéndolo en comunidad. El aislamiento y la individualidad del alumno debe convertirse en un aprendizaje basado en la complementariedad, el acompañamiento y el trabajo conjunto. Desde esta referencia el alumno dejaría de ser un actor solitario en el escenario educativo para convertirse en uno social y al mismo tiempo en el protagonista de sus propios aprendizajes.

El término comunidad de aprendizaje es considerado por Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo (2004) como un neologismo en el discurso educativo pues lo describen como un espacio que se crea al interior de la escuela con la finalidad de resignificar la función del maestro y el rol del alumno. Su presupuesto principal es que todos sus integrantes son realmente capaces de aprender y enseñar. Cada alumno asimila lo nuevo desde su propio bagaje de conocimientos, activa y transfiere sus experiencias, sus formas, su disposición y procesos al logro de objetivos comunes. Aprender a aprender es lo que podría describir con mayor detalle lo que en las comunidades de aprendizaje se ha de intencionar y lograr. De hecho estos mismos autores afirman que uno de sus propósitos es asegurar el aprendizaje, pero también la capacidad para seguir aprendiendo.

Recuperar el gusto por enseñar y aprender a través de las comunidades se vuelve un reto tanto para maestros como para los alumnos ya que no sólo intenta promover los buenos y duraderos aprendizajes sino que además ambos actores han de retomar el entusiasmo por la enseñanza.

Aprender ya no será suficiente ni lo único a lo que los alumnos asistan a las escuelas, ya no bastará con que estos ejecuten actividades provenientes de indicaciones precisas de los maestros. Ir reconociendo los modos en que se aprende desde el contexto de comunidad permitirá al alumno reflexionar entorno a los procesos implicados en la adquisición de sus aprendizajes, es decir la metacognición será una herramienta fundamental para que el gusto por aprender sea auténtico, ya que por medio de la recuperación e internalización de las formas en como se aprende y se puede seguir aprendiendo.

Bonals (2000) considera que trabajar en grupo permite mejorar las habilidades sociales y al mismo tiempo ayuda al bienestar personal de los sujetos. Dentro de las habilidades que podrían mejorarse se encuentran la capacidad de llegar a acuerdos basados en el diálogo, facilitar la comunicación entre los integrantes y hacer que se sientan cómodos durante los momentos del trabajo y favorecer el clima o el ambiente escolar ya que los alumnos suelen sentirse bien cuando están participando en pequeños grupos.

Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo (2004) refieren que en la comunidad de aprendizaje se viven valores universalmente deseables, se crean lazos de amistad, se originan proyectos, se inspiran unos a otros y se pueden lograr objetivos complejos. Por otro lado enfatizan la importancia y relevancia de que el término comunidad de aprendizaje abarque la cuestión ética ya que de esta subyace el esfuerzo de transformar la educación básica. Al respecto Bonals (2000, p. 9) añade que

Trabajar en grupos predispone a una vida más cooperativa e integradora de la diversidad, porque se pone al alumno en

situación de máxima diversidad, cada uno se da cuenta de que puede aprender junto con los otros compañeros de ritmos y niveles no coincidentes.

Trabajar en grupos ayuda a la regulación de los aprendizajes entre sus componentes, ya que los mismos grupos asumen la responsabilidad de organizarse adecuadamente para resolver tareas, retos y proyectos en donde pueden incorporar a sus bagajes los nuevos aprendizajes. De aquí la importancia de que a los estudiantes les quede claro que tienen que aprender, ya que así será más fácil que le encuentren sentido y utilidad a todo aquello que han de ejecutar y por lo tanto pueden tener mayores oportunidades y herramientas para orientarse mejor.

Bonals (2000) considera de gran utilidad escribir las habilidades y actitudes de las que los alumnos se han de apropiarse mientras operan en pequeños grupos o comunidades, esto con la finalidad de no perder de vista el objetivo a lograr y el lugar a donde se llegará, por lo tanto la intencionalidad de las acciones del alumno ofrece a estos las coordenadas para auto dirigir su actividad al éxito.

Para Bleiger (1985) los grupos operativos facilitan la adquisición de nuevos y duraderos aprendizajes, así como de habilidades y actitudes. Con este tipo de organización se está en condiciones de afirmar que además de trabajar a un ritmo considerable los alumnos logran asumir un cierto grado de autonomía. Este mismo autor retoma el pensamiento de Pichon – Riviére para definir el grupo operativo como un conjunto de personas que intenta abordar en equipo un objetivo común. Bleiger (1985) considera importante que los integrantes tengan un mismo objetivo ya que si este no existe, la actividad se verá reducida a trabajo de equipo pero nunca a uno de tipo cooperativo.

Hasta aquí pareciera que el trabajo en grupos o en comunidades de aprendizaje por las virtudes ya antes señaladas, pueden resolver el problema de la calidad de la educación y el de la enseñanza. Pero para transformar en verdad el salón de clases en comunidades de aprendizaje es necesario tener presente que

los alumnos acostumbrados a modelos y prácticas tradicionales presentarán serias dificultades y prominentes resistencias para asumirse como protagonistas y a su vez para responsabilizarse de diferentes y nuevos roles que este tipo de trabajo implicará poner en marcha.

Partir de marcos de libertad es aconsejable, no imponer la participación es una buena sugerencia para la integración de comunidades por lo tanto han de conformarse fundamentalmente con quienes si deseen hacerlo. La experiencia de expertos señala que los resultados son casi inmediatos y sorprendentes ya que de una manera automática difunden el entusiasmo al resto de los estudiantes. (Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo 2004).

Fomentar la libertad y la autonomía implica construir estructuras andámicas a los alumnos para que puedan irse apropiando tanto de la dinámica de trabajo como de las herramientas que les ayuden a ir mejorando a operar en equipo. Algunos alumnos seguramente necesitarán de entrenamiento para apropiarse de elementos para trabajar en grupos de una manera más asertiva ya que según Bonals (2000) además de aprender a trabajar en equipo estos aprenderán a pensar, observar, escuchar y a relacionar sus propias opiniones con la de los demás.

Es importante reconocer que el trabajo en grupos puede propiciar que los alumnos difieran en sus formas de pensar y actuar, esto seguramente desatará enfrentamientos, disgustos, peleas e incluso que algunos de sus integrantes ya no quieran colaborar con determinados compañeros. Ante esta posibilidad es necesario que el docente considere que el diálogo abierto y cercano con los alumnos puede ayudar a que la comunicación fluya, a que se socialicen los disgustos y a buscar también de una manera conjunta la mejor solución a los conflictos interpersonales. Bonals (2000) destaca que el interés que el docente pueda inyectar en los alumnos será determinante para el logro exitoso de los

objetivos del trabajo. Por consiguiente es importante reconocer que sin interés y entusiasmo el aprendizaje tendrá mermas considerables.

¿Cómo hacerle para que el salón pueda convertirse en un espacio dónde el aprendizaje sea realmente relevante y el interés de los alumnos perdure?, ¿de qué manera los docentes pueden facilitar estructuras de aprendizaje para que los alumnos se apropien del conocimiento sin que esto tenga que ver con la reproducción de los contenidos?, ¿cómo hacerle para que las comunidades de aprendizaje ayuden a transformar la educación y den muestra de auténticos cambios de dirección en las prácticas tradicionales ?

Seis son los postulados que, Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo (2004, p. 107-108) proponen para la operatividad de las comunidades de aprendizaje.

- 1.- Se busca aprender a aprender, no a depender para aprender.
- 2.- Sólo lo que interesa aprender se aprende bien. De lo contrario se simula y desperdicia.
- 3.- El criterio de verdad, bondad y belleza está en nosotros, no fuera en algún experto. Si no juzgamos internamente la verdad, la bondad y la belleza no hay aprendizaje.
- 4.- El esfuerzo de aprender es personal; nadie lo hará por nosotros. Para aprender no hay soluciones automáticas.
- 5.-Sabemos algo bien cuando lo podemos expresar públicamente.
- 6.- El aprendizaje más completo se da al enseñar a otros lo que se aprendió.

Estos seis puntos bastan como referencia para mostrar que el rol que los alumnos asumirán en un salón de clase, inmerso en una comunidad de aprendizaje es la de protagonistas de sus propios aprendizajes.

Diseñar y conformar estructuras o pautas de actividad para que los alumnos trabajen en comunidad no será suficiente, es necesario entonces involucrarlos en estas acciones. Se ha visto que cuando los estudiantes participan en la toma de decisiones y en la actividad educativa logran alcanzar objetivos y metas más elevadas, pues sienten que sus propuestas son tomadas en cuenta y por consiguiente asumen el peso de sus aportaciones involucrándose de manera más responsable en la actividad .

Para Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2002, p. 42) las escuelas deben facilitar la experiencia, la actividad, el idioma y la conversación común para que los estudiantes se desarrollen en comunidad. Estos mismos autores proponen desde la teoría sociocultural Vigotskiana cinco normas para el logro de una pedagogía eficaz<sup>1</sup>:

1.- Producción conjunta de enseñantes y estudiantes: en esta fase se pretende facilitar el aprendizaje mediante actividades de carácter productivo ya que serán realizadas conjuntamente tanto por el enseñante como por los estudiantes. De esta manera lo que aprende se construye mejor en la actividad conjunta a partir de objetivos comunes.

Para que el desarrollo se produzca eficazmente es necesario que las actividades que emprendan los alumnos sean compartidas pues el aprendizaje en cooperación es una de las principales bases de la actividad productiva conjunta.

<sup>1</sup> Estas normas son extraídas de la teoría sociocultural de Vigostky y funcionan para alcanzar una educación eficaz para todos los estudiantes en el más amplio sentido de la palabra con la intención de complementar sus capacidades adquiridas en la comunidad y establecer nuevas intersubjetividades entre el mayor número de alumnos. La teoría sociocultural también destaca que el aprendizaje se produce mejor en la actividad productiva conjunta ya que se crean las condiciones en las que se producirá el desarrollo de significados por medio de la actividad.

Los contextos de actividad diversificados<sup>2</sup> y simultáneos se convierten entonces en oportunidades para la conversación educativa y la enseñanza dialógica ya que en un mismo espacio con un mismo grupo y con iguales contenidos se pueden estar trabajando paralelamente diferentes actividades a diferentes ritmos.

Para que los contextos de actividad sean auténticamente productivos deben incluirse suficientes oportunidades de trabajo desde diferentes modalidades de organización; estas pueden ser tanto de manera individual como por grupos, apostando que de esta forma se abrirá la puerta a la actuación asistida por parte de los enseñantes y estos den inicio también a la apropiación de nuevos roles y funciones en el escenario educativo desde el marco de la comunidad de aprendizaje.

2.- La norma dos se refiere al lenguaje y como a partir de su estimulación en los diferentes contextos social y cotidiano mejora su empleo tanto en la escuela, en el currículo general, como en la vida. Uno de los fines de la comunicación según Edwards y Mercer (1988) es el de ampliar el conocimiento y la comprensión de los alumnos, por lo tanto parte del éxito de la enseñanza radica en la creación de entornos en donde se pueda poner en marcha la práctica del lenguaje y la comunicación como medio para alcanzar aprendizajes más significativos y duraderos desde un contexto de actividad.

3.- La norma tres, alude al contexto de las experiencias que viven los alumnos, a los puntos de vista de sus comunidades y a la importancia de situar los nuevos aprendizajes en estos mismos contextos.

Las escuelas podrían facilitar a los alumnos actividades donde las unidades contextualizadas, la interacción, el contenido y los objetivos, establezcan correspondencia para

<sup>2</sup> Los contextos de actividad son definidos por Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2002, p. 76) como estructuras de organización por medio de las cuales la sociedad actúa y socializa a sus miembros.

que la enseñanza se vuelva realmente significativa ya que se estaría en posibilidades de lograr conectar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes (Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi 2004, p. 51).

Desde esta norma no basta el diseño de actividades y su ejecución, se hace necesario que los enseñantes ofrezcan realmente situaciones de aprendizaje basadas necesariamente en las propias experiencias de los alumnos y desde un contexto determinado. La actividad de una clase estará influida por las expectativas, los objetivos y los valores de los enseñantes y los estudiantes, (Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004) aluden al pensamiento de Rogoff (1990) para señalar que tanto los requerimientos de aprendizaje como los de enseñanza deben estar tomados de la mano para emprender el camino hacia la construcción de mejores aprendizajes desde un ambiente de trabajo más propicio y apto que de respuesta a los requerimientos que la sociedad demanda al sistema educativo.

4.- La norma cuatro, pone el énfasis en el discurso, propiamente en el diálogo y en cómo a partir de estructuras organizadas durante la actividad compartida los estudiantes están en posibilidades de construir nuevas comprensiones. En palabras de Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004, p. 56):

Los enseñantes pueden crear experiencias compartidas mediante una instrucción basada en la actividad y orientada a problemas, actividades compartidas y una búsqueda atenta de oportunidades para evocar y utilizar educativamente las experiencias y los conocimientos de cada estudiante.

5.- Finalmente con la norma cinco, la conversación educativa se posiciona como condición esencial en el trabajo en grupos, con la intención de crear relaciones más amplias e intensas entre enseñantes y estudiantes. A decir de Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004) se requiere un arduo trabajo para que el aprendizaje en comunidad se dirija hacia el logro de objetivos más abarcativos.



La conversación educativa proporciona los medios para equilibrar la participación de los enseñantes y estudiantes pero también es cognitivamente estimulante y conduce al máximo desarrollo intelectual, al tiempo que maximiza en los estudiantes las relaciones positivas y la identificación con el enseñante (Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi 2004, p. 183).

A partir de estas normas en donde se revisan las condiciones para la organización del trabajo en grupos se desprende la importancia de la propincuidad en la actividad productiva conjunta ya que tiene que ver con la cercanía diaria que los alumnos llegan a entablar con sus compañeros. La propincuidad es indispensable para la integración de grupos ya que resulta ser la fuerza esencial en la formación de los mismos y ayuda en el establecimiento de los fundamentos para la inclusión, la equidad y la armonía en las relaciones con los compañeros.

Una de las condiciones y criterios para la integración de los grupos que aporta Bonals (2000) se centra en la necesidad de prever si los alumnos y alumnas se llegarán a sentir bien con los compañeros con los que fueron asignados pues siempre hay quien se inconforma por diversos motivos por tener que compartir el trabajo con determinados compañeros y se ven en la necesidad de solicitar cambio al maestro quien posiblemente se encontrará en la disyuntiva, de valorar la pertinencia del cambio, a dónde y con quiénes moverlo y si el grupo que lo integrará lo aceptará adecuadamente.

En la medida en que agrupemos a los estudiantes de una manera heterogénea para algunas actividades educativas, aumentaremos la propincuidad y las oportunidades para el desarrollo de relaciones entre estudiantes diversos (Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi 2004, p. 110)

El docente al ser quien decide la manera de cómo conformar los grupos, le será de utilidad tomar en cuenta los propios requerimientos de aprendizaje de los alumnos, sus ritmos de trabajo, nivel de rendimiento y el tipo de actividad y objetivo que se pretenda. Bonals (2000) considera que estos factores son clave

para decidir el tamaño de los grupos, las condiciones del trabajo y los roles que han de asumir cada uno de los integrantes. El reto que por lo tanto enfrenta el maestro ante la conformación de los grupos es determinar con precisión a partir de las necesidades de los alumnos y de las tareas, cómo y quiénes se han de integrar al trabajo.

La actividad en pequeños grupos debido a las ventajas y oportunidades que ofrece a los procesos enseñanza – aprendizaje como estrategia de trabajo, ha de ocupar un lugar importante en la estructuración, organización y funcionamiento de las aulas si es que se pretende además de mejorar la enseñanza, integrar a todos los alumnos en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las escuelas, independientemente de sus propios requerimientos educativos, de su cultura, rendimiento escolar, capacidades, habilidades y recursos para socializar.

La participación de maestros y alumnos en el trabajo en grupos es un elemento que indudablemente ha de considerarse de manera permanente en cualquier actividad a realizar dentro de las comunidades de aprendizaje. Bonals (2000) retoma la clasificación de Saint Arnaud (1981) para ofrecer las formas en las que los alumnos suelen participar, a esta clasificación la llama, eje de participación, en el que describe claramente cinco posiciones o roles en las que los alumnos suelen intervenir en los grupos y que también es necesario considerar y tener presente para la conformación de los mismos.

- Posición de centro: aquí el alumno al hacer una aportación orienta al grupo a la solución global de la actividad o a la solución de un problema.
- Posición de emisor: esta posición la puede ocupar cualquiera de los integrantes que hace una aportación personal, ofreciendo una opinión, haciendo un comentario o expresando un acuerdo o desacuerdo con el punto de vista del grupo.
- Posición de receptor: la ocupa un integrante cuando este sigue con atención el interés y movimiento del grupo.

- Posición de satélite: es asumida por un integrante cuando este está descontextualizado de la actividad grupal, hace intervenciones sin relación con el tema del grupo debido a que se encuentra distraído.
- Posición de ausente: la ocupa un alumno cuando físicamente no está presente en el grupo por diversos motivos, desde por una enfermedad hasta por llegar tarde o abandonar el lugar de la reunión.

“El eje de participación” descrito con anterioridad nos aporta un referente valioso para conocer la dinámica de los grupos operativos porque nos ofrece algunas pautas para valorar su funcionamiento y así poder reorientar el trabajo de los mismos.

Si uno de los presupuestos del trabajo en grupo es que todos los integrantes se involucren en las diversas actividades, sería de gran utilidad conocer cuál o cuáles posiciones ocupan los alumnos para que de esta manera la integración el monitoreo, la regulación y la retroalimentación sea más sistemática y por ende más útil para el entrenamiento e integración de los grupos operativos. No es suficiente con que los alumnos participen, es necesario que lo hagan de la manera correcta, efectiva para que puedan alcanzar así un equilibrio armónico en el trabajo de los grupos.

Bonals (2000, p. 33) considera necesario diferenciar tanto la participación como la toma de decisiones desde cuatro posiciones según la capacidad de cada alumno o alumna de apropiarse de ellas o de facilitárselas al resto de sus compañeros.

Las posiciones que recomienda son:

- a) El alumno o alumna que sabe participar, decidir y que al mismo tiempo facilita la participación y la toma de decisiones ajenas.

- b) El alumno o alumna que sabe participar y decidir, pero que no favorece la participación ni la toma de decisiones de los demás.
- c) El alumno o alumna que no interfiere la participación ni la toma de decisiones de los demás pero no participa ni decide.
- d) El alumno o alumna que no participa ni deja participar y ni decide y ni deja decidir.

Con lo anterior queda claro que en los grupos de aprendizaje se debe tener presente que existen los cuatro tipos de alumnos que facilitan o entorpecen el trabajo y la comunicación en los grupos. La utilidad que ha de generar el conocimiento de la posición que asume cada uno radica en los posibles movimientos que se podrán hacer de los integrantes hacia otros equipos para de esta manera contribuir al equilibrio armónico del que nos habla Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004). Es importante que dentro de este marco de participación se contemplen también a los alumnos con necesidades educativas especiales para que la integración de estos sea total.

Cuando los grupos emprenden proyectos, tareas, actividades, etc, queda claro que los alumnos asumen indiscutiblemente además de una posición determinada, un rol que incide de manera positiva o negativa en los resultados del trabajo.

Bonals (2000) propone una clasificación de roles organizados en tres categorías que favorecen o entorpecen el trabajo en los grupos. Las dos primeras describen los roles que facilitan la tarea y la tercera los roles negativos y que por ende obstaculizan el trabajo.

Los roles favorecedores de la tarea son:

- Iniciar: se refiere prácticamente a que alguien del grupo da inicio con las actividades o tiene la facilidad de poner a trabajar a sus integrantes.

- Proponer ideas, ofrecer y pedir información, pedir y dar opiniones: estos son algunos de los roles que con frecuencia aparecen y son necesarios durante el trabajo en los grupos.
- Evaluar: en este rol los alumnos constantemente valoran y corrigen las producciones de sus compañeros de tal manera que van confrontando si lo que producen es lo que esperaban lograr y si no reorientar el trabajo para el logro de los objetivos establecidos. Este elemento dentro del trabajo en grupos es indispensable para la mejora de los procesos de trabajo.
- Centrar el tema: cuando el tema o la actividad gira hacia otro lado o los integrantes dejan de atender el objetivo principal, es momento para que alguien reoriente el trabajo, es aquí cuando conviene que algún elemento reconduzca el trabajo y la atención hacia los objetivos establecidos. No se considera negativo que los grupos tomen pequeños recesos y platicuen de otras cosas, pero si ha de cuidarse que esto no suceda frecuentemente y que no se prolongue por largos periodos. Si esto sucediera sería un buen momento para que el docente se cuestione sobre si los alumnos siguen interesados y motivados en la tarea.
- Coordinar: siempre existirán en los grupos alumnos que toman el mando para distribuir tareas. Estas intervenciones son muy valiosas ya que facilitan el trabajo de los grupos operativos. Se ha de tener cuidado en que los alumnos que asumen este rol no terminen imponiendo decisiones personales, es necesario ayudar a los integrantes a que pongan a disposición del grupo cualquier decisión para que de esta manera los demás integrantes no se dediquen a obedecer indicaciones precisas de unos cuantos sino a trabajar a partir de decisiones consensuadas.
- Sintetizar, controlar el tiempo y registrar: son algunos roles que asertivamente señala Bonals (2000) como exclusivos de los adultos ya que

por la propia complejidad y la necesidad de esquemas mentales más evolucionados terminan siendo ejecutados por los docentes. Es necesario entonces que en este sentido los maestros ayuden a los alumnos a ir asumiendo estos roles que seguro enriquecerán el trabajo y ayudarán al desarrollo de nuevas habilidades.

Los roles que propone Bonals (2000) y que favorecen el buen entendimiento y la conservación de los grupos en una dinámica positivadora, con un buen clima de trabajo que propicia las ganas y el entusiasmo por seguir trabajando son:

- Animar: la actividad en el aula puede ser divertida pero además pasarla bien será el primer elemento para que el trabajo en grupos sea más que eso. Cuando los alumnos se sienten motivados estos en consecuencia rinden mejor, en este sentido se puede contemplar el hecho de estimular la participación para generar una mejor integración de los grupos.
- Conciliar: trabajar en grupo siempre tendrá como reto cuidar las relaciones y evitar los conflictos, ante este elemento será importante que el maestro cuide y potencie estos roles en los alumnos y ayude en el tratamiento de las diferencias teniendo siempre en mente cuidar la colaboración la participación de todos en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos.
- Facilitar la comunicación: el hecho de saber participar y dejar participar facilita que todos aporten al grupo, siempre existirán alumnos que ayuden a que el resto del grupo pueda intervenir, por lo tanto se hace necesario que los enseñantes refuercen, supervisen y retroalimenten a aquellos alumnos que asumen adecuadamente este rol.

- Transigir: cuando un alumno renuncia a sus propias propuestas para que la de otros compañeros sean tomadas en cuenta es momento para que se favorezca un buen entendimiento en el grupo.
- Seguir pasivamente: este rol alude a todos aquellos alumnos que asumen todas las indicaciones y decisiones que el grupo toma, es decir no interfieren en la participación de los demás pero tampoco participan. Ante este hecho el docente ha de cuidar que los alumnos no se instalen de manera permanente en este sitio, ni que los demás integrantes asuman sus responsabilidades.
- Propiciar un ambiente adecuado de trabajo: participar en un clima agradable y con cierto toque de humor, ayudará y facilitará la tarea de todos, encontrar alumnos que gustan de pasarla bien y además colaborar será sin duda de mucha ayuda para que los integrantes de los grupos se mantengan en un ambiente adecuado y propicio para seguir aprendiendo. Pasarla bien y trabajar cooperativamente no están peleados, aunque se tenga la creencia de que cuando en un grupo se percibe cierto ruido, se escuchan risas o demasiado movimiento no se está produciendo. El maestro debe monitorear el trabajo para evitar la distracción y la pérdida de interés de los alumnos.
- Proponer normas: las normas en este contexto de trabajo tienen un efecto favorecedor ya que ayuda a los integrantes a trabajar responsablemente en lo que les toca, los alumnos pueden sentir la necesidad de elaborarlas cuando algo no anda bien en el grupo o cuando se dificulta la organización del trabajo; pero también el docente de acuerdo a lo que percibe de los grupos puede intencionar la elaboración de las mismas. Es necesario tener presente la importancia de que el alumno sea quien las elabore pues esto tiene una carga mayor ya que facilita se regulen a partir de lineamientos que ellos mismos establecen como necesarios.

Los roles negativos que obstaculizan la tarea son:

- Bloquear: aquí se encuentran los típicos boicotiadores que solo sirven para obstaculizar y cambiar de giro el trabajo que realizan los demás, aunque en la mayoría de los casos, estos son minorías, tienen mucho peso para los grupos pues un solo alumno sin lugar a dudas puede echar abajo una propuesta grupal.
- Retraerse: este rol hace referencia a todos aquellos alumnos que se niegan a participar y que además logran que otros se unan a él, en ocasiones es necesario que el docente intervenga de manera inmediata para evitar así un posicionamiento disfuncional del grupo.
- Jugar: aunque ya se mencionó en los roles favorecedores, la importancia del humor y de los climas agradables, es necesario no caer en el mal entendimiento del mismo ya que una cosa será pasarla bien y reír un poco a empezar con las bromas impertinentes o a que un alumno se haga en palabras de Bonals (2000) “el payaso”.
- Llamar la atención: este rol se encuentra estrechamente correlacionado con el anterior ya que en este sentido habrá alumnos que desean que la atención sea dirigida a ellos y no a las tareas del grupo.
- Agredir: la agresividad en este contexto se puede presentar de varias maneras, desde lo físico hasta las que atentan contra los materiales personales o incluso a la autoimagen de alguno de los integrantes. La merma en el trabajo se dará a medida que estas agresiones sean frecuentes.
- Dominar y competir: la manipulación y la superioridad serán el caldo de cultivo de este rol, es necesario recordar a los grupos que la



responsabilidad ante el logro exitoso de los objetivos establecidos compete a todos los integrantes y por lo tanto estos elementos han de quedar descartados en el trabajo en grupos. No sin antes ofrecer alternativas para sustituir este rol, como el de consensar las decisiones, respetar los roles asignados, elaborar reglamentos e incluso dialogar las diferencias y reorientar el trabajo.

Entender los roles que favorecen y obstaculizan el trabajo en los grupos de aprendizaje ayuda a comprender bajo qué dinámicas se mueven, facilita a los maestros la dirección del trabajo y principalmente ayuda a equilibrar la integración de los grupos. Cabe precisar que para que este equilibrio se de, es necesario contemplar nuevamente la heterogeneidad de los integrantes sin descuidar la propincuidad que ya está instalada en las relaciones del grupo.

Queda claro entonces, que los alumnos asumirán de acuerdo a sus propias características y necesidades una posición o rol determinado que darán a la actividad un giro positivo o negativo, ante esto es imprescindible que el docente cuente con diversas estrategias y asumirá también un rol de interventor para reforzar los roles positivos o ayudar a que desaparezcan las actitudes negativas.

Además de los roles ya referidos que los alumnos asumen dentro de los grupos de aprendizaje se podrían agregar nuevos elementos, como la discusión y el discurso en el aula que a decir de Edwards y Mercer (1998) la gente debe darse cuenta de la importancia de establecer la comunicación, basándose en una experiencia compartida. Destacan además que se ha de poner el acento en las cuestiones de fondo y no en las de forma, es decir preocuparse más por lo que las personas dicen que en como lo dicen. Esto significa que no es más importante el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso.

Las conversaciones generalmente se basan según Edwards y Mercer (1998) en un principio de cooperación que se define como una regla que cada uno espera que siga el otro. De esta cooperación se desprende un principio y cuatro máximas. Ante estas máximas se incluyen también nuevos roles que ayudarán a centrar la tarea de los alumnos en los grupos de aprendizaje.

- La máxima de calidad, que tiene que ver con la verdad, es decir, intentar que la contribución que se haga, sea concreta:

- a) no digas lo que te parece que es falso.
- b) no sigas aquello de lo que te hacen falta pruebas adecuadas.

- La máxima de cantidad: en esta máxima la información es la importante:

- a) haz que tu contribución sea todo lo informativa que sea preciso para los fines puntuales del intercambio.
- b) haz que tu contribución no sea más informativa de lo que sea preciso.

- La máxima de relevancia: esta máxima resalta la importancia de las aportaciones.

- a) haz que tus contribuciones sean relevantes.

- La máxima de modo: aquí las sugerencias son prácticamente cuatro y tiene la intención de ayudar a centrar la participación:

- a) evita lo confuso.
- b) evita lo ambiguo.
- c) se breve.
- d) se ordenado.

Revisar los roles que los alumnos juegan en los grupos de aprendizaje hace evidente también la necesidad de que los maestros asuman otros y es precisamente lo que se revisará enseguida, el papel y/o rol del maestro en el manejo de la dinámica de este tipo de trabajo.

#### ***4.2 El rol del maestro en el marco de las comunidades de aprendizaje.***

Culturalmente hablando el rol del maestro ha sido el de experto y transmisor de los conocimientos que los alumnos tienen que aprender, el docente entonces se convierte en el que enseña y el aprendizaje pasa a un segundo plano. Desde este contexto de trabajo propiamente el de grupos o comunidades de aprendizaje, el rol del maestro es de tutor, siendo su función básica la de ofrecer un andamiaje a la tarea de aprendizaje para que ésta le sea accesible a los alumnos, siendo de gran importancia la interacción que el maestro logre hacer entre sus significados y los de los alumnos, de manera tal que los procesos resulten ser compartidos en cada uno de ellos. (Piaget, citado por Derek Edwards y Neil Mercer 1998).

Edwards y Mercer (1998) retoman a Barnes para resaltar que un maestro no debe limitarse a ofrecer entornos y contextos de aprendizaje en los que los alumnos exploren y amplíen sus concepciones de la realidad, sino además han de preocuparse por entablar relaciones más dialécticas entre maestro y alumnos para poder generar en estos disyunciones entre sus propias creencias y las que le ofrece el maestro. El rol del maestro entonces se caracteriza por permitir y facilitar el protagonismo en los aprendizajes que los alumnos han de adquirir, por lo tanto, este hecho descarta que el maestro siga teniendo el control de todo cuanto acontece en el aula para que así el proceso de enseñanza aprendizaje sea más compartido desde un orden social más amplio ya que el docente desde este contexto es ubicado como orientador.

La necesidad de control que normalmente ejercen los maestros en el aula responde a cierta ideología pedagógica que acompaña a los docentes en sus

formas de enseñar, esto hace que a partir de sus concepciones elijan sus formas de trabajo. Ante este hecho y desde el contexto de grupos de aprendizaje los maestros han de asumir que el elemento que debe ir en primer plano es el aprendizaje y no la enseñanza. Edwards y Mercer (1998) retoman el pensamiento de Piaget para señalar que cada vez que enseñamos prematuramente algo que podría haber descubierto el alumno se le impide inventarlo y por tanto comprenderlo por entero. Los alumnos son por lo tanto protagonistas de sus propios aprendizajes, el maestro solo debe ofrecer las pautas y bases para que este protagonismo se ejerza a plenitud. Edwards y Mercer (1998, p. 146)

Afirman que las reglas básicas de la práctica de la enseñanza y de la comprensión mutua se apoyan generalmente en la capacidad de los participantes para reconocer que algunos tipos de comunicación en contextos reconocidos indican la adecuación de unas estrategias cognitivas concretas relacionadas entre si.

El conocimiento compartido por lo tanto se construye a través de la actividad y el discurso conjunto. Los maestros podrían también facilitar o entorpecer el aprendizaje desde su rol y función como educadores. El foco de atención ha de centrarse en los procesos de pensamiento y en las capacidades de los alumnos para de esta forma contribuir de manera real a su aprendizaje pero a partir de sus propias necesidades y requerimientos.

De una manera muy enfática, Edwards y Mercer (1998) señalan que uno de los principales objetivos de la enseñanza en el contexto de grupos de aprendizaje es el desarrollo de un conocimiento compartido, no solo por la creación del discurso sino también por que la enseñanza es ideológica y se basa en relaciones sociales en las que finalmente el control y el poder tienen una gran importancia.

Para Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004) la excelencia educativa también se fomenta mediante la creación de oportunidades para que los

estudiantes interaccionen con quienes son distintos a ellos y mediante el desarrollo de capacidades que no sean tan familiares.

La diversidad influye en la armonía y las escuelas pueden sacar provecho de ella ya que como dicen Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2004) es un recurso valioso que puede potenciar la excelencia académica al transformar la enseñanza y las relaciones mismas.

Bonals (2000) considera que una manera de asegurar que el trabajo en grupo se desarrolle en un ambiente sano y propicio para el aprendizaje es aquella en donde se establecen vínculos de amistad, en donde los alumnos logran sentirse respetados y ayudados. Estos dos últimos elementos vienen a ser indispensables en cualquier ser humano. Este mismo autor le apuesta a que si de manera intencionada se favorecen las relaciones de amistad, a la vez se ponen las condiciones que propician el trabajo en equipo. El docente es el encargado de andamiar y regular estas condiciones así como de cuidar las relaciones de amistad entre los integrantes.

Queda claro que el docente y los alumnos, tienen un papel importante en los procesos de enseñanza–aprendizaje. En los contextos de los grupos operativos no bastarán solo las buenas intenciones que el docente tenga, es necesario reorientar y revitalizar los métodos, las estrategias, la interacción, los roles, los contenidos, las actividades, las tareas, los diálogos, etc. Es fundamental que el docente descentralice de sus funciones el protagonismo y lo delegue a los alumnos para que, de esta manera sean ellos los que construyan sus propios conocimientos y aprendizajes, organicen sus tareas y resuelvan los problemas que seguro enfrentarán al trabajar con otros y a partir de otros en actividades conjuntas.

Las tareas que han de realizar los alumnos en los grupos de aprendizaje indudablemente tienen como finalidad lograr concretar los objetivos planteados.

Desde el marco de grupo operativo la tarea no es un elemento secundario sino primario del cual no se puede prescindir. Para Bonals (2000) la tarea es considerada como pieza fundamental sin la cual los objetivos compartidos y el grupo operativo simplemente no existirían.

No todas las tareas son adecuadas y pertinentes para trabajarse en los grupos operativos, se ha de tener cuidado al valorar y calibrar qué tanto las tareas se adaptan mejor a trabajos individuales o a grupos más grandes.

El concepto de tarea en este tipo de grupos no se reduce a lo que tradicionalmente entendemos por ella, es decir llevar actividades o ejercicios para completar en casa después de la jornada escolar, misma que será revisada y registrada estrictamente al día siguiente de haberse solicitado. Este elemento desde este contexto de trabajo si tiene que ver con actividades que el alumno ejecuta la diferencia radica en que estas son desprendidas de los objetivos comunes compartidos de los grupos de aprendizaje y no de acciones aisladas y sin correspondencia al trabajo global.

Desde el punto de vista de Bonals (2000) un requisito que la tarea ha de cumplir es que posibilite la resolución en donde se vean implicados todos los integrantes, de nada serviría si la tarea resuelve sólo de manera parcial las necesidades de algunos, por el contrario estas pueden ejecutarse de manera fragmentada o distribuidas en otro orden de tal forma que garanticen el logro de los objetivos o metas fijadas de todos los integrantes del grupo.

Otro elemento que es importante tomar en cuenta es el tiempo que se le asigna a la tarea, ya que de este depende que pueda ser ejecutada en óptimas condiciones.

En la elección de las tareas Bonals (2000) recomienda tener presente que hay algunas que se predisponen a un trabajo individual, otras a un trabajo

competitivo y otras a uno cooperativo. Tener claridad en cuál de estas condiciones se debe considerar para la ejecución de la misma, ayuda indudablemente al docente a determinar y definir la intención de estas. No bastará con que el alumno haga o ejecute algo, también debe saber para qué lo hace y lo que producirá con ello.

#### ***4.3 La función de la evaluación en las comunidades de aprendizaje.***

Además de que en los grupos operativos los alumnos conocen el para qué de lo que hacen, también deben conocer el cómo lo hicieron, qué lograron con lo que hicieron y de qué está hecho lo que lograron, sin pretender que esto suene como un trabalenguas se refiere sin lugar a dudas a la evaluación del trabajo.

Es claro que ante cualquier proceso principalmente en el de enseñanza-aprendizaje el maestro ha de conocer de dónde partirá para enseñar, qué sucede con los alumnos y con él mientras enseña y qué se logra aprender con lo que enseñó. Estas ideas nos remiten a la evaluación diagnóstica o Inicial, a la evaluación formativa o sumativa y a la evaluación final.

En palabras de Bonals (2000) la evaluación es considerada como un instrumento pedagógico al servicio de un doble objetivo, por un lado ayuda en la regulación de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las diferentes unidades de programación y por otro apoya a la regulación de los procesos de apropiación del trabajo en los grupos operativos.

La evaluación inicial como su nombre lo dice alude a la idea de valorar desde el inicio lo que saben los alumnos, definir los conocimientos previos con que cuentan estos ayuda a los estudiantes ha tomar conciencia de sus conocimientos de base Bonals (2000)

Para este tipo de evaluación puede emplearse un examen que ayude a definir dónde se encuentra cada alumno en función de los temas ha trabajar para a partir de ellos establecer y diseñar los objetivos que se quieran conseguir.

La búsqueda de cuanto sabe el alumno entorno a un tema debe facilitar al docente pautas que en lo posterior pueda utilizar para organizar y diseñar actividades específicas que hagan realmente que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes, se sumen a los previos y en verdad haya una reestructuración cognitiva y un aumento en sus bagajes. De poco servirá enseñar lo que ya se sabe.

La evaluación formativa es la que se da sobre la marcha y es la que proporciona información valiosa sobre cómo se están haciendo las cosas, de esta manera se obtienen evidencias de lo que hay por mejorar. Este tipo de evaluación ayuda al profesor, según Bonals (2000) a comprender las dificultades del grupo y contribuye a superarlas, aportando así reflexiones y recursos muy valiosos para mejorar tanto lo que se enseña, como lo que se aprende.

Esta evaluación también ayuda a los alumnos a que tomen conciencia de donde se encuentran las dificultades individuales y las del grupo; por otro lado contribuye a la autorregulación de sus propios procesos, para Bonals (2000) la evaluación formativa es imprescindible debido a la cantidad y calidad de los indicadores que ofrece para valorar los resultados del trabajo.

La evaluación final contribuye a que se pueda valorar por un lado lo que se hizo y por otro, la calidad de lo que se aprendió. La evaluación final tiene que partir de los objetivos inicialmente fijados y que fueron explicitados al alumno Bonals (2000, p. 106)

La claridad que se logró tener en lo que el alumno aprendió y lo que sigue sin aprenderse resultan ser elementos indispensables para la nueva elaboración



de objetivos. Si lo que aprendió el alumno, lo aprendió bien, entonces está en condiciones de utilizar y transferir esos aprendizajes a otros contextos y situaciones, si no, es momento de reconducir los procesos de enseñanza aprendizaje, valorar las estrategias de trabajo y la funcionalidad de los grupos operativos.

La evaluación es fundamental en el trabajo con grupos operativos porque puede dar cabida a la autoevaluación del funcionamiento de los grupos desde la voz de los alumnos.

Hasta aquí y a partir de los elementos expuestos se puede afirmar que el trabajo en el aula puede ser distinto, constructivo, flexible, dinámico y agradable, en otras palabras la enseñanza si puede ser transformada y el trabajo en grupos operativos o en comunidades de aprendizaje una buena opción para mejorar tanto la calidad de la educación como el aprendizaje en las aulas.

## **CAPÍTULO V**

### **Perspectiva Teórica Metodológica.**

#### ***5.1 Fundamentos del Paradigma Sociocultural.***

Un paradigma representa las formas en que una determinada comunidad percibe la realidad, además de poseer una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, contiene fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos desde los cuales se puede interactuar con el mundo social y en especial con un objeto de estudio determinado. En nuestro caso, los fundamentos teóricos que nos ayudarán a construir el diseño de la investigación y por ende los modos de acceder al campo e interactuar con los sujetos para obtener información viable a los propósitos del estudio, es el paradigma denominado constructivismo sociocultural desarrollado en la década de 1920. Este enfoque tiene sus raíces en la psicología cognitiva. Su creador y máximo promotor es Lev Vigotsky quien centra sus ideas principales en el desarrollo de una metateoría psicológica en donde relaciona de una manera integral el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura (Hernández Rojas, 1998, p. 214).

La decisión por elegir los postulados y orientaciones epistemológicas y metodológicas del paradigma sociocultural como soporte de nuestra acción en el mundo social que se pretende estudiar obedece a la compatibilidad que hay entre la forma; como el enfoque vigotskiano concibe e interpreta la realidad y los propósitos para los cuales se ha construido este programa de investigación. Creemos que este bagaje teórico facilita la comprensión global del asunto que nos interesa desentrañar el cual fue constituido y proyectado desde un marco netamente social. Comprender y caracterizar cómo es que los actores que participan en el escenario en cuestión reconstruyen esa realidad, nos implica adentrarnos en el pensamiento vigotskiano.

A continuación presentamos los principios e ideas del enfoque sociocultural que consideramos más convenientes y pertinentes al asunto que es objeto de estudio.

Comprender el hecho educativo desde un contexto sociocultural implica mostrar la naturaleza social de nuestros actos, de la mente y en suma de la propia individualidad a partir de un contexto más general, es decir desde la génesis social de la conciencia (Wertsch 1995).

Autores como Baquero (1996), Blanck (1993), Kole (1993), Kozulin (1994), entre otros consideran que el núcleo teórico del paradigma Vigotskiano está compuesto por los siguientes temas:

- a) La tesis de que las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).
- b) La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.
- c) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de un análisis genético, es decir desde los recursos psicológicos que el individuo moviliza en situaciones de aprendizaje.

Wertsch (1988, p. 221) puntualiza que aunque los tres temas están en estrecha interacción, la mediación es la que debe considerarse con mayor relevancia dado que la explicación de los otros dos sólo puede entenderse a partir de ese concepto.

Para la comprensión de uno de los conceptos nucleares –el desarrollo- del paradigma sociocultural Vigotsky (1979) subrayó el papel de la interacción social y la incorporación de los signos del habla como elementos fundamentales para la potencialización del desarrollo cognoscitivo y sociocultural de la persona. El lenguaje desde este marco epistemológico desempeña un papel muy especial puesto que además de considerársele como un instrumento básico en esa evolución y transformación cualitativa también constituye una función psicológica que puede cambiar bajo la influencia de la alfabetización y de otras formas de simbolizaciones más complejas. La comunicación y la interacción adquieren relevancia y trascendencia en el acto de educar, pues desde estos elementos cobra sentido el desarrollo de las personas.

Baquero (1996, p. 54) señala que el lenguaje es uno de los instrumentos semióticos más versátiles y desarrollados ya que reúne la potencialidad de poder ser dirigido y utilizado con fines y características diversas. Ante esto señala cuatro ideas que complementan los efectos de dichas posibilidades:

- El lenguaje puede cumplir funciones diferentes, en principio una función comunicativa y, luego, otra referida a la regulación del propio comportamiento.
- El lenguaje sirve como un instrumento para producir efectos sobre el entorno social.
- El lenguaje puede a su vez “plegarse” sobre el propio sujeto y, también de acuerdo con su “secundaridad”, sobre si mismo puede adoptar una función reguladora del propio comportamiento.
- Según lo anterior, y de manera más específica, está implicado centralmente en la reorganización de la propia actividad psicológica.

Hernández Rojas (2004, p. 221) subraya que para el propio Vigotsky el tema de la mediación era central en su obra y, al mismo tiempo fundamental para toda la disciplina psicológica por su importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de la conciencia. La mediación se constituye en el medio sociocultural que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto.

Las dos formas de mediación social que se reconocen en el planteamiento vigotskiano son:

a) aquella en la que interviene el contexto sociocultural en un sentido amplio es decir, los otros y las prácticas socioculturalmente organizadas y

b) la otra en donde intervienen los artefactos, instrumentos y signos socioculturales que usa el sujeto cuando quiere conocer al objeto. Este tipo de mediación da orientaciones precisas de cómo debe ser la actividad.

Por su parte, Kozulin (2000) desde una influencia vigotskiana, señala tres clases principales de mediadores: los instrumentos materiales mismos que tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos humanos porque se dirigen a procesos de la naturaleza; los instrumentos psicológicos que aluden a los propios recursos mentales de la persona como contar con los dedos y el último que tiene que ver con otros seres humanos, cuyo principio parte de la ley genética cultural en la que se destaca la tesis que en el desarrollo cultural del niño cada función aparece dos veces, primero en el nivel social (interpsicológico) y después en el individual (intrapsicológico). En este proceso el mediador humano toma un primer lugar privilegiado al considerársele el portador de signos, símbolos y significados.

En este mismo tenor Feuerstein (1990), reconoce la existencia de dos tipos de aprendizaje: el directo y el mediado. El primero se caracteriza porque alude a la interacción que el aprendiz logra con su entorno, es decir, lo que éste logra aprender a través de la observación por ensayo y error o simplemente por

condicionamientos que son producto de ciertos estímulos. En el caso del aprendizaje mediado, un experto – adulto o compañero más capacitado – es quien facilita el aprendizaje y por ende el desarrollo porque se coloca entre el entorno y el aprendizaje interviniendo como facilitador y guía. En este tipo de interacción el mediador facilita los procesos de aprendizaje de los alumnos por medio del uso y dominio de instrumentos psicológicos.

La ley genética cultural como una de las principales tesis de Vigotsky nos permite comprender que el sujeto a través de la actividad mediada en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constitutivas, reconstruye el mundo en que vive, al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Vigotsky citado en Kozulin (2000, p. 23) señalaba que el concepto de actividad psicológica era fundamental ya que proponía que la actividad socialmente significativa podía actuar como principio explicativo de la conciencia humana y se podía considerar un generador de la misma ya que posteriormente esta noción fue utilizada en sus estudios del desarrollo del lenguaje y en la formación de conceptos; con esta afirmación es evidente que para este paradigma resulta de extrema relevancia la actividad del alumno circunscrita a un contexto social ya que se consideraba que varias actividades humanas eran capaces de actuar como generadoras de la conciencia.

Por su parte Baquero (1997, p. 41) como comentador del pensamiento vigotskiano enuncia que la constitución de las funciones psicológicas superiores requiere de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. Este proceso se torna complejo pues en él intervienen el sujeto y la cultura, pero también la apropiación gradual de los instrumentos culturales y la interiorización de las operaciones psicológicas configuradas en la vida social.

Desde el punto de vista de Kozulin (2000), la principal aportación del mediador en el desarrollo de las personas es hacer que las interacciones dentro de una actividad o situación de aprendizaje pasen de ser una experiencia incidental a una experiencia intencional. Con esto queda claro que las prácticas educativas implican intenciones objetivas, aptas y pertinentes para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Para ilustrar este aspecto tan trascendente hacemos uso del siguiente fragmento de texto:

La intencionalidad, la trascendencia y el significado constituyen los parámetros básicos y necesarios de cualquier interacción, otros parámetros, como la mediación de una sensación de competencia o de un desafío pueden variar en función de la tarea o de los antecedentes culturales del individuo (Kozulin 2000, p. 85).

La comprensión cabal del papel de la mediación en el desarrollo de una persona implica que se distinga la existencia de dos líneas de desarrollo, una que alude a lo “natural” y la otra a lo “cultural o social”. Las diferencias sustanciales entre estos tipos de desarrollo Baquero (1997, p. 32) las puntualiza de la siguiente manera: las naturales corresponden propiamente al desarrollo y evolución de la persona y las superiores son producto de las mediaciones en situaciones compartidas. A partir de estas consideraciones que hace el autor, el desarrollo es concebido como un proceso culturalmente organizado, en donde la acción educativa en sentido amplio, lo enriquece, por ello las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa son imprescindibles. En el proceso de mediación, con la ayuda de actividades instrumentadas, especialmente el lenguaje, el trabajo y el contexto de aprendizaje colectivo, los procesos elementales o primitivos son transformados en funciones superiores.

Las características puntuales que diferencian a los procesos psicológicos superiores de los elementales son los siguientes:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos.

- Estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber “automatizado” su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, en menor medida la actividad consciente).
- El hecho de valerse en su organización del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación será la mediación semiótica la que ocupará un lugar de mayor relevancia.

Con relación a lo anterior Werstch (1988, p. 42) también propone cuatro criterios para distinguir las funciones psicológicas superiores de las inferiores, estos son los siguientes:

- a) el paso del control del entorno al individuo, es decir la regulación voluntaria.
- b) la realización consciente de las funciones psicológicas.
- c) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores.
- d) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

Kozulin (2000) destaca que las funciones elementales no desaparecen sino que son sustituidas e incorporadas a las culturales. De aquí la relevancia de la mediación ya que a partir de esta instrumentación se transforman las funciones elementales en funciones superiores que por ende abonan y contribuyen al desarrollo sociocultural de la persona.

Kozulin (2000, p. 30) señala que el principio constructor de las funciones mentales superiores se encuentra fuera del individuo, es decir en los instrumentos psicológicos y en las relaciones interpersonales ya que éstas actúan como prototipos para los procesos interpersonales. Por lo tanto estas funciones



aparecen en un primer momento como interacciones reales entre individuos y más adelante son interiorizadas como funciones intrapsicológicas. Recordemos que una de las premisas de la teoría de Vigotski en la que hace alusión a que las funciones psicológicas se originan en la actividad sociocultural humana, en palabras de Baquero (1997, p. 32) se determinan en la vida social, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros.

Otro elemento que destaca la teoría sociocultural es el proceso de internalización de acuerdo con el cual la actividad que el alumno realiza en el exterior va siendo progresivamente internalizada. En este sentido, el estudiante es una persona que reconstruye el conocimiento, tanto en el plano interindividual y como en el intraindividual, proceso al que se le denominó ley de la doble formación del desarrollo. Lo relevante del proceso de internalización es que no puede verse sólo como un acto puramente individual sino como una legítima coautoría.

Hernández Rojas (2004, p. 225) comentador del pensamiento de Vigotski señala explícitamente que el concepto de internalización debe entenderse como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa, de hecho hace alusión al concepto y a la importancia que este tiene en la constitución de las funciones psicológicas superiores. En seguida las fases en que se da el proceso de internalización:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se construye y empieza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero a nivel social y mas tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos. Su internalización esta vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

A lo anterior Baquero (1997, p. 43) agrega que la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signo, ya Vigotsky en su teoría señaló que el lenguaje representaba el ejemplo que ayudaba a describir con mayor precisión el proceso de internalización. Este mismo autor considera importante decir que el lenguaje parece cumplir el doble papel de:

- a) Ejemplo paradigmático de Proceso Psicológico Superior en cuya constitución puede describirse con claridad la naturaleza de los procesos de interiorización con la consiguiente reconstrucción interna del PPS.
- b) Constituirse en el instrumento central de mediación que posee un lugar privilegiado en la interiorización de los procesos Psicológicos Superiores.

En el paradigma sociocultural, la zona de desarrollo próximo (ZDP) constituye la vinculación clave entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Este constructo se define como la diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial; el primero alude a lo que el sujeto hace sin ayuda de otras personas o mediadores externos, y el segundo, estaría conformado por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otros o de instrumentos mediadores externos. En sí, la ZDP puede ser un diálogo entre el niño y sus intereses de aprendizaje, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer y lograr mañana. Vigotsky definió la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de

problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

Una de las razones principales de Vigotsky para introducir este constructo es que le permitía examinar aquellas funciones que aún no han madurado y que se hayan en pleno proceso de maduración; funciones que maduraran posteriormente y que se encuentran en estado embrionario.

Es necesario precisar que la creación de la ZDP se ve circunscrita siempre a un contexto de interactividad entre enseñante y aprendiz, en donde el interés del primero se centra en trasladar al alumno de los niveles inferiores a los superiores de la zona. La utilidad de este constructo radica en los procesos de mediación, en la creación de ZDP porque desde ahí se aviva la actividad del aprendiz, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo.

La zona de desarrollo próximo no sólo resalta que el aprendizaje es producido sobre las bases de las funciones psicológicas previamente desarrolladas, sino también sobre las funciones que aún se encuentran en proceso de integración, esto es posible debido a que el aprendizaje no es producido en situaciones de aislamiento sino que por el contrario se crean en contextos de colaboración entre estudiantes más competentes y las mediaciones que los docentes intencionan.

Kozulin (1998, p. 186) hace mención con relación a la enseñanza que la ZDP fomenta el desarrollo de esquemas de aprendizaje recíprocos, guiados y mediados, estos esquemas se centran en los aprendizajes que se producen en el espacio de colaboración entre estudiante y enseñante, empleando y potenciando la ZDP con que cuenta el alumno.

Concebir el aprendizaje desde este paradigma y a partir de la ZDP sin duda simbra las prácticas educativas y es que el rol del docente y el del alumno se torna en algo más que en ejecutar indicaciones precisas de actividades sin sentido, el alumno se convierte en el constructor de sus aprendizajes pero el docente en el mediador de esas construcciones. Con esta idea se destaca una de las tesis del enfoque vigotskyano en la que señala que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores ya que el uso de éstos orienta de un modo preciso y distinto la actividad del sujeto.

Con base en los principios y postulados vigotskianos, el docente es un experto, un guía que mediatiza los saberes socioculturales que debe internalizar el alumno. Este hace que lo que se aprende sea dentro de una situación o contexto de interactividad, negociando los significados que él posee como agente educativo, y con los que los alumnos cuentan, de tal manera que éstos puedan reconstruir los nuevos aprendizajes. En las fases iniciales de aprendizaje el docente ha de tomar un papel más directivo y proveer un amplio escenario de apoyo; a medida que aumenta los recursos y capacidades del alumno podrían reducirse los apoyos en este sentido cuando un estudiante actúa sobre un objeto.

Si el sujeto cognoscente precisa de otros actores para la adquisición de nuevos aprendizajes entonces al docente le toca instalar escenarios de actividad ricos en interacciones y mediaciones pertinentes al objeto por conocer de tal manera que el trabajo en el aula resulte atractivo y estimulante para el alumno y a su vez éste pueda compartir lo que sabe con otros, construir y reconstruir sus aprendizajes y al mismo tiempo facilitar la internalización de lo que resulte significativo para el alumno en este proceso.

Con lo anterior podría deducirse que el alumno, por medio de la actividad mediada por el maestro en interacción con su contexto sociocultural y en contacto con otros alumnos más capaces o más expertos en algún tema o área del

conocimiento reconstruye su mundo sociocultural y al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituye progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. (Hernández Rojas 2004)

Es importante destacar que la actividad en el aula vista desde un contexto sociocultural se constituye en algo más que una clase o trabajo en equipo, ejercitación de algoritmos o memorizaciones de información; es aquí donde la teoría sociocultural ofrece variadas formas y maneras de abordar el aprendizaje para que éste ayude en la formación de los estudiantes y eleven su desarrollo cultural. Kozulin (1998, p. 187) señala que en la actividad de aprendizaje intervienen los instrumentos psicológicos simbólicos como esquemas, gráficos y mapas que representan la distribución de actividades entre los participantes y resalta tres condiciones que deben considerarse en una situación de aprendizaje desde un marco de colaboración como:

- 1.- La tarea que requiere unas operaciones específicas con los objetos y un cambio en el método de acción del propio estudiante.

- 2.- Un grupo de estudiantes que se reparten operaciones y acciones de resolución de problemas. Los estudiantes se comunican entre si, intercambian sus métodos de acción y explican sus acciones a los demás.

- 3.- Modelos gráficos que representan las relaciones entre las operaciones con los objetos y los métodos de acción colectivamente distribuidos.

Finalmente el enfoque de Vigotsky considera que el proceso educativo contribuye de una manera esencial al desarrollo cognitivo del estudiante no solo por las actividades de aprendizaje en las que intervienen sino por los instrumentos psicológicos empleados y los procedimientos de aprendizaje utilizados en colaboración.

El paradigma sociocultural es considerado importante debido a su gran potencialidad que tiene en el desarrollo de aplicaciones educativas por destacar la naturaleza social de nuestros actos y por la importancia que adjudica a la comunicación e interacción con los demás. Por ello, la innovación tendría que estar caracterizada por la presencia y operatividad de funciones psicológicas superiores, es decir, los sujetos tendrían que asumir que un proyecto del tipo innovador debiera:

- a) Estar sujeto al control o regulación voluntaria del entorno en que se lleva a cabo el hecho innovador, tener conciencia de que los procesos que se desarrollan o ponen en juego en la interacción social pueden ser intervenidos y regulados, es decir, mediados por él y al mismo tiempo lograr que las personas a quienes está dirigido dicho proyecto se conviertan en constructores de sus propios procesos de aprendizaje y a su vez en actores proactivos en la transformación y reconstrucción de su mundo sociocultural.
- b) Contemplar la práctica de mediaciones conscientes y pertinentes para que los sujetos desarrollen de manera efectiva sus funciones psicológicas de orden superior a través del uso de diversas herramientas e instrumentos tanto del tipo material como del psicológico.
- c) El reconocimiento de la impostergable necesidad del trabajo en comunidad para que a través de las interacciones sociales de los sujetos se incremente la participación y la colaboración.

Dentro de este mismo paradigma se reconoce la importancia de que el experto funja como un guía que mediatiza los saberes socioculturales, por lo tanto un estilo de gestión pertinente a este marco sería aquella que propicia potencialmente el desarrollo a través de aprendizajes circunscritos a un contexto de interactividad, al mismo tiempo que intenciona y facilita la participación y el trabajo colectivo de todos los sujetos.

Si desde el constructivismo social el sujeto cognoscente necesita de los otros para aprender cosas nuevas e incrementar su cultura, los escenarios donde se haga presente el trabajo colaborativo se vuelven indispensables; por lo tanto una de las principales funciones del directivo sería la de crear espacios de trabajo o comunidad con los profesores en donde se facilite el diálogo, la reflexión y el análisis de sus prácticas cotidianas, espacio que además de contribuir en el desarrollo profesional de los docentes se propicie la toma de decisiones para la implementación de mejoras que impacten el quehacer de los profesores así como los aprendizajes de los alumnos y por ende la calidad de la educación de la escuela.

## **5.2 Diseño Metodológico.**

Adentrarse en el mundo de la investigación requiere de la elección de un enfoque teórico para que a través de sus principios y orientaciones permita al investigador acercarse a la realidad que le interesa conocer y comprender. En nuestro caso el constructivismo sociocultural es el marco que da sentido a nuestra búsqueda puesto que sus constructos proporcionan una forma de ver o enmarcar el fenómeno de estudio. Su propósito principal consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la construyen y experimentan los actores de un sistema social previamente definido.

El interés de este estudio se centra en comprender cómo los docentes y alumnos leen, interpretan y apropian un proyecto de innovación educativa -comunidades de aprendizaje dialógico-. En específico nuestra mirada está puesta en el papel y en la estrategia que pone en juego el docente para promover los aprendizajes cooperativos de los alumnos a través de las mediaciones y así estar en condiciones de caracterizar las interacciones que ocurren en esta actividad conjunta. El foco principal de este interés investigativo se centra en el rol de los actores implicados -profesores y alumnos- en el desarrollo de este proyecto. Consideramos que analizar este fenómeno bajo el enfoque ya mencionado nos da la posibilidad de reconstruir analíticamente esa realidad desde las construcciones de primer nivel, es decir, las que hacen los propios sujetos.

Los núcleos o conceptos teóricos de esta perspectiva tales como, la actividad mediada, la interacción social, los signos del habla y el papel del contexto sociocultural entre otros, nos han ayudado a tomar las decisiones más pertinentes para el diseño metodológico en general y para las fases de la investigación en particular. Cada uno de estos contextos de significado ha resultado clave en la definición del camino, la estrategia y la ruta a través de la cual se pueda leer, analizar, comprender e interpretar esa realidad. Recordemos que estas estructuras de sentido son las que definen y dan forma a la indagación y a la



obtención de datos con los que daremos respuesta a las preguntas de investigación ya planteadas en este estudio.

Los principios clave del constructivismo sociocultural que resultan fundamentales para la toma de decisiones con respecto al estudio que nos interesa son:

- a) La realidad se construye en interacción social.
- b) El sujeto es un activo constructor de sentido con capacidad para reconstruir significados conjuntamente con los otros.
- c) El aprendizaje es una actividad, esencialmente social o cultural.
- d) El enseñante es el responsable de guiar los procesos de reconstrucción y co-construcción de los estudiantes.
- e) La interacción entre enseñante y aprendiz tiene como finalidad el discurso educativo, por medio del cual es posible generar nuevas formas de pensamiento. Hernández Rojas (2006)

La perspectiva teórica que hemos elegido como marco que orienta nuestra acción es compatible con las características que se describen los enfoques que se denominan cualitativos. Para comprender esta coherencia mostramos las características que Taylor y Bogdan (1996) señalan:

- El proceso de indagación es inductivo, sigue un diseño flexible ya que los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones partiendo de los datos.
- El escenario y las personas se conciben desde una perspectiva holística, es decir, son considerados como un todo, para ello el investigador estudia a los sujetos desde su contexto y en las situaciones en que se encuentran. Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas es decir experimentan la realidad tal como otros la construyen. El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones ya que ve las cosas como si estuvieran

sucediendo por primera vez, nada está dicho sino que todo es un tema de investigación.

- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, es decir estos interactúan con los informantes de un modo natural.
- Para el investigador todas las perspectivas son valiosas ya que busca la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Finalmente la investigación de corte cualitativo es considerada un arte ya que los investigadores además de ser flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios no siguen reglas sino directrices orientadoras y estas son precisamente las que proporciona la teoría elegida como el marco para entender la realidad.

Los rasgos del enfoque cualitativo posicionan al investigador en la postura de analizar a los sujetos dentro de su propio contexto, los datos que obtiene y analiza surgen de la interacción de los mismos integrantes. Desde estos supuestos podemos apreciar que se guarda una relación directa y afin con las características del constructivismo sociocultural puesto que su mirada se enfoca en el mundo del significado y el conocimiento compartido, es decir, en la construcción social. Álvarez Gayou (2003, p. 50) señala que el constructivismo social considera que el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas, por ello es importante reconocer que el investigador está llamado a dejar de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para dar paso a la realidad tal como los sujetos la construyen.

Los postulados del paradigma sociocultural como coordenada y guía de nuestro interés en la comprensión de la realidad nos da elementos para concebirla, entender a los sujetos y proponer estrategias metodológicas desde donde podemos visualizar el uso de las técnicas y los instrumentos de investigación más convenientes a los propósitos de nuestro estudio.

A partir de las coordenadas aportadas por el constructivismo sociocultural y que nos indican la manera de mirar, interactuar, etc, con la realidad objeto de estudio hemos decidido hacer uso de la conversación y el diálogo como la estrategia metodológica. Los elementos clave y medulares de nuestro marco de referencia nos aportan directrices específicas y operativas, ya que se traducen en pautas para acercarse a comprender la realidad. A continuación presentamos la descripción de los elementos que constituyen el diseño metodológico, es decir la unidad de análisis, la selección de los sujetos, las técnicas e instrumentos que se emplearán en la recolección de información, la estrategia de análisis y sistematización, el rol de los investigadores, así como las características del informe de la investigación, que en este caso será a través de textos interpretativos a los que llamamos micro ensayos.

### **5.2.1 Unidad de análisis:**

Nuestra unidad de observación y análisis es la actividad mediada, es decir, las prácticas sociales a través de los instrumentos, artefactos o signos utilizados por el docente para ayudar a la construcción del conocimiento de los alumnos en el contexto de las comunidades de aprendizaje en donde se supone que al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural y en donde se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. Al ser la mediación del docente parte del interés de este estudio toma importancia el reflexionar sobre la conciencia que los docentes tienen acerca de su rol como mediadores y promotores reflexivos de toda interacción que se suscita en las relaciones con los otros.

### **5.2.2 Los sujetos:**

Al reconocer que las comunidades dialógicas son el contexto de actividad en que profesores y alumnos escenifican sus actuaciones y las percepciones que de estas tienen, estos actores se convierten en elementos indispensables para

determinar que cada uno de ellos son necesarios para entender, leer y caracterizar la realidad en que están inmersos. En un primer momento y para la realización de la entrevista focalizada hemos elegido únicamente una muestra de siete estudiantes de los distintos grados de secundaria, es decir, de 1º, 2º y 3º. La razón principal por la que se seleccionaron a estos estudiantes obedece a que son sujetos que tienen en común a diferencia del resto de los compañeros haber participado de manera consistente en los diferentes proyectos realizados dentro de las comunidades desde sus inicios; por lo tanto resultan ser sujetos experimentados y familiarizados con esta metodología de trabajo y su dinámica de interacción.

Para llevar a cabo la observación de las prácticas de los docentes se hará con los tres grupos de secundaria, es decir se observaran las dinámicas de los profesores con los grupos a los que pertenecen los siete estudiantes que participarán en la entrevista.

Con respecto a los docentes, tanto para la observación como para la entrevista se realizarán sólo a cuatro docentes de un total de trece y que al igual que los alumnos son sujetos que han participado y colaborado en la implementación del proyecto CAD desde sus inicios, y que de alguna manera han fungido como modeladores con los nuevos profesores que se integraron posteriormente a la planta de maestros; cabe señalar que además de ser profesores experimentados imparten diversas clases en los tres grados como: español, biología y física.

De la muestra señalada, dos corresponden al sexo femenino y dos al masculino y en promedio tienen alrededor de ocho años colaborando en la institución en donde se realiza el estudio, por lo que consideramos que estos profesores además de conocer de manera amplia el proyecto y de participar en el de manera constante, son elementos con experiencia y trayectoria dentro de la institución.

### **5.2.3 La negociación de acceso:**

Para llevar a cabo la negociación de acceso a los espacios de los sujetos fue necesario realizar una reunión en donde se les dió a conocer de manera general tanto a los profesores como a los alumnos el proyecto de investigación y sus propósitos, al mismo tiempo se les explico que por sus características como conocedores y colaboradores de las comunidades de aprendizaje, resultaban ser personas valiosas para el desarrollo de este estudio, por lo que se les hizo la invitación para participar en el. Se les explicó que sus prácticas y dinámicas de interacción serían observadas para la recuperación de información y que posterior a esto se llevaría a cabo una entrevista con ellos.

En esta misma reunión se les comentó a los profesores que considerábamos necesario hacer observación en los tres grados y se les solicitó que eligieran la clase y el grupo con los que preferían se realizara esta actividad. Cabe señalar que por parte de los investigadores se manifestó la necesidad de observar clases en las que se estuviera trabajando en esos momentos en comunidades de aprendizaje. Finalmente fueron los docentes los que establecieron con qué grupos, clases y horarios consideraban pertinente el acceso para la recolección de información.

Para concluir la reunión con los sujetos se les ofreció confidencialidad y anonimato con respecto a sus identidades y se asumió el compromiso de compartir con ellos los resultados de la investigación al término del estudio.

### **5.2.4 Técnica e instrumentos de recolección:**

Los focos específicos de observación de la realidad derivados del marco teórico conceptual se convierten en estructuras de sentido desde las cuales era posible contemplar los indicadores operativos en el diseño de los instrumentos pertinentes.

A partir del interés por observar y comprender las mediaciones del docente como principio clave de este estudio es que pretendemos hacer uso de la técnica de observación participante a través del registro de observación con un sistema tecnológico de video grabación mismo que fué utilizado como insumo constante en el análisis de los indicadores que pretendíamos revisar.

Cabe señalar que a partir del acercamiento que se tuvo con los postulados teóricos del paradigma sociocultural y al determinar la unidad de análisis del estudio, es que se seleccionaron de este marco de referencia, los elementos, las características y las condiciones indispensables que caracterizan la actividad mediada, es decir las prácticas sociales a través de los instrumentos, artefactos o signos utilizados por los profesores que generan la construcción de conocimiento en el contexto de las comunidades de aprendizaje.

Es a partir de esta revisión que dichas condiciones se concentraron en un documento llamado, "indicadores de observación" (ver anexo 1), mismos que fueron de utilidad para llevar a cabo la observación de su presencia o ausencia en las prácticas de los cuatro docentes, participantes en la investigación.

Esta misma técnica además de proporcionarnos datos a cerca de las interacciones sociales y los diferentes signos utilizados por el docente en las mediaciones con los alumnos, nos permitió obtener elementos con los que posteriormente se diseñaron constructos, mismos que le dieron estructura y sentido a las entrevistas focalizadas.

Para conocer las formas en que los docentes y alumnos interpretaban la realidad en la que estaban inmersos se pretendía hacer uso de instrumentos que complementaran los registros de observación de las prácticas de los docentes, como por ejemplo, la entrevista focalizada. Esta al ser un instrumento cualitativo resalta que el papel protagónico del investigador se desdibuja para dar paso a una

interacción más libre y abierta entre los participantes, construyendo entre todos la dinámica de la entrevista.

La entrevista como la observación de las prácticas docentes, permitieron conocer la realidad desde la perspectiva de los actores así como el significado que dan a sus vivencias. Al privilegiar las interacciones y el diálogo entre los participantes se pretendía dar cuenta de los propósitos de la investigación, para ello fué necesario establecer temas de conversación.

Por lo anterior se decidió plantear para las entrevistas tanto de docentes como de alumnos preguntas generadoras que contemplaran y abarcaran las unidades de análisis ya establecidas en el registro para la recuperación de las mediaciones; estas preguntas fungieron como detonadoras de los indicadores o focos con los cuales pretendíamos dar cuenta de cómo leen e interpretan la realidad de la que forman parte. Al mismo tiempo se buscaba tener la habilidad como investigadores para recuperar a través de la conversación los mismos focos de observación del registro mencionado y así lograr una visión lo más detallada posible de tal manera que la traducción e interpretación de dichas entrevistas estuvieran articuladas con la unidad de análisis y sus correspondientes indicadores.

En las entrevistas se intencionó la dinámica de una conversación normal, en dónde las preguntas que pretendían rescatar sus interpretaciones fueran solamente una guía para recuperar el sentir y no un esquema rígido de pregunta - respuesta. Fue relevante conservar una postura en donde todas las perspectivas eran importantes, validando en todo momento lo que ellos sentían y experimentaban en su cotidianidad. Como observadores de las mediaciones de los docentes nos correspondía hacer una lectura e interpretación de los hechos tal y como estos sucedían.

Cabe aclarar, que las observaciones a los profesores se llevaron a cabo de manera individual y con el grupo que ellos así eligieron. Con antelación se

contemplo hacer dos observaciones como mínimo y tres como máximo. La entrevista focalizada se realizó en dos momentos, primero, con los cuatro profesores y posteriormente con los siete alumnos. (ver anexos 2 y 3)

Tanto las observaciones como las entrevistas fueron videograbadas, posteriormente se hicieron las transcripciones correspondientes y finalmente con los datos organizados se hicieron interpretaciones. Estos aspectos se detallan en el siguiente apartado.

#### **5.2.5 Análisis de los datos:**

Es evidente que para el análisis de los datos se tiene que contemplar el cómo se organizará la información recabada para posteriormente describir, interpretar, explicar y comprender con mayor precisión y exactitud nuestro objeto de estudio. Para el análisis de los datos en esta investigación se realizó el siguiente proceso: En el caso de los registros tecnológicos con focos de observación predeterminados, la estrategia inicial de sistematización que se utilizó fue la misma estructura de esos registros ya que contenían los elementos específicos que en nuestro caso correspondían a las unidades de análisis. Con la observación y el registro de los indicadores operativos y descripciones que los caracterizan pudimos señalar la presencia o ausencia de dichos focos. Cabe señalar que en la observación de los cuatro maestros que conformaron la muestra, sólo en el caso de uno, hubo necesidad de hacer tres registros para completar el proceso observado ya que se trataba de la realización de un proyecto a más largo plazo. En el caso de los otros tres maestros, se hicieron dos observaciones a cada uno, en total el corpus de datos quedó conformado por nueve registros.

Una vez terminado el proceso de levantamiento de datos a través de las video grabaciones, revisamos cada una de las sesiones de clase con la intención de familiarizarnos con la información. En una segunda ocasión volvimos a revisar los materiales pero ahora por periodos de tiempo es decir, se veían durante cinco



minutos, se hacía una pausa y se identificaban los indicadores de cada una de las categorías. Al ser dos personas que participábamos en la investigación estuvimos en posibilidad de cotejar las observaciones y comentarios para corroborar las coincidencias, en caso de convenir se procedía a seguir viendo el video por los siguientes cinco minutos y así sucesivamente. En los momentos en que no se convergía se recurría nuevamente al material video grabado para la toma de decisiones; es decir, determinar si el indicador estaba presente o no. Un ejemplo que ayuda a comprender este proceso se muestra en seguida.

Al observar la videograbación por el periodo mencionado uno de los investigadores señaló que el profesor que se estaba observando no reforzaba los roles positivos que jugaban los alumnos al interior de la comunidad; mientras que el otro investigador determinaba que sí lo hacía al permitirles a los estudiantes diseñar por ellos mismos una estrategia para la solución de un reto y además en el momento en que éstos presentaron sus propuestas al grupo, el profesor aprobó y validó sus iniciativas. Una de las reflexiones a las que llegaron los investigadores en este caso, fue que el reforzamiento de los roles positivos no sólo estaban relacionados con el uso de palabras como: está bien, muy bien, lo estás haciendo bien, por ahí va, etc. sino que también podían observarse a través de actitudes u otro tipo de mediaciones de los docentes en el desarrollo del trabajo.

A la par de las observaciones se fueron registrando los tiempos en que se hacían presentes las evidencias que nos permitían en un momento dado hacer las afirmaciones correspondientes en cuanto a la presencia de los indicadores. Esto facilitó la búsqueda de viñetas para su inserción en los textos descriptivos, donde finalmente se organizaron los registros; la estructura de estos estuvo conformada prácticamente por dos partes, la primera en donde se reconstruyó de manera general lo que ocurrió en la sesión de clase, y la segunda una descripción detallada de los indicadores observados de cada una de las categorías de análisis acompañados de las viñetas pertinentes usadas como evidencias de las interpretaciones que se hicieron a los mismos.

Para el análisis y sistematización de las entrevistas focalizadas con los docentes y alumnos se transcribieron textualmente de las audio grabaciones con la finalidad de cuidar su veracidad y conservar el propio pensamiento, lenguaje y voces de los sujetos participantes. (ver anexo 3 Y 4)

Para facilitar la lectura, localización y análisis de la información tanto de los registros como de las entrevistas se optó por asignarle color a los datos, que en el caso de la categoría llamada interacción social quedaron de color amarillo, verde para la categoría de actividad mediada y azul para la de signos, instrumentos y artefactos. (ver anexos 2 y 3)

Posteriormente se realizaron tres inventarios a través del diseño de un instrumento de doble columna que contenía por un lado el concentrando de los datos a color de cada una de las categorías y por el otro, los inventarios es decir, las nuevas interpretaciones de las acciones más relevantes y significativas detectadas durante el análisis de la información ya descrita. (ver anexo 5)

Una vez terminados los inventarios correspondientes a las tres categorías, se opto por recortar los nuevos datos, se ordenaron y clasificaron de acuerdo a un criterio de semejanza; conformando así subcategorías, mismas que se organizaron en tablas de frecuencia con una triple intención, la primera con la finalidad de iniciar el proceso de síntesis con los datos, la segunda, contabilizar el número de veces que se hacían presentes determinadas acciones, y tercero, tener mayor claridad sobre lo que ocurre frecuentemente, lo que sucede por lo regular y lo que se presenta ocasionalmente en las prácticas de los docentes. A estas tablas se les puso un nombre o etiqueta que sirvieron para identificar las principales características que tenían los datos concentrados en cada una de ellas. (ver anexo 6). Una vez organizadas las tablas se hicieron nuevas lecturas y reorganizaciones buscado englobar y sintetizar más la información a través de encontrar más relaciones entre ellas.

Por último, para finalizar el proceso de síntesis con los datos, las tablas de frecuencia fueron traducidas a organizadores gráficos o esquemas, (ver anexo 7), mismos que ofrecieron las estructuras para dar cuenta a través de textos interpretativos o micro ensayos de las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en este estudio. En resumen fueron tres esquemas y sus respectivos textos interpretativos correspondientes a cada una de las categorías que dieron dirección y sentido a esta investigación.

#### **5.2.6 El rol de los investigadores:**

El paradigma cualitativo contempla de manera específica la observación participante y Álvarez-Gayou (2003) retoma el pensamiento de Bufford Junker para tipificar dicha observación en cuatro subdivisiones, mismas que se describen en seguida:

La primera alude al observador completo, esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al que observa. Constituye el método de más similitud con la observación no participante, y a la vez es la más lejana a la naturalista.

La segunda refiere al observador como participante, se menciona al investigador que cumple la función de indagador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las entrevistas estructuradas.

El tercer tipo describe al participante como observador, este papel resulta mucho mas naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación en estudio incluso puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo en observación. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo.

El cuarto alude al participante completo, este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos.

Para Álvarez-Gayou (2003) el investigador en su acercamiento a la realidad debe comprender las percepciones de los propios actores de una manera directa, natural y objetiva, en otras palabras, comprender los significados dentro del marco de referencia. Nuestro rol como investigadores por lo tanto consistirá en entablar un contacto directo con los involucrados en su contexto cotidiano rescatando sus percepciones con atención y empatía pero con objetividad, ya que los investigadores asumirán un rol de observadores participantes, por lo tanto la segunda subdivisión será el tipo de observación que se utilizará para el desarrollo de este estudio.

#### **5.2.7 La autenticidad y la confiabilidad:**

Álvarez Gayou (2003) señala que la autenticidad de un estudio cualitativo implica que la observación, la apreciación y la interpretación que se haga se enfoque en la realidad que se busca y no en otra, es decir, la realidad a la que nos acercaremos tiene un sentido y una dirección específica que emergen de nuestro marco teórico y rescatan esa realidad desde las acciones mismas y desde los actores involucrados. La lectura e interpretación que se hará a dichas observaciones debe tomar en cuenta la congruencia entre la voz de los actores, la realidad observada y los principios teóricos del paradigma sociocultural para lograr así una relación entre ellos; a este proceso de vinculaciones se le conoce como triangulación, (Denzin y Lincoln 1998, citados en Gayou 2003). El hecho de interpretar y triangular los datos en una investigación adquiere valor, rigor, amplitud y profundidad. Por lo que en esta investigación se establecen los siguientes elementos que hacen auténtico y confiable el estudio en cuestión:

- a) De nuestro acercamiento a la teoría que en esta caso es el paradigma sociocultural se reconocieron y seleccionaron algunos elementos que posteriormente se transformaron en indicadores operativos para el diseño de los instrumentos –registro de observación y entrevistas focalizadas– mismos que permitieron por un lado acercarnos a la realidad en estudio y por otro contribuyeron en la objetividad del mismo.
- b) Las nueve sesiones de clase observadas y las dos entrevistas focalizadas al encontrarse video grabadas permitieron acceder a ellas de manera permanente durante diferentes momentos de la investigación para corroborar los hechos, siendo elementos suficientes para completar el análisis e interpretación del estudio.
- c) Al ser realizada la entrevista se tuvo presente que fuera una conversación lo más natural y abierta posible; además de que se utilizaran los mismos indicadores del instrumento de observación, ésta también fue complementada con preguntas que surgieron durante los registros para ampliar la información y escuchar desde la voz de los sujetos sus perspectivas y lograr una mayor claridad de lo observado.
- d) Para la realización de las entrevistas el ambiente que se procuro fue de confianza ya que en todo momento se validaban las aportaciones de los sujetos no emitiendo juicios de valor durante sus participaciones y no presionando con el tiempo durante los comentarios.
- e) Las entrevistas se transcribieron textualmente para cuidar la veracidad y conservar el propio lenguaje y voces de los sujetos.
- f) Los dos investigadores de manera individual revisaron el material video grabado, posteriormente cotejaron sus apreciaciones para corroborar la realidad, enriquecer sus perspectivas y evitar posibles conjeturas e interpretaciones subjetivas.

- g) En el caso de los registros de observación fueron reorganizados en base a las categorías de análisis y a sus indicadores y la interpretación de los mismos estuvo apegada a lo observado.

## **CAPÍTULO VI**

### **Resultados de la Indagación.**

#### ***6.1 La función de la interacción social en el marco de las comunidades de aprendizaje.***

A través del presente escrito, pretendemos dar cuenta de manera puntual cómo se caracterizan las interacciones que ocurren en la actividad conjunta que se promueve en el espacio curricular conocido como comunidades de aprendizaje dialógico. Las voces y acciones de los actores involucrados en esta investigación - profesores y alumnos- constituyen la evidencia desde donde hemos podido construir el texto interpretativo que ahora se presenta. Es importante advertir que en esta construcción se establece una relación dialógica entre los datos empíricos y los elementos teóricos pertinentes.

En la dimensión intra de las comunidades existe una diversidad de formas de organización social. Esta variedad alude al trabajo individual, en parejas, tríos y equipos, hecho ante el cual podemos decir que resulta acertada tal diversidad en la organización de trabajo pues desde la perspectiva del paradigma sociocultural el alumno debe ser concebido como un ser social, producto y protagonista de las diversas y variadas interacciones sociales en que se verá involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El uso de diversas formas de organización social queda ejemplificada en la viñeta que se encuentra a continuación.

“Yo mezclo siempre el trabajo individual y el trabajo en grupos, en un mismo objetivo o tema, mezclo de los dos, es decir empiezo por una tarea individual y posteriormente hacemos un trabajo en equipo conformados en parejas, tríos o más, para que elaboren sus propios conceptos y luego ya nos vamos otra vez a lo individual que cada quien a partir de lo que armaron en parejas o en tríos conformen su propio concepto, o sea es un ir y venir” (EPM3 pág. 6).

Al respecto Hernández Rojas (2004) apoyado en Bruner (1998) señala que cuando entendemos los procesos educativos como “foros culturales”, es decir

como espacios en los que es posible la negociación, la discusión y el compartir los saberes, entonces se contribuye a la construcción de códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio en los que además se incluyan conocimientos de tipo conceptual, valores, actitudes y normas.

En los tipos de organización ya mencionados se destaca la relevancia de las habilidades y actitudes que juegan docentes y alumnos. Para los profesores es importante identificar en sus estudiantes “*para qué son buenos*”. Con esta información se aseguran que de alguna manera los objetivos serán logrados. El hecho de que en el trabajo se pongan en juego las habilidades y las competencias específicas para resolver retos implica que cuiden que en los equipos se incluyan alumnos que sin dificultad alguna puedan fungir como líderes. Esta situación es conocida y asumida por los estudiantes, tanto es así que entre ellos mismos identifican sus desempeños a nivel individual y grupal. Los alumnos pueden señalar quienes son los compañeros tipificados como de alto, mediano y bajo rendimiento y tomar decisiones en función de ello. Tanto profesores como estudiantes afirman que con este tipo de organización se aprende desde la diversidad y se da la complementariedad pues todos son hábiles para algo, es decir se enriquece el trabajo y se logran metas más grandes. Las siguientes viñetas corroboran lo anteriormente mencionado.

“Por lo regular soy yo la que forma los equipos bajo el criterio de desempeños, es decir trato de integrar en los equipos, alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, busco un equilibrio en cuanto a desempeños, capacidades, habilidades y actitudes para aprender y en ocasiones les doy oportunidad para que ellos se formen, esto por lo regular es en trabajos de una clase o sencillos o en dónde sólo se requiere que pongan en común o que hagan algo rápido, pero en proyectos con mayor estructura o reto, prefiero integrarlos yo con más cuidado” (EPM1 pág. 2).

“Como que quieren nivelar entre habilidades, por ejemplo, el que investiga muy bien y trabaja muy bien, gente que es mas distraída y le puede ayudar, gente que dibuja muy bien, como que por



habilidades los distribuyen y quién se puede ayudar con quién” (EA-a1pág. 5).

Aunque los propios alumnos conceptualizan al líder como el coordinador de las tareas, pueden señalar que en ocasiones cuando el trabajo se torna complicado hay compañeros que no asumen su responsabilidad ante las tareas asignadas e incluso toman decisiones que no fueron puestas en consenso. Esta situación además de descontrolar al equipo los aleja del objetivo; comentan que algunas veces han tenido la necesidad de hacer el trabajo de los demás porque al final tendrán que asumir las consecuencias por partes iguales. En este contexto los mismos alumnos ubican al docente como la persona a la que le toca regular tanto las tareas como las conductas de los alumnos.

También reconocen que algunas habilidades desarrolladas en el trabajo colaborativo las usan en lo individual, es decir, la organización con los otros les han permitido adquirir, ampliar o enriquecer sus propias estructuras de organización ante el trabajo. Al comprobar los buenos resultados obtenidos en el equipo, hacen uso de ellas en forma individual para resolver otras situaciones.

Los criterios que los docentes establecen y utilizan para la conformación de los equipos son varios: uno de ellos es la afinidad que existe entre los alumnos, es decir reconocen que las relaciones interpersonales que se entablan y los roles que asumen así como sus opiniones en torno a con quién desean trabajar contribuye de manera favorable en la toma de decisiones, en el desarrollo del trabajo y en el logro de objetivos. Para los docentes es importante dar libertad para que los estudiantes se agrupen bajo el criterio de afinidad sin embargo hacen reestructuraciones cuando les parece que la conformación no es adecuada. El sociograma y el azar son elementos que toman en cuenta para establecer la organización. Es importante destacar que éstos sólo se utilizan cuando se trata de grupos o alumnos que no conocen. Las siguientes viñetas dan muestra de los criterios utilizados por los docentes en la conformación de los grupos de trabajo.

“También es una experiencia similar, primero por afinidad y posteriormente detecto los elementos que no funcionan, ahí tomo alguna medida de acuerdo a las capacidades, es decir que aquel elemento que no funcionó en donde el eligió pues entonces lo coloco de acuerdo a un criterio de personalidad y lo instalo en un equipo en donde le van a jalar la rienda”... hago un sociograma que precisamente me ayude a identificar los roles, por ejemplo, quien es el líder, quienes trabajan mejor, los aislados, quienes se juntan, los grupos herméticos y eso si me ayuda a tomar decisiones para saber cómo armar los grupos y no al azar” (EPM3 pág. 2. EPM4 pág. 2).

Los alumnos opinan respecto a la pertinencia del trabajo en equipo que cuando la estructura y el desarrollo de los proyectos implican varios procesos se vuelve más pertinente el trabajo colaborativo, “*pues al haber variedad de personas hay variedad de ideas*”, es decir, reconocen que la comunicación de los puntos de vista de todos los integrantes enriquece su perspectiva, amplía su panorama y contribuye a la obtención de mejores logros.

Cuando un docente asigna una tarea como realizar un resumen o contestar un cuestionario los alumnos señalan que este tipo de actividades no ameritan el trabajo en subgrupos. Para ellos lo pertinente es el trabajo individual, lo curioso de esta situación es que los docentes refieren que no creen que los alumnos tengan la capacidad de diferenciar cuando se hace pertinente un trabajo individual y cuando en equipo. Las siguientes viñetas ejemplifican la claridad de los alumnos para determinar la pertinencia o no del trabajo colaborativo.

“Por ejemplo para trabajar en individual son como los trabajos que son directos como hacer un resumen, resolver preguntas, etc, y lo que es más libre sí es mejor en equipo porque te llegan ideas de los demás” (EA-a6 pág. 9).

“Yo pienso que los trabajos en equipo quedan mejor para proyectos largos o sea que no son proyectos de una clase sino que duras un rato haciéndolo y ya cuando es sólo trabajo de una clase, siento que a mi, me va mejor trabajando en lo individual, porque si no nada más me disperso y no hago nada” ( EA-a7pág. 10).

“Así es, vas a tu ritmo porque por ejemplo personas que son muy rápidas, que ya lo hacen y si estas en equipo en una actividad como la del resumen o cuestionarios te atrasas y te estresas de que los otros no avanzan” (EA-a3 pág. 10).

En cuanto a la comunicación e interacción que se da dentro de las comunidades de aprendizaje se resalta de manera recurrente que los docentes toman en cuenta las opiniones de los alumnos para planear el trabajo; es decir, tienen voz para sugerir temas, actividades y estrategias para trabajar. A manera de ilustración destacaremos que en una de las sesiones observadas un docente pidió a los equipos como tarea, el diseño de una estrategia para resolver un reto. Estas aportaciones se pusieron en común, se complementaron con las ideas de todos los alumnos y fueron validadas por el profesor.

Para los docentes la comunicación y el diálogo tienen que ver con que los estudiantes puedan expresarse libremente pues consideran que todos los integrantes de un equipo tienen algo que aportar. Al dar conocer sus ideas y propuestas pueden llegar a acuerdos, aclarar dudas, resolver conflictos, argumentar, interpretar y aprender de las producciones que logran los alumnos. La siguiente viñeta ejemplifica la valoración que da el docente a cualquiera de las ideas de los alumnos motivando su participación.

**Aa:** di solo a qué te suena, pueden ser palabras o ideas.

**Ao:** el mercurio por tener mas peso.

**Ma:** qué es lo que hacen aquí.

**Aa:** estamos poniendo en común las ideas que tenemos antes de leer la información.

**Ma:** y como qué ideas tienes al respecto.

**Aa:** muy raras, muy primitivas.

**Ma:** cómo cuáles.

**Aa:** casi nulas.

**Ma:** cómo casi nulas, no creo.

**Aa:** a ver Ao, dile las tuyas.

**Ma:** a ver Ao, compártenos tu primer idea.

**Ao:** el mercurio por tener mas peso ejerce más presión sobre el recipiente y llega mas abajo.

**Ma:** pero aquí prácticamente qué les preguntan en su planteamiento.

**Aa:** que si ejercen la misma presión.

**Ma:** ¿ejercen la misma presión el agua y el mercurio?

**Aa:** no, porque el mercurio es mas denso.

**Ao:** y más pesado.

**Ma:** ¿y si es más denso es mas pesado? Qué pasa

**Aa:** ejerce más presión.

**Ma:** a ver Aa, tu idea primitiva cuál es.

**Aa:** que el mercurio y el agua son de diferente densidad y por lo tanto ejercen diferentes presiones y la presión es igual a la fuerza del área de aplicación.

**Ma:** oye pues tu idea no es tan primitiva" (M1S2-7:29:07).

Ante estos hechos podemos decir que la comunicación y la interacción social adquieren un papel importante y trascendente en el acto de educar, pues desde estos elementos además de cobrar sentido el aprendizaje social o en comunidad, se favorece el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como producto de las interacciones sociales que se entablan en un contexto de actividad. La socialización y el trabajo con los demás ayuda al desarrollo de los estudiantes.

Las relaciones que se observan tanto de profesores y estudiantes durante el trabajo en comunidad se caracterizan por ser cercanas, abiertas y libres. A los alumnos se les permite el movimiento, la socialización y la convivencia durante el trabajo siempre y cuando no pierdan de vista el foco de la actividad y sus conductas no afecten la actividad de los demás equipos. Los lazos afectivos tienen un valor importante para aprendizaje pues los alumnos comentan que cuando un docente es amistoso aprenden con más facilidad puesto que el ambiente les permite sentirse más relajados, seguros y aceptados. Es importante advertir que hay docentes que condicionan la comunicación y el diálogo espontáneo con los alumnos a la medida de atención que ellos mostraron durante una explicación o exposición de su parte, es decir, no aclaran dudas de los alumnos si éstos no pusieron atención a las explicaciones previas. Las siguientes viñetas ejemplifican lo anteriormente mencionado.

“A parte la m3, mientras pongas atención te explica las veces que sea necesario hasta que entiendas” (EA-a7pag. 13).

“Te puede explicar diez veces y si sigues sin entender te va seguir explicando mientras tú pongas interés y te da la oportunidad de que si no entiendes preguntes, entonces te animas” (EA-a4pag. 13).

Los docentes y alumnos reconocen las bondades y los obstáculos que tienen al socializar y participar con otros dentro de las comunidades dialógicas. Durante las observaciones que se hicieron en las sesiones de clase se pudo observar en algunos alumnos y en diferentes momentos el gusto por trabajar en equipo y un incremento en su participación al verlos metidos e interesados en la tarea. De manera personal señalan entre las bondades que el trabajo se vuelve interesante y enriquecedor pues se forman en la diversidad y en valores ya que aprenden a respetar y a convivir con los demás, encuentran variedad de opciones para realizar las tareas, logran los objetivos y aprenden de manera significativa y duradera; incluso los docentes señalan que se favorece el desarrollo emocional de los alumnos. Las viñetas que se encuentran a continuación dan evidencia de estas bondades reconocidas por los alumnos.

“Si, como que somos todos diferentes y con eso se complementa, y por ejemplo con la creatividad de todos se puede hacer más grande y con más variedad” ( EA-a3 pág. 1).

“Si, con las personas que te toque siempre vas a tener que aprender y buscar estrategias para trabajar” (EA-a3 pág. 9).

“Integrarse en equipos es importante para poder trabajar, nos gusta y aprendemos mucho de los otros” (EA-a5 pág. 15).

“Yo he visto que esta forma de trabajo ha contribuido a que los alumnos se toleren más entre ellos y se respetan y si no se caen bien de cualquier manera aprenden a sacar adelante los objetivos del trabajo” (EPM3 pág. 13).

Estos indicadores de desarrollo humano se desprenden precisamente de las interacciones sociales, para Vigotsky (1979) son éstos elementos primordiales en

el progreso cognoscitivo y sociocultural de la persona. Por otro lado Werstch (1988) señala que la interacción social en pequeños grupos conduce al funcionamiento psicológico superior del individuo; es entonces que estas bondades contribuyen a tan loables propósitos.

Entre los obstáculos reconocen que uno de los más trascendentales es cuando tienen que trabajar con compañeros apáticos que ponen el mínimo esfuerzo y se resisten al trabajo. Lo anterior lo pudimos constatar al observar estudiantes con actitud pasiva e indiferente y en algunos casos haciendo actividades individuales aún cuando se trataba de cooperar en equipo. Este hecho queda evidenciado por la siguiente viñeta.

**“Mo:** el trabajo es en binas, no es individual, el ya terminó la actividad y ve tú lo que tienes apenas. Cada uno por su lado no funciona, si no les hubiera dicho que hicieran el trabajo en individual” (M4S9-6:40:22).

Además de este obstáculo señalan como otro a los diferentes niveles de desempeño que poseen los alumnos, cuando les toca un líder impositivo que exige se hagan las cosas de una sola manera, la falta de comunicación con el equipo cuando algún integrante toma decisiones y no les informa, la dificultad para expresar libremente sus procesos de razonamiento ante algunos docentes, el estado de ánimo de los profesores que condiciona muchas veces el avance del trabajo y por último la traducción de los desempeños de los alumnos en una valoración numérica.

Ante estas formas de organización y los resultados reconocidos por los actores podemos afirmar que los docentes intencionan espacios ricos y propicios en donde la interacción se convierte en elemento fundamental para el desarrollo de procesos de aprendizaje. El sujeto cognoscente precisa de otros actores para la adquisición de nuevos aprendizajes entonces la instalación de estos escenarios pertinentes al objeto por conocer, resulta atractivo y estimulante pues el alumno puede compartir con otros lo que sabe, construir y reconstruir sus aprendizajes y a

la vez facilitar la internalización de lo que resulte significativo para cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje.

## **6.2 El papel de la actividad mediada dentro del marco del trabajo colaborativo.**

Caracterizar las estrategias que pone en juego el docente para promover el aprendizaje cooperativo en el aula y describir la manera en que estas mediaciones repercuten en la construcción conjunta de los alumnos es el propósito central del presente escrito.

Al reconocer al docente como promotor del proceso de aprendizaje es que consideramos oportuno incluir la concepción que declaran estos profesionales en torno a la mediación. Hacer explícita esta concepción nos ayuda a establecer relaciones con las acciones e interacciones que suceden en la realidad estudiada, es decir, comparar lo que se dice con lo que se hace.

Los docentes señalan que el proceso de aprendizaje de los alumnos requiere de la mediación. Para ellos este concepto es multifacético y diverso en tanto está determinado por el contexto en que se desarrollan las interacciones, por las características propias de los sujetos, por los objetivos de aprendizaje y por las habilidades y competencias del docente y de los alumnos. En el discurso, la mediación se concibe como una intervención consciente e intencionada del docente que ayuda a la construcción de los aprendizajes y como una manera de tender puentes entre lo que el alumno sabe y el conocimiento nuevo. A continuación se presenta a manera de ejemplo dos fragmentos del texto que aluden a la concepción de la mediación.

“Es todo lo que el maestro hace de manera consciente e intencionada para lograr algo en términos de aprendizaje” (EPM1 pág. 12).

“La mediación tiene muchos matices porque depende de las circunstancias, de las exigencias, de los objetivos y hasta del clima” (EPM3 pág. 13).



En la dimensión de lo fáctico encontramos elementos que guardan una relación directa con la concepción que expresan los docentes y otros que se desfasan. Para mostrar esas semejanzas y diferencias es importante describirlas. A continuación presentamos los elementos de la práctica que aluden a las semejanzas.

El contexto de actividad que sirve como marco para las interrelaciones entre los sujetos es el aprendizaje colaborativo y la participación a través de las comunidades de aprendizaje dialógico (CAD). Podemos decir que esta estructura de organización es un acierto importante para el desarrollo del alumno. Para ilustrar esta situación hacemos alusión al paradigma sociocultural, en especial al principio que señala cómo el sujeto a través de la interacción con su contexto y mediante la participación con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo social en que vive y al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia se amplían.

Esta estructura de trabajo contempla la puesta en funcionamiento de una serie de estrategias de mediación con condiciones particulares. Para el desarrollo de esta idea creemos conveniente describir cómo estas estrategias son percibidas por los sujetos. Los docentes y alumnos reconocen que las estrategias han de reunir ciertas condiciones para que se favorezca el aprendizaje colaborativo. El primer grupo de condiciones que destacan los profesores son las siguientes: dar a conocer el objetivo de aprendizaje a los alumnos, hacerlos partícipes de los mismos y establecer la congruencia entre el objetivo a lograr y las actividades o tareas que se desarrollarán. En este mismo tenor, Bonals (2000) señala que es de gran utilidad que el docente comparta las habilidades y actitudes de las que los alumnos se han de apropiarse mientras operan en pequeños grupos o comunidades. Con esto se asegura que no se perderá de vista el objetivo y el lugar al que se llegará. Por su parte Bleiger (1985) considera que si el objetivo no existe, la

actividad puede quedar reducida a un mero trabajo en equipo sin llegar al aprendizaje cooperativo.

El segundo grupo de condiciones que los docentes señalan como claves en el aprendizaje colaborativo son las que tienen que ver con el establecimiento de criterios de evaluación, la claridad en las presentaciones y en la estructura de los trabajos, así como los límites claros, es decir, reglas de convivencia que les permitan desenvolverse y organizar sus tiempos con libertad pero sin que los alumnos se desfasen de la tarea. Dan importancia a que el alumno conozca no sólo el objetivo y las metas a lograr sino también la forma en que se pretende llegar a ellas. Para los profesores que ceden la organización a los alumnos, es importante que éstos de antemano tengan claridad en la estructura, la forma y los tiempos de trabajo. Para mostrar a manera de ejemplo este tipo de condiciones incluimos las siguientes viñetas.

“Ahí está tu función de guía y la claridad de tu estructura y la claridad de tu objetivo, entonces eso es lo que te toca hacer a ti, yo no les doy la estructura, yo les doy el objetivo, lo que se espera y en qué momento se espera” (EPM2 pág. 4).

“Yo creo que los proyectos, los retos o los problemas son buenas estructuras para facilitar la construcción de aprendizajes en los alumnos, sin embargo creo que estas estructuras además de contemplar los objetivos y aprendizajes esperados, deben contemplar ciertas actividades pertinentes para que se pueda dar dicha construcción, por ejemplo, actividades que recuperen lo que los alumnos saben sobre el tema, que hagan investigación al respecto, que lean, que pongan en común los hallazgos” (EPM1 pág. 11).

Para los estudiantes esta claridad también es importante, pues mencionan que les ayuda a organizarse, de hecho, un obstáculo que reconocen en el desarrollo del trabajo es cuando algún integrante del equipo no ha entendido a dónde se pretende llegar.

Una última condición del trabajo colaborativo, es la flexibilidad que contemplan los docentes, en el desarrollo del proceso de aprendizaje y en la evaluación. Ellos reconocen que durante el avance del trabajo se presentan situaciones diversas donde se ponen en juego las habilidades de los integrantes del equipo, o bien, se vuelve necesario hacer adaptaciones al mismo, incluso hasta replantear la estructura del trabajo o algunas actividades.

Para los alumnos es necesario conocer de antemano los criterios de evaluación ya que con ellos dirigen sus procesos de manera grupal y les ayudan a valorar el nivel de compromiso y de desempeño que debe asumirse a nivel del equipo e individualmente.

Respecto al diseño de estrategias, el docente pone de manifiesto la necesidad de contemplar ciertas características que puedan abonar al éxito del aprendizaje conjunto. Una de ellas es partir del interés del alumno, en este mismo sentido los alumnos reconocen que se sienten atraídos con mayor facilidad y se les facilita aprender cuando el trabajo resulta interesante.

“Otra condición que a lo mejor estamos obviando es que implica mucho partir del interés del alumno, porque si no contamos con su motivación así esté muy bien organizado no va a salir muy bien, si el chavo no se involucra con motivación no va a salir muy bien, entonces si partimos de sus conocimientos previos y de sus intereses la llevamos de ganar”(EPM3 pág. 12).

Es importante aclarar que los alumnos reconocen que no siempre el proyecto es o podrá ser de su interés sin embargo ponderan que su involucración es necesaria porque es parte de su calificación. Ante esto podemos decir que mientras para unos el interés está puesto en el aprendizaje, para otros está en la valoración numérica.

“Yo digo que no siempre debe ser de tu interés o sea no todo en la vida te va a gustar, si no te gusta te tienes que aguantar pero igual

hay que echarle ganas a lo que te pongan, aunque no te guste porque cuenta para la calificación” (EA-a7 pág. 8).

Para los docentes otra de las características estriba en contemplar el nivel de desempeño de los alumnos para el desarrollo de actividades colaborativas; señalan tener claridad en cuanto al tipo de proyectos que pueden implementar con alumnos de primero, segundo o tercer grado de secundaria; son concientes del desarrollo de habilidades que los alumnos van mostrando de un grado a otro, así como de los desempeños individuales que ponen en juego de manera cotidiana al interior de los equipos.

Es importante destacar que en los alumnos de grados mayores se observó el uso de una estrategia de trabajo bastante estructurada y ordenada. El docente después de organizar los equipos y presentar los diferentes planteamientos relacionados con la materia de física que cada grupo tendría que resolver, pidió a los alumnos diseñar una ruta o estrategia la cual presentarían al resto del grupo para evaluar su pertinencia. Los equipos de una manera fluida incluyeron en el diseño de su estrategia, pasos tales como: partir de lo que cada uno sabía al respecto del planteamiento, poner en común dichas ideas, encontrar relaciones entre ellas, rescatar los conceptos que desde sus primeras ideas pudieran estar relacionados, establecer sus primeras hipótesis, revisar la teoría a través de la investigación documental, ponerla en común, organizar la información por medio de un esquema, elegir la presentación de sus hallazgos y mostrar la resolución del planteamiento al grupo así como establecer los tiempos para el desarrollo del proyecto. En el siguiente fragmento de texto se puede apreciar la estrategia de un grupo de alumnos:

**“Aa:** esas son las dos preguntas de nuestro planteamiento y nuestra estrategia es, primero, ver que sabe cada quien, para tener una primera idea de nuestros conocimientos y luego investigar para complementar eso y luego empezar a registrar en nuestro cuaderno esquemas y eso para entenderlo mejor y elaborar nuestros argumentos después haremos una práctica sobre el tema que nos ayude a explicarlo mejor y al final una

presentación para explicárselos a ustedes también. Nuestro tiempo estimado son siete horas de trabajo para completar los pasos y como el jueves presentar o si estamos el viernes pos el viernes.

**Ma:** el equipo esta contemplando como siete horas de trabajo, mas o menos una semana ¿algo más?

**Aa:** no

**Ma:** Cómo escuchan la estrategia

**Aos:** bien....

**Ma:** ¿alguien quiere hacer alguna sugerencia más?

**Ma:** ¿no?, creen que alguna actividad que proponen no es pertinente, necesaria, o todas son importantes, alguna sugerencia, no, ninguna. Ok bueno muy bien, el equipo que sigue” (M1S1-7:03:30).

Para comprender cómo los alumnos llegaron a desarrollar esta estrategia decidimos recuperar su experiencia. Ellos reconocen que surge del análisis y reflexión de las experiencias que en otros momentos los docentes les han facilitado y enseñado, así como de los resultados y productos obtenidos. Desde esta situación percibimos que el docente estimula al alumno para que encuentre sus propias estructuras o bien para que tenga la capacidad de adaptarlas, modificarlas o complementarlas tanto para respaldar sus hipótesis, comprobarlas y argumentarlas como para dar a conocer y comunicar a otros sus aprendizajes. Por su parte los alumnos se viven con la capacidad y la oportunidad de encontrar y de elegir sus propias estrategias, especialmente para dar cuenta de los resultados y los productos de esas construcciones. En el siguiente fragmento de texto podemos recuperar la intención de los docentes al diseñar las estrategias.

“Cuando los alumnos están más familiarizados con la estrategia o estrategias de trabajo les pido que ellos mismos diseñen sus propias formas y actividades para resolver lo que se les pide, que por lo general son retos o planteamientos” (EPM1 pág. 5).

“... de hecho es algo que intenciono y espero de ellos, que aprendan a diseñar una variedad de estructuras para resolver o hacer cosas, lo que si creo que debe existir, es claridad en el maestro sobre los aprendizajes esperados de los alumnos” (EPM1 pág. 10).

Otro de los elementos importantes que contemplan los docentes es la recuperación de los conocimientos previos y las estructuras de trabajo de los alumnos, en este caso el docente hace uso y propicia tanto en el trabajo grupal como al interior de los equipos la lluvia de ideas, los cuestionamientos y las preguntas. En la siguiente viñeta se presenta un ejemplo de la recuperación de la estructura que los alumnos previamente diseñaron para organizar su trabajo.

**Ma:** a ver, cuáles serían los pasos de su estrategia.

**Aa:** primero como ahorita lo hicimos, vimos todo lo que cada quien sabía y luego lo unimos, después vamos hacer lo mismo pero ya buscando información.

**Ma:** ¿van a investigar?

**Aa:** si, la buscamos, la resumimos y pues vemos que tiene que ver con el planteamiento y nos ponemos de acuerdo y lo ponemos.

**Ma:** Ok, ¿les parece clara la estrategia?

**Aos:** no.... más o menos

**Ma:** qué sugerencia les podríamos dar al equipo

**Aa:** que separen bien los pasos

**Ma:** qué más, qué implica el paso uno, qué implica el paso dos, etc, dice el Ao que también tengan el tiempo estimado. Qué riesgos se correrían si ellos empiezan así con esa falta de claridad de lo que se va hacer.

**Aa:** pues a lo mejor no terminan

**Ma:** qué más

**Aa:** que no quede claro, que se puedan revolver

**Ma:** bien entonces qué sugerencias tiene el equipo para retomar, qué tendrían que hacer.

**Ao:** que tengan mas claro los pasos a seguir

**Ma:** a ver vamos preguntándole al equipo qué es lo que al equipo le tiene que quedar claro, qué tienen que hacer con esa estrategia que están presentando.

**Ao:** (miembro del equipo) ver también lo que dijo Ao, el tiempo, buscar no se, otras formas para tener mas claro lo que vamos hacer y poder exponer mejor.

**Ma:** creo que las formas ya las tienen ahí, lo que hace falta tal vez es claridad como para no irnos a confundir o perdernos, sale. Entonces que tiene que hacer el equipo, definir con más precisión lo que van hacer" (M1S1-7:05:19).

Para los alumnos las características que son importantes para la organización de estrategias colaborativas, tienen que ver con el hecho de que los proyectos sean

atractivos, dinámicos y que favorezcan la involucración y la vivencia real de todos; que les brinden la oportunidad para aportar sus saberes y las habilidades, así como la necesidad de que contengan cierto grado de exigencia. En este contexto los alumnos demandan que el docente sea dinámico, concreto –el exceso de información suele confundirlos-, sepa optimizar los tiempos, los guíe, los enganche en el tema, así como que pueda ofrecer propuestas novedosas y variadas.

En la interacción que se intenciona a través del trabajo colaborativo tanto docentes como alumnos reconocen la existencia de una diversidad de formas que ayudan a aprender y trabajar con los otros. Ante esto, el docente brinda oportunidades para que los alumnos elijan las formas en que habrán de presentar los procesos y los productos, de esta manera pretenden que pongan en juego sus habilidades y destrezas. Un ejemplo de esta situación la presentamos a continuación:

“... este maestro es bien abierto y bien flexible, por ejemplo le dices, oye maestro esto no lo entiendo o no lo puedo explicar así, lo puedo hacer con un esquema o con mis palabras o con otra cosa, y como que este maestro a la hora de que lee, por que el sí lee, se da cuenta de que entendiste y a tú manera” (EA-a6 pág. 11).

En el contexto estudiado observamos la aplicación de una diversidad de estrategias para la construcción de los aprendizajes. Entre estas señalamos las siguientes: la emisión directa de indicaciones para la ejecución de tareas concretas, el uso de las discusiones entre alumnos, el análisis de los errores cometidos, la explicación de unos a otros de los procesos de razonamiento realizados y los aprendizajes obtenidos, el uso de retos, planteamientos, problemas, proyectos y guías de trabajo, el registro ordenado de los procesos, los esquemas, las analogías e historias y los cuadros comparativos. De igual forma observamos que el uso de artefactos también estaban presentes. Entre estos destacamos los experimentos, circuitos eléctricos y cultivos hidropónicos, cuya intención estaba en que los alumnos explicaran los conocimientos adquiridos, en que pudieran relacionarlos con su vida cotidiana y sus saberes. Estas cuestiones

evidencian que los docentes buscan contribuir a la construcción y transferencia de los aprendizajes. La siguiente viñeta ejemplifica la percepción de uno de los alumnos respecto a la trascendencia de estas estrategias:

“Cuando lo entiendes, cuando lo aplicas, por ejemplo en física, estamos viendo electricidad, mi compañera lo entendió muy bien, y fácil pudo hacer una lamparita, lo aplico para su vida” (EA-a4 pág. 5, EA-a3 pág. 5, EA-a1 pág. 5).

Los alumnos manifiestan un especial agrado por el trabajo por proyectos, con ellos logran hacer relaciones con su vida cotidiana, además de que tienen la libertad de mostrar su creatividad al momento de presentar sus aprendizajes y productos obtenidos. De igual forma les resulta emocionante cuando el docente los coloca frente a planteamientos y retos ya que experimentan satisfacción con su resolución. A continuación se presenta una viñeta que ejemplifica este interés.

“Y la m1, te da retos, y a mi eso me gusta de las clases porque me emociona resolver el reto y te reta y como que con ese reto, tú lo resuelves y dices, ah, fui el primero o simplemente te sientes bien de poderlo resolver” (EA-a1 pág. 14).

Aunque los docentes reconocen y promueven el trabajo colaborativo para la construcción de los aprendizajes, podemos apreciar diferencias en cuanto al modo de implementarlas. Por ejemplo, uno de ellos privilegia el trabajo individual cuando se trata de la formación de conceptos que después habrán de poner en uso en la etapa de la colaboración. Este proceso en particular es dirigido por el docente pues le parece importante que los alumnos tengan claridad, definan y usen correctamente los conceptos correspondientes a su materia. En el momento de la entrevista se le planteó a este docente la posibilidad de trabajar de manera inversa, es decir, que los alumnos llegaran a la construcción del concepto por medio de la interacción con los otros. Aunque reconoce que es factible esta posibilidad, manifiesta preferencia por la deducción. La siguiente viñeta ejemplifica su percepción:



“Cuando estamos iniciando un trabajo o tema nuevo en biología, hay que enriquecer mucho el vocabulario, si tú no entiendes el significado de un término, esa es mi creencia, si tú no entiendes el significado de aploide, diploide, espermatogénesis, etc, no te va a dar las herramientas o las bases para que puedas expresar o entender lo que sigue, entonces esas cuestiones yo las hago de manera individual” (EPM2 pág. 6).

Es importante advertir que aunque el docente sea quien inicie sus sesiones de clase exponiendo el concepto que se trabajará, no se infringe la ley genética. Tomando como referencia el pensamiento de Vigotsky, este señala explícitamente que el concepto de internalización debe entenderse desde el paradigma sociocultural como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa. Hace alusión al hecho de que todo proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, es decir, en el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre personas y después en el interior del propio sujeto. Lo cuestionable en esta situación podría ser el papel que se le da al alumno en la construcción de dicho concepto, es decir, qué tanto promueve la participación en la construcción o si sólo se remite a definirlo de manera expositiva. Se podría decir que en éste tipo de procesos, el docente aún se sigue concibiendo como el portador del conocimiento.

Así como pudimos observar la interacción entre alumnos para conseguir una meta común también pudimos apreciar que aún estando organizados en binas o tríos, las actividades se realizaban de manera individual, es decir, cada uno se concentraba en la ejecución de tareas preestablecidas por el docente. Evidentemente estas no estaban diseñadas para promover el diálogo, la reflexión o la puesta en común entre los alumnos. Esta situación nos lleva a reflexionar que no por el sólo hecho de agrupar o juntar a los alumnos para la realización de actividades comunes se está aludiendo al trabajo colaborativo. Si el sujeto cognoscente precisa de otros actores para la adquisición de nuevos aprendizajes, entonces al docente como mediador de estos procesos le toca diseñar escenarios de actividad ricos en interacciones y mediaciones, es decir, actividades donde se

comparta lo que se sabe con otros y así estar en posibilidades de construir y reconstruir.

Se reconoce que el desarrollo de las estrategias de aprendizaje requiere de un monitoreo y seguimiento por parte del docente tanto al interior de cada equipo como ente el grupo en general, para ello en la mayoría de los casos se realizan acciones concretas como son la observación, los cuestionamientos sobre lo que se hace, la retroalimentación a través de sugerencias, la aclaración de dudas cuando los alumnos lo solicitan, el acompañamiento en la toma de decisiones y la marcación de los tiempos. La siguiente viñeta ejemplifica el acompañamiento del docente con los alumnos.

**Ao1:** no, este foco no va prender.

**Ao2:** te dije

**Mo:** ¿por qué ese no prende?

**Ao1:** porque necesita mas potencia

**Mo:** ¿potencia?

**Ao1:** que diga más voltios.

**Mo:** voltios, ¿de cuánto es el foco?

**Ao2:** de ciento veinte

**Mo:** ¿lo va prender en algún momento?

**Aos:** noo

**Mo:** ¿hay corriente aquí?

**Aos:** si

**Mo:** hay corriente pero no hay suficiente voltaje.

**Ao1:** en realidad si está prendiendo pero le falta más voltaje.

**Mo:** bueno si hay corriente pero no llega a la incandescencia ok.

**Ao2:** si esta funcionando el circuito pero no lo alcanza a prender.

**Mo:** así es, funciona pero no para hacer incandescencia.

**Ao1:** hay que anotar pues” (M3S6-9:02:39).

No obstante de que los docentes reconocen la necesidad del monitoreo y el seguimiento, en algunos casos se mantienen un tanto distantes, incluso físicamente del desarrollo de las actividades. Si bien la autonomía e independencia de los sujetos dentro del trabajo en comunidades es una de las metas a lograr, es también importante la presencia y las mediaciones pertinentes

del docente pues el proceso de la autorregulación requiere de su ayuda y acompañamiento.

Resultó revelador constatar que los alumnos desde su perspectiva se adjudican a sí mismos la responsabilidad de dar seguimiento a sus procesos. Consideran que el maestro poco o nada puede hacer para contribuir a la calidad de los aprendizajes y productos. El profesor no es considerado como un recurso para pulir sus estrategias, como mediador entre lo que saben resolver por sí mismos y lo que requerirían saber-saber o saber-hacer para el logro de un objetivo pues señalan que ya es responsabilidad de ellos hacer las cosas lo mejor que puedan, es decir, consideran que la mediación del docente termina con el diseño de la estrategia de trabajo.

“El maestro no creo que pueda hacer nada a menos que el proyecto sea de interés y que te guste a ti, pero si tú estás flojeándole no creo que el maestro pueda hacer algo. Es que ya es tu responsabilidad”(EA-a4pag. 8, EA-a6 pág. 8).

Reconocen que aunque el docente es quien presenta el objetivo y la estructura de trabajo al grupo en función del nivel de desempeño de los alumnos, ellos también tienen claro la variedad de formas en que pueden resolver las situaciones. Con base en ello consideran que los docentes los dejan que decidan por sí solos. En los casos en que los docentes consideran que aún no son muy hábiles para hacerlo de manera autónoma, reciben indicaciones más precisas y concretas de lo que deben hacer.

Es conveniente resaltar que el docente no se hace del todo consciente en cuanto a las repercusiones que tienen en el aprendizaje las estrategias que usa para que el alumno construya realmente aprendizajes. En ocasiones se mantiene en una postura de observador, dejando que el alumno “se tope” una y otra vez; si bien el análisis del error es utilizado como estrategia para la construcción de aprendizajes, el docente no tiene claridad cuándo el alumno llega al objetivo a través del ensayo y error o bien a través de una mediación pertinente y oportuna

de su parte. Ciertamente el docente ha desarrollado habilidades que le permiten diseñar de manera general estrategias adecuadas para la construcción de aprendizajes pero aún faltaría que haga consciente los procesos cognitivos que se ponen en juego en los equipos y más aún en el momento justo del proceso en el que se encuentran los sujetos para de esta manera intervenir deliberadamente con las mediaciones más pertinentes que los ayuden a transitar de un estado de conocimiento a otro de orden superior. La siguiente viñeta ejemplifica la distancia que interpone el docente ante el proceso de construcción de los alumnos.

“Mi rol es de guía y para contestar preguntas nada más, hazte bolas tú primero y ya cuando llegan y me traen los primeros productos, les digo, esto no es, esto no es y esto no es. Se los regreso hasta que encuentren ellos la solución” (EPM2 pág. 3).

Para ilustrar el papel tan importante que tiene el docente en el aprendizaje de los alumnos vale la pena recordar cómo desde el enfoque Vigotskiano, el docente es considerado un experto, un guía que mediatiza los saberes socioculturales que debe internalizar el alumno. Esta postura reconoce que en las fases iniciales de aprendizaje el docente ha de tomar un papel más directivo y proveer un amplio escenario de apoyo, a medida que aumentan los recursos y capacidades del alumno, estas mediaciones se reducen. La creación de la ZDP se ve siempre circunscrita a un contexto de interactividad entre el maestro y el alumno o entre los mismos alumnos. Es por esta razón que el docente no puede sustraerse de participar en dichas interacciones.

A través del corpus hemos visto que el rol del docente juega un papel importante tanto para favorecer como para obstaculizar el trabajo colaborativo. Entre los elementos que favorecen el proceso se destacan a partir de la realidad observada los siguientes: facilitar guías y estrategias pertinentes, apoyar y monitorear los avances, mantener una actitud abierta, flexible y propositiva, perseguir la exigencia en la calidad de los productos, ser creativo y desarrollar la habilidad para facilitar a los alumnos la comprensión, la comunicación entre ellos para que den a conocer sus productos y hallazgos, validar la participación, el

aprendizaje, la organización y el trabajo intergrupal. A continuación observamos la percepción de los alumnos respecto al tipo de mediaciones que reconocen en sus maestros.

“Cuando no entiendes algo y va y te ayuda y como que te da un empujoncito, diciéndote por ahí van las cosas, y así entiendes” (EA-a3 pág. 7).

“Y te lo pone en un ejemplo más fácil relacionado con lo que está viendo” (EA-a5 pág. 7).

Entre los que obstáculos, los alumnos destacan los siguientes, tener una actitud de vigilante y cerrada, las clases expositivas, la falta de seguimiento y monitoreo, limitarse a la cuantificación de resultados, la ausencia de control de grupo y la falta de variedad en las estrategias presentadas.

Por su parte los docentes conciben su rol en función de aclarar dudas, evaluar procesos, desempeños y productos, tomar decisiones respecto al desarrollo de las actividades e interacciones y en ocasiones mantenerse al margen de los conflictos cognitivos para que los alumnos los resuelvan solos.

Los aprendizajes que resultan de todas estas estrategias y mediaciones favorables son también percibidos y valorados por los sujetos. Los indicadores que desde la perspectiva de los actores señalan que la meta se ha logrado son los siguientes. Los profesores manifiestan que se dan cuenta de ello a través del tipo de preguntas que los alumnos les plantean, la actitud que manifiestan ante el trabajo colaborativo, el tipo de productos que presentan y la correspondencia que encuentran entre los resultados y los aprendizajes. La siguiente viñeta ejemplifica lo anteriormente mencionado.

“Sus comentarios, actitudes y su disposición en el trabajo, esto me dan a mi evidencia” (EPM2 pág. 9).

El foco del docente se centra básicamente en la correspondencia que hay entre los productos y los objetivos que se plantearon como meta de aprendizaje. Con esta perspectiva vemos que se deja de lado o en un segundo plano los procesos que se desarrollan en el ínter.

Los alumnos identifican como indicadores, la habilidad de traducir a su propio lenguaje lo aprendido, la capacidad de poder aplicar y poner en uso los aprendizajes tanto en el desarrollo del mismo proceso como en contextos distintos a éste, es decir, en su vida cotidiana, la agilidad que tienen para resolver los planteamientos o retos, la calidad que logran en los productos y la capacidad de explicar lo aprendido a otros compañeros que aún no han comprendido.

Sus declaraciones muestran que son los alumnos quienes aportan indicadores más claros y operativos acerca de la construcción de los aprendizajes, de ello podemos inferir que al ser los alumnos los actores mismos de las construcciones, quienes lo viven de manera directa y modifican sus estructuras mentales tienen mayor claridad para dar cuenta de sus propios procesos, es decir usan la metacognición. Ésta será una herramienta fundamental para que el gusto por aprender sea auténtico, ya que por medio de la recuperación e internalización de las formas en cómo se aprende, se puede seguir aprendiendo. Cámara, Rincón, Shimada, López, Domínguez y Castillo (2004) afirman que uno de los propósitos de las comunidades es precisamente asegurar el aprendizaje, pero también propiciar la capacidad para seguir aprendiendo.

Como resultado de estos escenarios e interacciones de los sujetos, se reconocen una serie de bondades que han llegado a formar parte de los bagajes de los alumnos para la construcción de aprendizajes. Mencionan entre ellos la formación de valores ya que las relaciones entre ellos los han puesto en situación de reconocer la importancia de la diversidad, el respeto hacia las formas en que cada uno de ellos aprende, así como la tolerancia de las distintas maneras de pensar y los diferentes ritmos de trabajo. Reconocen también que la creatividad es

un elemento que se desarrolla en el trabajo con CAD. Se menciona el uso de estrategias que les facilitan el aprendizaje, pues son una herramienta de utilidad que trasciende en el futuro inmediato pues expresan que ex alumnos con quienes han mantenido contacto, les comentan tener menos dificultades en la preparatoria gracias a que cuentan con las bases para organizarse y trabajar con los otros. Las siguientes viñetas dan muestra de las bondades reconocidas por los alumnos.

“Bueno pues también es valoral saber que pudiste ayudar a otro y decirle las cosas más fáciles” (EA-a1pag. 6).

“Bueno es que a mi, me han comentado los del año pasado que se han fijado en otros compañeros cuando ya están fuera de aquí, que no saben cómo presentar un trabajo, cómo organizarse y entre ellos si, porque ya tienen la práctica y las bases” (EA-a5 pág. 10).

Entre los obstáculos que los alumnos detectan en el desarrollo de las actividades se encuentran la desorganización al interior del equipo por la falta de una comunicación más eficiente, esto hace referencia en dos sentidos, uno de ellos con respecto a la toma de decisiones por consenso, es decir, si alguno de los integrantes toma una decisión y actúa sin consultar a los demás, se deja de tener un objetivo común; el otro se refiere al hecho de adjudicar una tarea a un integrante del equipo sin explicarle el propósito de la misma para que realmente entienda.

“Hay algunas veces en que alguien no entiende y tienen que ayudarse entre el grupo para explicarle, pero hay veces en que no le explican y solo le dicen lo que tienen que decir” (EA-a1 pág. 4).

El silencio ante la incomprensión del objetivo a lograr por parte de uno de los integrantes del equipo se menciona cómo otro obstáculo, pues debido a esta situación su desempeño puede no contribuir al logro de la meta. La ejecución simultánea de diversas actividades en la misma materia, es decir, no sólo el desarrollo del proyecto sino evaluaciones externas como las de ENLACE, unido con la presión del tiempo por parte del docente para desarrollarlas se convierten

para ellos en otro obstáculo. Finalmente reconocen que no se sienten motivados con el tipo de proyectos que contienen de manera anticipada y muy directiva las actividades a realizar o aquellos en que sólo hay que contestar preguntas referentes a un texto. La siguiente viñeta ejemplifica el reconocimiento de los alumnos de las estrategias que realmente les motivan a aprender.

“Uno es un reto o una meta con el que tú mismo decides, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, y el otro no te motiva tanto, más bien vas diciendo, ahora toca leer, ahora resumir, etc. A parte uno te da libertad de poder presentar de diferentes maneras porque sino por ejemplo en el de las preguntas solo tienes que contestarlas y ya, así como te está diciendo el maestro, pero en cambio en el otro tienes más posibilidades de presentar o ponerle más creatividad, que te motiven” (EA-a6 pag. 8, EA-a1 pág. 8, EA-a4 pág. 9).

Los docentes refieren algunos obstáculos en el trabajo en comunidad, por un lado mencionan que la calificación final suele ser para algunos alumnos el centro de atención más que su aprendizaje. Por otro lado señalan el cumplimiento y la inflexibilidad del currículo para hacer modificaciones o ajustes, y el hecho de establecer estrategias colaborativas implica que los tiempos programados para su desarrollo se vean modificados por las diferentes situaciones que se presentan con los alumnos extendiendo las actividades más allá de lo planeado. Ante esta situación los docentes tienen que priorizar los temas, contenidos y habilidades, sacrificando así el currículo. En la siguiente viñeta podemos recuperar su percepción al respecto.

“Para mi es, cómo hacerle para que el alumno interiorice el aprendizaje como objetivo mismo del aprendizaje, no la calificación en sí, ni el cumplirle al maestro, esto por un lado, y por otro, es el currículum, con esta metodología yo castigo mucho el currículum o sea simplemente hay cosas que no puedo ver, por que el trabajo en equipo lleva mas tiempo, hay cosas que yo tengo dispuesto para dos semanas y se me va a tres o cuatro, tengo que priorizar elementos del currículum que yo sé que ya no voy a ver, algunos textos priorizan más el uso de fórmulas y simplemente yo me las paso, porque el mismo proceso de los alumnos va dando y



apuntando hacia otro lado, entonces ahí yo tengo que ser más flexible, entonces el currículum queda castigado”  
(EPM3 pág. 10-11)

Cabe señalar que una de las características que se encuentran establecidas dentro de los planes y programas de educación básica es justamente la flexibilidad que tiene el currículo, de hecho se plantea la posibilidad de que cada docente pueda ajustar a las necesidades de sus alumnos y a sus contextos de interacción lo que éste considere pertinente para el desarrollo de aprendizaje. Reconocer esta posibilidad pone al docente en una postura más segura acerca de su desempeño.

El propósito del presente texto como se mencionó desde un inicio es el de caracterizar las estrategias que pone en juego el docente para promover el aprendizaje. La claridad en los elementos que las constituyen nos aportan evidencias para evaluar la cercanía o el alejamiento que se tiene con los requerimientos de calidad educativa que se espera de las instituciones. Pantoja Palacios (1995) hace referencia al pensamiento de Schmelkes (1995) para señalar que la calidad de la educación debe desarrollar la capacidad para proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, la facultad para la participación democrática y ciudadana, el progreso de aptitudes para resolver problemas y seguir aprendiendo y la adquisición de valores de calidad y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida más íntegra y justa para todos sus habitantes. Ante este planteamiento podemos afirmar que las estrategias y las interacciones que se desarrollan entre los sujetos en las comunidades de aprendizaje dialógico responden en una importante medida con estos requerimientos.

Desde la perspectiva de algunos autores, una manera de alcanzar la excelencia y la calidad es por medio de la inclusión de todos los alumnos en las actividades del aula, al proporcionarles la experiencia común de trabajar, hablar y producir conjuntamente. (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002, p.103). Un criterio fiable para mejorar la actividad educativa es que ésta debe estar diseñada

para producir diversidad en relación con las tareas de los grupos, los roles, el poder, los géneros y los códigos lingüísticos (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi 2002). Esta plataforma existe y esta dispuesta para la mejora de aquellos elementos con los que aún se requiere crecer y profundizar.

### **6.3 Los signos, instrumentos y artefactos como elementos indispensables en el trabajo colaborativo.**

El presente escrito, pretende dar cuenta de cuáles instrumentos socioculturales se usan como mediadores en las co-construcciones que suceden entre iguales en las comunidades de aprendizaje dialógico. Las voces y acciones tanto de los actores involucrados en esta investigación -profesores y alumnos- como la de los observadores participantes; se explicitan en el texto que ahora se presenta. Es importante aclarar que también se aspira a poner en diálogo estos hallazgos con los elementos teóricos que han dado sostén y fundamento a esas interpretaciones.

Vigotski hace una diferencia importante entre los tipos de instrumentos y herramientas –materiales y psicológicos- que se ponen en juego en la construcción de aprendizajes de los sujetos. Los primeros se refieren a todos aquellos instrumentos y artefactos que facilitan el acercamiento al aprendizaje, tales como los planteamientos, esquemas, retos, proyectos, etc. Y los segundos, son aquellos que tienen que ver con procesos que ponen en juego habilidades cognitivas, tales como las representaciones mentales que se hacen presentes por medio de signos. Para Vigotski el lenguaje es uno de los principales signos que pone de manifiesto y en evidencia dichos procesos psicológicos.

En el trabajo en las comunidades, docentes y alumnos emplean el lenguaje como elemento fundamental en el proceso de construcción de aprendizajes, además de darle diferentes usos, tales como: el de indicador de aprendizajes, es decir los profesores reconocen que a través de su práctica los estudiantes expresan y comunican lo que saben y cómo lo aprendieron. Al respecto los estudiantes señalan que cuando un docente les permite que expliquen con su propio lenguaje lo que entendieron, les facilita todavía más el aprendizaje. La siguiente viñeta ejemplifica la importancia que se le adjudica al uso del lenguaje.

“El trabajo en equipo permite que se comuniquen tanto en su propio lenguaje como en el de la disciplina y que ellos a partir de ese compartir interioricen también el conocimiento” (EPM3 pág. 10)

“Pues con el lenguaje que yo uso para aprender, algunas veces yo misma no le entiendo a los maestros y trato de traducirlo y entonces empiezo a decírselo así a mi compañero y así ya le entiende” (EAa2 pág.5).

Por otro lado el lenguaje también es utilizado como medio para organizar el trabajo de los equipos, para que los alumnos aporten ideas, se retroalimenten en los diferentes momentos del trabajo, tomen decisiones y establezcan acuerdos.

“El lenguaje es importante pues con el, se comunican, se expresan, aportan, dialogan, discuten, etc y finalmente externalizan y expresan con otros de manera oral lo que saben o aprendieron” (EPM1 pág. 10)

Tharp, Estrada, Stoll, Dalton y Yamauchi (2002, p. 42) proponen desde la teoría sociocultural Vigotskiana cinco normas para el logro de una pedagogía eficaz. Resulta pertinente mencionar una de ellas dada la intención del presente texto. La norma que hace referencia al lenguaje, destaca cómo a partir de su estimulación en los diferentes contextos social y cotidiano mejora su empleo tanto en la escuela, en el currículo general, como en la vida. Uno de los fines de la comunicación según Edwards y Mercer (1988) es el de ampliar el conocimiento y la comprensión de los alumnos, por lo tanto parte del éxito de la enseñanza radica en la creación de entornos en donde se pueda poner en marcha la práctica del lenguaje y la comunicación como medio para alcanzar aprendizajes más significativos y duraderos desde un contexto de actividad.

En el mismo tenor, Baquero (1996, p. 54) señala que el lenguaje es uno de los instrumentos semióticos más versátiles y desarrollados ya que reúne la potencialidad de poder ser dirigido y utilizado con fines y características diversas.

Los profesores y alumnos reconocen que para propiciar la construcción de aprendizajes, la socialización e interacción entre los sujetos es indispensable el lenguaje ya que a través de su uso se logra la internalización del conocimiento. Por esta razón, al privilegiar el trabajo colaborativo en las actividades dentro del aula, les ofrecen una constante oportunidad para que los alumnos puedan hacer uso del lenguaje tanto al interactuar con los compañeros como al entablar comunicación con los docentes.

Esta socialización se destaca en dos principales aspectos, uno, el que tiene que ver con la socialización de las acciones que se dan al interior de los equipos mientras se construye y trabaja, y dos, el que se da a través de la puesta en común de los aprendizajes y productos logrados con el trabajo en comunidad, así lo ejemplifica la siguiente viñeta.

“Que dialoguen unos con otros a cerca de lo que van entendiendo, que hagan conclusiones, que armen argumentos o expliquen cosas, que elaboren materiales, que expongan al grupo sus trabajos, que se retroalimenten unos a otros, y que se evalúen tanto el proceso como los resultados” (EPM1 pág. 11-12).

Los alumnos conciben a la interacción mediante el lenguaje como un hecho importante, ya que consideran que aprenden, que complementan sus aprendizajes al compartirlos con otros y que evalúan sus propios desempeños; además de que reconocen que al interior de los equipos se propicia de manera constante que se externen las ideas que tienen, se recuperen los saberes y respondan inicialmente de manera hipotética a los planteamientos que se les hacen para después confrontarlos con sus propios descubrimientos.

Como parte de la realización de proyectos y trabajos colaborativos los docentes tienen contemplado un espacio de evaluación y autoevaluación al interior de cada uno de los equipos, no solo de los aprendizajes logrados, sino de las actitudes y situaciones que favorecieron y dificultaron el desarrollo del trabajo. En el caso de la autoevaluación esta suele llevarse a cabo de manera abierta al grupo con la intención de que entre todos dialogue y encuentren áreas de mejora y al

mismo tiempo se establezcan nuevas propuestas. Los docentes comentan que en el caso de ser necesario, llevan a cabo procesos de evaluación de manera individual con algún alumno que por su desempeño y actitudes en el trabajo así lo requieran.

Baquero (1997, p. 41) como comentador del pensamiento Vigotskiano enuncia que la constitución de las funciones psicológicas superiores requieren de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. Este proceso se torna complejo, pues en él intervienen el sujeto y la cultura, pero también la apropiación gradual de los instrumentos culturales y la interiorización de las operaciones psicológicas configuradas en la vida social.

Dentro del trabajo en comunidad y de una manera privilegiada los docentes promueven estrategias cognitivas a través de: formulación de preguntas, planteamientos, cuestionamientos, el uso de diálogos reflexivos y el análisis del error con y entre los alumnos para explicar sus procesos de aprendizaje. Con la siguiente viñeta se presenta un ejemplo de lo anteriormente planteado.

**Mo:** ¿qué tipo de circuito están utilizando?

**Aa1:** el paralelo.

**Mo:** ¿por qué ese?

**Aa1:** porque así pueden encender las resistencias independientemente.

**Mo:** ¿con qué voltaje lo deben alimentar para que todos los focos prendan?

**Aa2:** con 36 voltios.

**Mo:** ¿cómo le hicieron para saberlo?

**Aa2:** sumamos lo que requiere cada foco.

**Mo:** 36 voltios teóricamente, a ver, ¿puedo rayar aquí?. Ustedes tienen aquí 36 voltios, que va a llegar a un foco y a otro foco, ¿su conexión es en paralelo verdad?

**Aa1:** Si

**Mo:** ¿cuántos voltios le van a llegar a éste primer foco?

**Aa1:** 36 voltios

**Mo:** ¿de cuánto es tu foco?

**Aa2:** de 6 voltios.

**Mo:** ¿qué le va a pasar al foco?  
**Aa1:** ¡se va a tronar!  
**Aa2:** entonces necesitamos sólo 6 voltios.  
**Mo:** así es.  
**Aos:** aaaah” (M3S7-8:56:14).

Por otro lado la pregunta es utilizada de manera constante por los docentes para dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, escuchar sus ideas, identificar en qué parte del proceso se encuentran, y para verificar su comprensión de un tópico determinado. Desde el discurso de los docentes, se reconoce que las preguntas que plantean a los alumnos son con varias finalidades, por un lado, para diagnosticar sus inquietudes y posteriormente diseñar proyectos o actividades que les ayuden a resolver sus dudas, por otro, señalan que con las preguntas pueden medir sus aprendizajes y avances, además refieren que a través de estos instrumentos semióticos que ellos mismos plantean a los alumnos les permite darse cuenta de la profundidad y calidad de los aprendizajes que han logrado. En la siguiente viñeta se ejemplifica esta situación:

**“Ma:** en el caso de los tres planteamientos ¿cómo se interpretaría el principio de Pascal?, ¿cómo sería o que palabra utilizaríamos en vez de fluido?  
**Ao1:** peso y como hay más peso hay más fuerza.  
**Ma:** así es, cómo interpretaríamos la parte del fluido con estos tres planteamientos  
**Ao2:** con un sólido.  
**Ma:** muy bien, y ¿en vez de profundidad?  
**Ao3:** peso  
**Ma:** y entonces ¿qué es lo que hace que este cuerpo reciba mayor presión?  
**Aa1:** la fuerza que ejerce el agua hacia abajo.  
**Ma:** muy bien y entonces, ¿que pasaría acá con un sólido?  
**Aa1:** es el peso que tu sostienes, lo único que cambiaríamos sería en vez de fluidos lo cambiaríamos por sólidos” (M1S3-8:22:41).

Los alumnos reconocen que por medio de las preguntas también pueden aprender e identificar algunas características que consideran deben tener para tal logro. Señalan que aquellas que los hacen pensar, reflexionar, es decir, que les implican relacionar varias fuentes, las que les permiten explicar con sus propias palabras o

ejemplos, las que los remiten a explorar primero lo que ellos saben sobre algo y las que pueden relacionar con la vida cotidiana son las que favorecen y amplían sus aprendizajes. Por otro lado señalan reconocen que las preguntas que sólo los remiten a obtener información de un texto, no los motivan ni les ayudan a aprender. Esta percepción de los alumnos se puede observar en la siguiente viñeta.

“En un tema te pone unas preguntas y él sabe que no las sabes y te dice contesta lo que tú crees y como que eso ya te pone a pensar. Después investigas y las vuelves a contestar y después las completas con varias fuentes y con lo que aprendiste y las compartes también con otros en el equipo y al final ya tienes una buena definición, entonces te deja un aprendizaje realmente grande” (EA-a7 pág. 14, EA-a4 pág. 14-15).

“Las que te hacen reflexionar y pensar, las que no son, solo sacar la información del libro, ahí no aprendes nada, nada más copias información y ya” (EA-a1 pág. 10).

Por otro lado los cuestionamientos y los diálogos reflexivos, son usados por los profesores para interactuar con los alumnos, también para monitorer el trabajo que se realiza, y cuando promueven entre los estudiantes discusiones que les ayudan a revisar los argumentos que usan para el desarrollo de sus trabajos. Por lo general, cuando los alumnos piden ayuda, los docentes utilizan preguntas o cuestionamientos para recuperar los procesos que se han construido, así mismo a través de las preguntas para que puedan organizar sus ideas y encontrar por ellos mismos las respuestas o formas para solucionar sus dudas. La siguiente viñeta es una muestra del uso que se les da a los cuestionamientos.

**Mo:** aquí tenemos ya conectado positivo con negativo y positivo con negativo, este foco ya está prendiendo ¿verdad?

**Ao1:** si.

**Mo:** conéctame ahora este foco por favor Ao2.

**Ao1:** también prenderá.

**Mo:** ¿por qué?

**Ao1:** porque la corriente del primer foco pasa hasta el otro.

**Mo:** ¿y si se funden?

**Ao2:** sigue corriendo.



**Mo:** ¿Esto es conexión en paralelo o en serie?

**Ao1:** en paralelo.

**Mo:** es conexión en paralelo, la conexión que tenían ustedes anteriormente era una conexión en paralelo también, y si yo le hago una extensión más acá enseguida de la otra ¿sigue siendo paralelo?

**Ao2:** si

**Mo:** ¿entonces para que quieren tanta pila?

**Ao1:** para los interruptores.

**Mo:** o.k. y si yo le pongo aquí un interruptor, ¿necesitará la pila?.

**Ao2:** ¿cómo funciona el interruptor?

**Mo:** (consigue en otro equipo el interruptor, lo conectas con los cables, el foco y las pilas) o.k. aquí esta la energía en la pila, en los cables esta fluyendo y debe fluir también a través del interruptor, en éste momento está cerrado (señalándolo) por eso el circuito está cerrado, eso sucede dentro del interruptor, se desconectan. Entonces, ¿dónde pondrías tú el interruptor en una conexión en paralelo?, hipotéticamente, ¿dónde lo pondrían?, discútanlo y me comentan” (M3S7-8:41:25).

Los cuestionamientos también son usados cuando los docentes piden a los alumnos den cuenta de los procesos empleados en el trabajo y de las conclusiones construidas del mismo. Se pudo identificar que en el caso de dos docentes de los cuatro observados, ante las dudas de los alumnos uno de ellos contestaba de manera directa sus preguntas, mientras que el otro explicaba en varias ocasiones de la misma manera, sin lograr que el alumno comprendiera la idea central de la actividad que tenía que realizar.

“Tiene varias formas de explicar porque luego a veces con otros maestros ese es el problema, que solo tienen una forma de explicar y si no le entiendes de esa forma, ya saliste perdiendo porque no va a ser diferente, en cambio la m1, como que busca más formas de explicarte” (EA-a2 pág. 14).

El análisis del error como ya se comentó, es otra estrategia que los docentes utilizan con y entre los alumnos para que estos expliquen sus procesos de construcción de aprendizajes. Los alumnos reconocen que cuando un maestro les ayuda a encontrar por ellos mismos el error aprenden más.

“Pues nos deja primero a nosotros hacerlo y si te equivocas pues te va a decir, fíjate en que te estas equivocando, nos dice, lee y hace que te des cuenta del error y entonces aprendes más” (EA-a4 pág. 12).

A partir de lo anterior es importante destacar que la actividad en el aula vista desde un contexto sociocultural se constituye en algo más que una clase o trabajo en equipo, ejercitación de algoritmos o memorizaciones de información; es aquí donde la teoría sociocultural ofrece variadas formas y maneras de abordar el aprendizaje para que éste ayude en la formación de los estudiantes y eleven su desarrollo cultural. Kozulin (1998, p. 187) señala que en la actividad de aprendizaje intervienen los instrumentos psicológicos simbólicos como esquemas, gráficos y mapas que representan la distribución de actividades entre los participantes y resalta tres condiciones que deben considerarse en una situación de aprendizaje desde un marco de colaboración como:

1.- La tarea que requiere unas operaciones específicas con los objetos y un cambio en el método de acción del propio estudiante.

2.- Un grupo de estudiantes que se reparten operaciones y acciones de resolución de problemas. Los estudiantes se comunican entre sí, intercambian sus métodos de acción y explican sus acciones a los demás.

3.- Modelos gráficos que representan las relaciones entre las operaciones con los objetos y los métodos de acción colectivamente distribuidos.

Los profesores afirman que se dan cuenta de las construcciones que hacen los alumnos a través de las conclusiones a las que llegan, los argumentos que utilizan cuando exponen sus hipótesis y reflexiones, las explicaciones que se hacen entre los mismos alumnos para comprender mejor un tópico, las exposiciones que presentan frente al grupo de sus aprendizajes y la calidad de los materiales y productos elaborados. Un aspecto importante que destaca la teoría sociocultural con respecto a lo anterior tiene que ver con el proceso de

internalización, la actividad que el alumno realiza en el exterior va siendo progresivamente internalizada. En este sentido, el estudiante es una persona que reconstruye el conocimiento, tanto en el plano interindividual como en el intraindividual, proceso al que Vigotsky denominó “ley de la doble formación del desarrollo”. Lo relevante del proceso de internalización es que no puede verse sólo como un acto puramente individual sino como una legítima coautoría; además de que para el paradigma sociocultural resulta de extrema relevancia la actividad del alumno circunscrita a un contexto social ya que se consideraba que varias actividades humanas eran capaces de actuar como generadoras de la conciencia.

Con respecto al papel que desempeñan los docentes durante el desarrollo del trabajo en las comunidades, se destaca el hecho de que comparten su rol de autoridad cuando toman en cuenta las opiniones de los alumnos; por otro lado monitorean de cerca el trabajo, involucrándose en su dinámica a través de escuchar las participaciones de los alumnos, opinando y haciendo observaciones, resolviendo dudas junto con ellos y ofreciendo ayudas. Los estudiantes reconocen que la inflexibilidad del maestro para dialogar y el lenguaje que utilizan puede beneficiar u obstaculizar su aprendizaje. La siguiente viñeta es un ejemplo de lo ya señalado.

“Mi rol, creo que es de facilitar lo más que se pueda el trabajo, pero no dando las respuestas ni diciendo que hacer, sino ayudándoles con preguntas, cuestionamientos etc, a que ellos se pongan de acuerdo, identifiquen cómo le pueden hacer, qué es lo mejor, qué toca, qué saben hacer de lo nuevo que se les pide, etc y trato de que ellos en equipo lleguen a la conclusión de qué es necesario hacer para lograr el objetivo” (EPM1 pág. 3)

Con base en los principios y postulados vigotskianos, el docente es un experto, un guía que mediatiza los saberes socioculturales que debe internalizar el alumno. Este hace que lo que se aprende sea dentro de una situación o contexto de interactividad, negociando los significados que él posee como agente educativo, y con los que los alumnos cuentan, de tal manera que éstos puedan reconstruir los nuevos

aprendizajes. En las fases iniciales de aprendizaje, el docente ha de tomar un papel más directivo y proveer un amplio escenario de apoyo. A medida que aumentan los recursos y capacidades del alumno podrían reducirse los apoyos.

Con todas las ideas anteriormente expuestas que describen la realidad observada, se destaca una de las principales tesis del enfoque Vigotskyano en la que se señala que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores ya que el uso de éstos orientan de un modo preciso y distinto la actividad del sujeto.

Anexo 1

**Indicadores de observación**  
**Las mediaciones del docente**

<b>Indicadores</b>	<b>Observaciones/descripciones</b>
Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos.	
Promueve el aprendizaje colectivo.	
Relaciona las diferentes opiniones de los alumnos.	
Establece el diálogo abierto y cercano.	
Permite que los	

alumnos expresen libremente sus opiniones.	
Establece diferentes estructuras de organización.	
Refuerza los roles positivos de los alumnos.	
Emplea técnicas cooperativas.	
Propicia que los alumnos se expliquen unos a otros sus procesos de razonamiento.	
Utiliza diferentes herramientas para facilitar el aprendizaje.	
Intenciona que los alumnos hagan transferencias con los aprendizajes.	
Especifica el objetivo de aprendizaje a lograr con la actividad.	
Solicita a los alumnos que pongan en común sus aprendizajes logrados y sus procesos de razonamiento.	
Activa y utiliza los conocimientos previos de los alumnos.	
Monitorea el trabajo de los alumnos.	
Retroalimenta los aprendizajes y procesos de los alumnos.	
Valida y alienta la participación de los alumnos.	

Anexo 2

Análisis del registro 1  
Maestro 1

Materia: Física  
Grupo: segundo de secundaria  
Fecha: 11 de marzo de 2008  
Tiempo de observación: 50 minutos  
Número de alumnos: 20/21

Claves:  
Ma: maestra.  
Ao: alumno que participa en los diálogos

Aa: alumna que participa en los diálogos

### **Descripción de la sesión:**

En esta clase se llevo a cabo la organización de una actividad en equipos, un encuadre detallado de lo que se trabajara y de los comos, son algunos elementos que la maestra comunica a los alumnos. La organización de la sesión consiste básicamente en la formación de comunidades, en la distribución de retos y en el diseño de estrategias de solución por parte de los alumnos para abordar contenidos de física. En un primer momento la profesora indica que la conformación de las comunidades las integrará ella misma, después de esto lleva a cabo un sorteo para la asignación de los retos, posteriormente los equipos trabajan en el diseño de las propuestas para la solución de estos retos y finalmente los equipos hacen una presentación al grupo en general en donde dan a conocer su estrategia de trabajo que al mismo tiempo son retroalimentadas por los propios estudiantes y la maestra.

### **Indicadores observados:**

En esta sesión de trabajo, la interacción social se caracteriza por que la maestra facilita de manera permanente tanto la comunicación e interacción entre los alumnos como el aprendizaje colectivo puesto que la organización del grupo se desarrolla en equipos mismos que tienen la oportunidad de dialogar e interactuar desde sus ideas previas para el logro de un objetivo establecido e intencionado por la maestra.

La profesora permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones tanto en los equipos, cuando estos ponen en común sus estrategias y durante sus presentaciones hacia al grupo en general, al mismo tiempo el docente entabla con ellos de manera constante un diálogo abierto y cercano pues al acompañar el desarrollo de las actividades de los equipos, escucha y ayuda a dar forma a sus propias estructuras.

Básicamente el trabajo de esta sesión se desarrolla en un contexto de colaboración entre los alumnos, como parte de la actividad mediada la maestra propicia que los estudiantes se expliquen unos a otros sus procesos de razonamiento, esto se presenta principalmente hacia el interior de los equipos cuando se comparten entre ellos mismos el camino que seguirían para abordar los planteamientos, pero también en el momento en que la maestra pide a los alumnos retroalimentar las estrategias presentadas por los equipos.

**Aa:** marce, ¿tú como le harías?, ¿cuál sería tu guía?

**Aa:** primero aclarar bien las ideas, preparar la información y al final organizar una conclusión.

**Aa:** ¿y te lo vas a memorizar?

**Aa:** pues no

**Aa:** es que tenemos que exponer.

**Ao:** no vamos a exponer el tema, solo el resultado de la guía que seguiremos

**Aa:** bueno pónganle, primero comentar las ideas que tenemos.  
(M1S1-6: 52:14)

**Aa:** nuestro planteamiento fue:

1.- Si te paras sobre un solo pie harás el doble de presión que con ambos.

2.- Si cargas a otra persona de tu mismo peso, la presión que haces sobre el piso es doble porque la fuerza se duplica. ¿cómo explicarías esto?

Tuvimos que explicar esto, luego lo primero que hicimos fue ver lo que cada quien sabia sobre el tema, y todas esas ideas la unimos e hicimos los argumentos y la respuesta correcta.

**Ma:** a ver pero cual va a ser su estrategia para resolver esos planteamientos.

**Aa:** la estrategia va ser irnos más a fondo sobre la información para ver si estamos realmente correctos y que cada quien lo entienda y no se quede solo con las ideas que tenemos.

**Ma:** a ver cuales serían los pasos de su estrategia, primero que....

**Aa:** primero como ahorita lo hicimos, vimos todo lo que cada quien pensaba y luego lo unimos, después vamos hacer lo mismo pero ya buscando información.

**Ma:** van a investigar

**Aa:** si, la buscamos, la resumimos y pues vemos que tiene que ver con el planteamiento y nos ponemos de acuerdo y lo ponemos.

**Ma:** Ok, ¿les parece clara la estrategia?

**Aos:** no.... Mas o menos

**Ma:** que sugerencia les podríamos dar al equipo

**Aa:** que separen bien los pasos

**Ma:** que más, que implica paso uno, que implica paso dos, etc, dice alonso que también tengan el tiempo estimado. Que riesgos se correrían si ellos empiezan así con esa falta de claridad de que se va hacer.

**Aa:** pues a lo mejor no terminan

**Ma:** que más

**Aa:** que no quede claro, que se puedan revolver

**Ma:** bien entonces que sugerencias tiene el equipo para retomar, que tendrían que hacer.

**Aa:** que tengan mas claro los pasos a seguir



**Ma:** a ver vamos preguntándole al equipo que es lo que al equipo le tiene que quedar claro, que tienen que hacer con esa estrategia que están presentando.

**Ao:** (miembro del equipo) ver también lo que dijo alonso, el tiempo buscar no se otras formas para tener mas claro lo que vamos hacer y poder exponer mejor.

**Ma:** creo que las formas ya las tienen ahí, lo que hace falta tal vez es claridad como para no irnos a confundir o perdernos, sale. Entonces que tiene que hacer el equipo, definir con más precisión lo que van hacer. (M1S1-7:05:19)

En la viñeta anterior se puede apreciar que la maestra abre oportunidad de retroalimentación entre los alumnos sobre sus estrategias, ante la falta de claridad de la propuesta de uno de los equipos, ésta cuestiona ayudando a poner nombre a la actividad que los alumnos proponen, comparte su rol de autoridad no validando ella sola la estrategia elegida por los equipos sino pidiendo el punto de vista de los demás para ayudar a completar las rutas, es decir la validación es grupal y consensada, abre espacios reflexivos para ayudar a los alumnos a analizar sus errores, valida las opiniones y sugerencias de los equipos y retoma con frecuencia lo que estos proponen. Cuando los alumnos ponen en común sus estrategias la maestra hace evidente las ventajas de hacerlo, es decir enfatiza que se enriquecen las propias propuestas.

La maestra especifica el objetivo de aprendizaje a lograr con la actividad, esto se hace presente tanto al inicio de la sesión, cuando plantea lo que se pretende lograr con el trabajo a emprender así como al hacer explícito la intención de exponer de manera grupal las estrategias de los equipos. De igual forma se hace presente la utilización de diferentes herramientas para facilitar el aprendizaje, una de ellas es el abordaje de planteamientos o retos para manejar contenidos de la materia.

**Ma:** Nuevamente trabajaremos con algunos planteamientos o retos que nos ayudaran a comprender mejor un nuevo principio físico que vamos aprender. Para esto necesitaremos integrarnos en equipos pues para su éxito se requiere del esfuerzo y participación de todos los integrantes.

En esta ocasión no será un sólo planteamiento para todo el grupo sino que cada equipo trabajará uno distinto de tal manera que se pondrán a discusión cuatro planteamientos o retos.

La dinámica de trabajo, es decir lo que harán como equipo para dar respuesta a esos planteamientos o retos la elegirá cada equipo, es necesario que pongan a discusión hacia el interior de

*sus equipos sus propuestas al respecto de tal manera diseñarán una ruta o camino a seguir para dar solución a sus planteamientos de una manera más ordenada y científica, es decir haciendo uso de conceptos y principios físicos.*

**Ma:** *si gustan pasar de este lado por favor los representantes, ok, el resto de los equipos escuchamos para saber que planteamiento va a estar trabajando cada equipo, y cual es su estrategia, se vale utilizar cualquier actividad que algún equipo este proponiendo para adaptar o complementar su propio trabajo, parte de poner en común las estrategias es como para irnos dando cuenta de que hay muchas maneras para resolver, es decir hay muchos caminos para llegar a la solución de esto. (M1S1-6:38:28)*

La maestra propicia que los alumnos socialicen en el momento en que presentan sus estrategias al resto de los equipos, a su vez la profesora ayuda a que los estudiantes se retroalimenten, se complementen y se evalúen entre ellos mismos.

**Aa:** *¿leo nuestro planteamiento?*

**Ma:** *si*

**Aa:** *nuestro planteamiento dice:*

- a) *Se tienen dos recipientes: uno con mercurio y otro con agua. Si la densidad de este metal es mayor que la del agua, ¿pesarán lo mismo?, ¿ejercerán la misma presión?, ¿porqué?*
- b) *Si los líquidos son iguales, la presión es mayor en el fondo del más profundo?*

**Aa:** *esas son las dos preguntas de nuestro planteamiento y nuestra estrategia es, primero, ver que sabe cada quien, para tener una primera idea de nuestros conocimientos y luego investigar para complementar eso y luego empezar a registrar en nuestro cuaderno esquemas y eso para entenderlo mejor y elaborar nuestros argumentos después haremos una práctica sobre el tema que nos ayude a explicarlo mejor y al final una presentación para explicárselos a ustedes también. Nuestro tiempo estimado son siete horas de trabajo para completar los pasos y como el jueves presentar o si estamos el viernes pos el viernes.*

**Ma:** *el equipo esta contemplando como siete horas de trabajo mas o menos una semana ¿algo más?*

**Aa:** *no*

**Ma:** *Cómo escuchan la estrategia*

**Aos:** *bien....*

**Ma:** *¿alguien quiere hacer alguna sugerencia más?*

**Ma:** *¿no?, creen que alguna actividad que proponen no es pertinente, necesaria, o todas son importantes, alguna sugerencia,*

*no, ninguna. Ok bueno muy bien, el equipo que sigue Daniela.  
(M1S1-7:03:30)*

La maestra de manera constante monitorea el trabajo de los alumnos haciéndose presente en los equipos y acompañándolos en sus discusiones, aclara dudas, contribuye dando opiniones, haciendo observaciones y cuestionando las aportaciones de los integrantes.

Valida y alienta la participación de los alumnos al tomar en cuenta sus opiniones y aportaciones para dar forma o mejor estructura a las exposiciones de los equipos al mismo tiempo se hace presente el diálogo reflexivo entre alumnos así como la socialización de los desacuerdos para encontrar soluciones.

***Ma:** les gustaría, me pueden decir si o no, que conforme nos presenten la estrategia podamos comentarles al respecto, así como, si podemos hacer sugerencias o podemos hacer alguna crítica con alguna actividad, si les parecería*

***Aos:** síiii...*

***Ma:** como para que esto les ayude al final a tener una estrategia mas pulidita, mas clara, mas completa, etc. si. Ok, si gustan pasar de este lado por favor. (M1S1-07:02:03)*

Durante el desarrollo de esta sesión de trabajo se puede observar que de manera constante el docente pone en juego actividades donde el lenguaje es puesto en practica, tanto en la aportación de ideas hacia el interior de los equipos, en la toma de acuerdos y decisiones en la organización de los integrantes como en la retroalimentación entre los alumnos sobre sus estrategias utilizadas para el desarrollo de sus trabajos.

Anexo 3

### Entrevista de los profesores

#### Claves:

- ENT: Entrevistador
- M1, M2, M3, M4: Maestros entrevistados

**ENT:** ¿Qué elementos o características consideran indispensables para que pueda realizarse con eficiencia el trabajo en comunidades?

**M3:** La aportación de cada uno de los alumnos, que haya una estructura bajo la cual los alumnos puedan participar de la manera más democrática y equitativa posible.

**M1:** Uno, primeramente que los alumnos estén agrupados en comunidad, es decir en pequeños grupos, dos, que haya un objetivo de aprendizaje y una estructura bien organizada, como un proyecto, una guía, un reto, un problema etc, que sirvan como vehículos para el logro de dichos objetivos.

**M2:** Un esquema, que no necesariamente se les muestra a ellos, pero nosotros como maestros o guías vamos a ir intencionando y a mí lo que se me hace muy rico de esto, es el hecho de que partimos de un interés y ese interés se adapta al esquema ya antes visto y antes trabajado por los maestros, entonces ya vas guiando.

**ENT:** o sea que la estructura que tú aprendiste a utilizar en los cad la has utilizado dentro de tu proyecto de clase?

**M2:** si.

**ENT:** ¿Cómo, de qué manera?, ¿me podrías dar un ejemplo?

**M2:** Parto de un interés, está el tema y yo para eso ya calendarice mas o menos, ya dije, bueno, tres sesiones vamos a utilizar para esto, ahora cómo lo vamos a trabajar, ya vi mi calendario, ya vi las actividades que mas o menos ellos pueden hacer, y ellos mismos hacen los equipos. Al principio era por afinidad pero ya casi a mitad del ciclo ya no se juntan tanto por afinidad sino por las competencias y responsabilidades de cada uno, entonces ese esquema que ya trabajamos nosotros ya se puede ir más fácil.

**ENT:** En un principio si les dabas el chance que ellos eligieran sus propios equipos y ya después te diste cuenta que eso era por los lazos de amistad y relaciones interpersonales y ya después ellos solos descubrieron que dependiendo de las habilidades de cada quien fueron elementos para que ellos formaran sus equipos.

**M2:** Si porque se hace un cierre, o sea cuando ya presentamos el material y todo eso, evaluamos cómo se sintieron y qué calificación se dan y qué calificación le dan al otro, tanto individual como por grupo. De tal manera que el elemento que no aportó lo suficiente reconoce que puede no ser elegido en los equipos por su desempeño y procura hacer lo que no hizo en las siguientes ocasiones. Así ha sido en muchos casos.

**ENT:** Y por ejemplo, qué mediación has hecho tú ahí en ese caso, cuando ves que ya se eligieron en el equipo los que si trabajan, se comprometen, se responsabilizan y en otros equipos quedaron los de bajo desempeño.

**M2:** A veces los dejo si veo que no están tan desequilibrados y que tienen habilidades básicas que si manejan, los dejo para que ellos mismos se demuestren que si pueden y ha resultado, ellos mismos ya no se quieren juntar porque reconocen que son un desorden y que no trabajan.

**ENT:** ¿Ellos hacen un trabajo de autoreflexión de su propio desempeño?

**M2:** Si.

**ENT:** ¿Y tú como maestra que mediación haces ahí en esa reflexión?

**M2:** Es muy variado, primero se da la calificación y se dicen lo que se tengan que decir, directo y de frente y ya después se toman acuerdos y si veo que alguien se desfasa, trato de ubicarlos, pero ellos solos tratan de acomodar.

**ENT:** ¿m3, tú qué criterios tomas en cuenta para la formación de los equipos cuando trabajas en comunidades?

**M3:** Muy similar como la M2, casi siempre al principio dejo que se formen por afinidad y dejo que sucedan cosas, y ya conforme van viendo la exigencia del trabajo al final, muchas veces los alumnos no alcanzan el objetivo o no alcanzan la actividad y en ese momento intenciono la reflexión, para que ellos mismos lleguen a la conclusión de su desempeño. A mi me ha funcionado que primero sea así para suscitar esa reflexión y que puedan ellos autoevaluarse en equipo e individualmente y con esos criterios tomarlos luego en cuenta, ya sea para que ellos conformen sus equipos o para yo tener pistas para conformarlos. Y hay otras veces en las que yo formo los equipos.

**ENT:** ¿Y en eso, cuándo tú decides formar los equipos en que te basas?

**M3:** Hay varias formas, les pido sugerencias y en base a eso yo los armo y a veces los formo al azar.

**ENT:** ¿Y tú M4 cómo le haces?

**M4:** También es una experiencia similar, primero por afinidad y posteriormente los elementos detectados que no funcionan, ahí tomo alguna medida de acuerdo a las capacidades, es decir que aquel elemento que no funcionó en donde él eligió pues entonces lo coloco de acuerdo a un criterio de personalidad y lo instalo en un equipo en donde le van a jalar la rienda.

**ENT:** ¿Y tú m1?

**M1:** Por lo regular soy yo la que forma los equipos bajo el criterio de desempeños, es decir trato de integrar en los equipos, alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, busco un equilibrio en cuanto a desempeños, capacidades, habilidades y actitudes para aprender y en ocasiones les doy oportunidad para que ellos se formen, esto por lo regular es en trabajos de una clase o sencillos o en donde sólo se requiere que pongan en común o que hagan algo rápido, pero en proyectos con mayor estructura o reto, prefiero integrarlos yo con más cuidado.

**ENT:** ¿Muy bien, y qué roles reconocen en los equipos?

**M3:** Hay algunas ocasiones en las que llevo a cabo un sociograma pero como me está tocando el grupo de tercero ya no lo hago porque es un grupo que ya viene consolidado, pero por ejemplo cuando he trabajado con primero, hago un sociograma que precisamente me ayude a identificar los roles, por ejemplo, quien es el líder, quienes trabajan mejor, los aislados, quienes se juntan, los grupos herméticos y eso si me ayuda a tomar decisiones para saber cómo armar los grupos y no al azar y entonces identificar los roles, por ejemplo el líder que es más de relajo o un líder mas estructurado y orientado a la tarea o el que siempre está nada más en la risa sin trabajar o incluso también los que están sabotando el trabajo.

**ENT:** ¿También ustedes reconocen esos tipos de roles?

**M2:** Si, yo no hago ese sociograma pero se observa desde el primer trabajo, se empiezan a delegar e inmediatamente se ven los roles de cada quien, el que se va a encargar del grupo, el que va a escribir, etc. Inmediatamente ellos ya están haciendo evidente sus habilidades.

**M1:** Yo creo que además de que nosotros identificamos esos roles, ellos también saben en que son buenos y qué se les complica, identifican también con quién trabajan mejor, la mayoría de veces ellos prefieren trabajar con los amigos, pero

ahí nos toca a nosotros mediar. Tenemos alumnos responsables, que hacen aportaciones interesantes, que saben investigar, que saben resumir, que saben coordinar el trabajo, que saben como hacer trabajar a los otros, alumnos que sólo juegan o dispersan a los otros, etc.

**ENT:** ¿Y cuál es el rol que ustedes desempeñan como maestros?

**M2:** El mío de guía y para contestar preguntas nada más, hazte bolas tú primero y ya cuando llegan y me traen los primeros productos, les digo, esto no es, esto no es y esto no es.

**ENT:** O sea ¿regresas y regresas hasta que ellos encuentren la manera correcta?

**M2:** Si.

**M1:** Mi rol, creo que es de facilitar lo más que se pueda el trabajo, pero no dando las respuestas ni diciendo que hacer, sino ayudándoles con preguntas, cuestionamientos etc, a que ellos se pongan de acuerdo, identifiquen cómo le pueden hacer, qué es lo mejor, qué toca, qué saben hacer de lo nuevo que se les pide, etc y trato de que ellos en equipo lleguen a la conclusión de qué es necesario hacer para lograr el objetivo.

**M3:** Yo, igual que la m2, primero dejo que se topen, y me dicen es que cómo le hago, y les digo es que es tu trabajo, pero es que dime, no es que es tú trabajo. Es que yo creo que se trata de ser un guía, yo creo que mas bien nosotros lo que tenemos que hacer es no perder de vista nuestro objetivo como maestros y nuestra estructura previa que ya tenemos de hacia donde deben ir, por eso es ser guía, de tal forma que mediante lo que nosotros hagamos ver que los conflictos están dentro de esa estructura y dentro de ese objetivo.

**ENT:** O sea la actividad que tú intencionas lleva implícita que van a conflictuarse, que van a equivocarse y que van a tener obstáculos o sea en tu actividad ya de ante mano planeas que ellos entren en conflicto y discusión, ¿y tú m4?

**M4:** Si, mas o menos algo parecido, antes de que entreguen la actividad pienso en un modelo ideal para la entrega de ciertos trabajos aunque se que los equipos o los muchachos no van a entregar los mismos trabajos pero de acuerdo a las habilidades y de acuerdo a la correspondencia con ese modelo mental que me formo, entonces es como acepto o rechazo los trabajos o en su momento no le digo nada sino hasta en una clase posterior.

**ENT:** Ustedes al principio me comentaban que era como una característica para que se trabaje en comunidad que tuviera una estructura, ¿creen que garantice una actividad bien estructurada el logro del objetivo?

**M1:** Definitivamente no es garantía porque durante el proceso pueden pasar cosas que te acercan o alejan del objetivo, sin embargo considero que las estructuras son necesarias para no perdernos de lo que queremos hacer y lograr, primero yo como maestra necesito claridad de hacia donde debe ir el grupo y ellos como alumnos necesitan claridad de hacia donde deben llegar, yo no concibo un trabajo colaborativo sin una planeación previa, además se vale que los alumnos propongan cosas, también tienen voz y voto para el diseño de esta estructura o planeación.

**M3:** En mi caso no se las doy por escrito o sea muchas veces la estructura solo la tengo yo y les digo bueno se va a llegar a esto y si trato de ser muy estructurado en las instrucciones, éste es el objetivo, tenemos estos días y ya, hay ocasiones en que si se les da escrito, pero muchas otras no, entonces en lo que si tengo

cuidado es en si tener claro esa estructura para poder ir guiándolos, la sola estructura no da, o sea es necesario el trabajo de los alumnos, porque sorprendentemente me he encontrado que los alumnos logran sobrepasar lo que yo espero de ellos, sobre pasan incluso al mismo libro de texto. Se requiere de estar siendo flexible con la estructura y ahorita que hablábamos de los roles, este es el rol más común, pero hay algunos equipos con los que se tiene que ser completamente directivo porque si uno no está detrás de ellos no hacen nada.

**ENT:** A eso me refería con el rol y la mediación que los maestros de repente hacemos con los alumnos, es decir hay alumnos o equipos en dónde se integran, de tal manera que ellos van encontrando su propia estructura y fluyen, pero hay otros en dónde te das cuenta que su forma de estructurar los está llevando a otra cosa que nada tiene que ver con tu propósito, entonces ahí el maestro tiene la opción de dejarlos que encuentren su estructura, que se pierdan o hacer una mediación para jalarlos hacia donde tú esperas.

**M2:** Ahí esta tu función de guía y la claridad de tu estructura y la claridad de tu objetivo, entonces eso es lo que te toca hacer a ti, yo no les doy la estructura, yo les doy el objetivo, lo que se espera y en que momento se espera.

**M1:** A mi me parece importante y necesario que los alumnos conozcan esa estructura y no digo que la planeación del maestro pero si los objetivos, lo que se espera de ellos, este tipo de elementos.

**ENT:** Muy bien, y ¿cómo le ayudan a los alumnos a consolidar una buena estructura de trabajo?

**M2:** Yo los voy dejando y cada vez soy más exigente en la calidad de los productos, en primero es desde empezar a darles las indicaciones de cómo se hace un cartelón, el tipo de información, la cantidad de información, los colores, la presentación, cómo se deben parar en la exposición, cómo mirar al otro etc. Cada vez ellos se exigen un poquito más.

**ENT:** ¿Y tú m3?

**M3:** Igual, el primer trabajo o proyecto por así decirlo, no castigo tanto la calificación porque ya se que va haber más conflictos, entonces voy a enfocarme más en la recuperación de procesos, aunque ciertamente considero los productos, ya en los otros trabajos si va haber más exigencia en todos los sentidos y la otra, es siempre tener una recuperación del proceso o sea no nada más dar la calificación, incluso no darla yo, sino que es importante que ellos aprendan a valorar su propio esfuerzo y su esfuerzo con respecto a los logros y que ellos aprendan incluso a darle una valoración o una calificación. ¿cómo calificas a tu compañero y cómo calificas el trabajo y la colaboración?, yo creo que eso les va permitiendo a ellos tomar decisiones para el siguiente trabajo en equipo.

**ENT:** Y eso que haces lo haces en corto, con el equipo, o socializas al grupo este tipo de procesos.

**M3:** Ambos, a veces con el equipo y si hago una recuperación general o a veces cuando se va iniciar el siguiente proyecto, comentamos, a ver en el proyecto pasado recuerden que en común sacamos esto, esto y esto de aspectos positivos y tienen que poner cuidado con estos puntos negativos.

**ENT:** ¿Y tú m2?

**M2:** Yo a veces también es por equipo, de repente si están mal porque llegan al grado de pelearse hay ocasiones en las que hay una lucha de poder tremenda y

nadie quiere soltarla, entonces en esa lucha se pierde, porque uno dice una cosa, otros hacen otra y es ahí cuando lo hago por equipo, a la hora de cerrar generalmente lo hago grupal, para que los demás escuchen, vean las actitudes de los demás y puedan formarse un criterio para evaluar.

**ENT:** ¿m4, tú esa retroalimentación la socializas al grupo, la haces en lo individual o cómo?

**M4:** Como yo trabajo de las dos formas, tanto en individual como en equipo en ambas hago una reflexión con los alumnos sobre el tipo de trabajo que se realizó y los resultados que se obtuvieron con las dos formas, para que ellos descubran las ventajas y desventajas que tiene el trabajar de una u otra manera, con esto ellos se convencerán de que se obtienen trabajos de mayor calidad cuando trabajan de manera colectiva.

**ENT:** ¿Y tú m1, qué haces?

**M1:** Primero a través de una guía que yo les doy, es decir entrego por escrito todo lo que el alumno debe realizar para el logro del objetivo de aprendizaje, si algún equipo llegara a hacerme alguna propuesta, la reviso con ellos y llegamos a un acuerdo y se valen los ajustes, pero si los alumnos no proponen nada, trabajamos bajo la estructura que yo indiqué. Posteriormente cuando los alumnos están más familiarizados con la estrategia o estrategias de trabajo les pido que ellos mismos diseñen sus propias formas y actividades para resolver lo que se les pide, que por lo general son retos o planteamientos de física, de hecho socializamos sus propuestas para que el grupo pueda opinar o complementar sus propias estrategias. Lo que he visto de lo que ha resultado de darles la oportunidad para que ellos diseñen estrategias, es que algunos proponen las estrategias ya trabajadas, pero también hay grupos que agregan nuevos elementos a las estrategias ya conocidas.

**ENT:** ¿Cómo cuáles?

**M1:** Por ejemplo han propuesto periodos de tiempo para terminar los trabajos, se han dejado tareas para hacer en casa, se las revisan al día siguiente y con ellas avanzan en sus proyectos.

**ENT:** ¿Algún otro elemento?

**M1:** Si, por ejemplo han diseñado experimentos y refieren que así pueden explicar mejor sus retos que van a exponer y que los demás pueden entender mejor.

**ENT:** Muy bien, consideran que todos los procesos que ustedes les plantean a los alumnos son para trabajarse en comunidad, o habrá algunos que sean para el trabajo en individual, y ¿cuáles son los criterios para que ustedes decían que se trabaje de una o de otra manera?

**M2:** Al menos en mi materia pues si, hay cosas que yo considero que es más fácil que ellos lo manejen de manera individual.

**ENT:** Por ejemplo

**M2:** Cuando estamos iniciando un trabajo o tema nuevo en biología, hay que enriquecer mucho el vocabulario, si tú no entiendes el significado de un término, esa es mi creencia, si tú no entiendes el significado de aploide, diploide, espermatogénesis, etc, no te va a dar las herramientas o las bases para que puedas expresar o entender lo que sigue, entonces esas cuestiones yo las hago de manera individual.



**ENT:** O sea cuando se trata de conceptualizar tu prefieres que el alumno lo haga de manera individual.

**M2:** Si.

**ENT:** Y en qué momento dices, esto lo van hacer en comunidad.

**M2:** Cuando ya estamos mas adentro, cuando ya se introdujo el tema, cuando ya vienen otros temas anexos, cuando ya es hacer más profundo el asunto, ya más o menos manejan los conceptos, ahora vamos a enfocarnos en ciertos puntos, ahora si, ya tienen un panorama general, ya manejan el concepto, ya tienen una idea del tema, y ahora si trabajaran en equipo.

**ENT:** ¿Entonces hablaríamos que cuando ya tienen que poner en uso o aplicar los conceptos es cuando tú planeas una actividad en grupo?

**M2:** Si.

**M3:** Yo mezclo siempre el trabajo individual y el trabajo en grupos, en un mismo objetivo o tema mezclo de los dos, es decir empiezo por una tarea individual, digo, por ejemplo traigan de tarea un mapa de aquellos términos que creen que se relacionan entre si, es decir, por ejemplo si hablamos de temperatura, qué términos se relacionan con temperatura y ya, pues calor, frio, ambiente etc, y después comparamos con lo que viene en el texto y luego ellos investigan los términos y luego buscan ejemplos de aplicación, todo esto en individual pero socializando en el grupo y posteriormente hacemos un trabajo en equipo conformados en parejas, tríos o más, para que elaboren sus propios conceptos y luego ya nos vamos otra vez a lo individual que cada quien a partir de lo que armaron en parejas o en tríos conformen su propio concepto, o sea es un ir y venir; de igual manera si trabajamos en equipo y todos tienen el mismo producto en su cuaderno, intenciono una reflexión individual para ver con qué se quedo cada uno, entonces uso de los dos.

**M4:** En el caso de español, no le doy tanta importancia a la conceptualización sino a la localización de elementos que son necesarios para un trabajo con mayor dificultad, por ejemplo, si los muchachos van a atrabajar en un posterior proyecto, antes de hacerlo es necesario que tomen o que tengan ciertas habilidades para después poder llegar a ese proyecto más complicado, y éste proyecto puede ser el análisis del periódico, pero para analizar el periódico tienen que localizar o ubicar donde están las partes descriptivas, las partes narrativas y empezamos con el cuento o la reseña y ahí en esos dos casos si tienen que hacer un trabajo individual para conocer o ir despertando ciertas capacidades en ellos, para cuando lleguen al trabajo en equipo puedan ubicar esas partes.

**ENT:** ¿ O sea que tengan primero en individual todos los elementos requeridos para ponerlos en juego después en la actividad que tú diseñaste en equipo?

**M4:** Si, en español así están diseñados los programas, creo que es un acierto el hecho de que los temas van condicionando ciertas actividades para realizarlas en equipo.

**ENT:** ¿Piensan que no puede ser al revés, o sea que el trabajo en comunidad ayude a formar conceptos?

**M2:** Si, también puede ser.

**M3:** Si.

**M1:** Pueden aprender de ambas maneras, tanto individual como grupal sin embargo yo prefiero trabajar más en pequeños grupos ya que el trabajo resulta más rico en aprendizajes.

**ENT:** ¿Pero intencionan más lo otro?, o sea primero la conceptualización en individual y luego el trabajo en equipo.

**M3:** Yo creo que de las dos formas.

**M1:** Yo trabajo más en equipos, pero también hay cosas que hacen en lo individual.

**ENT:** ¿Y creen que los alumnos tienen esa claridad de decir que cosas deben trabajar en individual y cuáles en equipo?

**M2:** No, yo digo que no.

**M3:** No.

**M4:** No, uno hay que intencionarlo.

**M2:** Todavía no llegan a tanto.

**ENT:** En algunos videos de las clases que observamos nos dimos cuenta que los alumnos traen consigo una estructura de trabajo ya formada, es decir primero ponen en común sus ideas y luego se apoyan y se explican unos a otros y luego investigan, y hacen esquemas y conclusiones, ¿a qué creen que se deba que ellos ya traen esta estructura interiorizada y la apliquen en los proyectos que ustedes les plantean?

**M4:** Pues a los referentes anteriores, a ciertas materias que deben ser muy esquemáticas, cierto ritmo también de los alumnos, creo que ellos ya los traen incluso desde su casa.

**M1:** Pues a los procesos que ya han consolidado y que pueden usar para seguir aprendiendo.

**M2:** Hay que tomar en cuenta que no partimos de cero, partimos de esquemas previos y le vamos a ir abonando a los esquemas que ya traen ellos, entonces es imposible que partamos de cero y yo creo que esos esquemas los recuperamos desde las primeras clases o sea tú empiezas a preguntar, de hecho con la primera tarea o actividad tú te das cuenta de qué tipo de esquemas y hasta dónde está su esquema.

**ENT:** Y estarán de acuerdo en que nosotros como maestros tuvimos mucho que ver y que hicimos cosas para que vieran que esa estructura funciona y que además ofrece resultados y se ve en los productos de los alumnos, a mayor estructura y mayor claridad el proyecto es distinto ¿qué mediaciones o qué instrumentos creen haber hecho o utilizado para que ellos interiorizaran esta parte?

**M1:** Claro, son actividades que los maestros intencionamos y de una manera consciente; los instrumentos que yo he utilizado para eso son precisamente los proyectos, los problemas o retos que les planteo para abordar contenidos de física y desarrollar habilidades.

**M2:** Yo creo que todas las actividades o la mayoría de ellas están encaminadas a eso, desde la investigación o más bien desde despertar el interés, desde ahí estas interiorizando, ya con la investigación y con la aplicación de lo que se investigo, todas esas actividades están abonando a que ellos interioricen.

**ENT:** O sea que cuando un maestro contempla planear una actividad de interés que motive a los alumnos ya tiene un punto ganado para que el trabajo se de y funcione.

**M2:** Si.

**M1:** Si, aunque a veces sea complicado.

**ENT:** ¿Qué acciones llevan a cabo para monitorear el trabajo de los alumnos, cuando están dentro del proceso de construcción de aprendizajes?

**M4:** Observar, sugerir en algunos casos o si no, provocar que ellos mismos generen esa falta o laguna de conocimiento que tienen cuando se ven tal vez confundidos y no saben como hacer tal cosa, yo trato de no darles las respuestas, sino que ellos por si mismos a través de preguntas, saquen su propia idea.

**M1:** Monitoreo el trabajo, observo qué hacen, qué discuten, a veces intervengo en sus discusiones, hago preguntas para verificar si están comprendiendo, checo avances, me integro a los equipos y los escucho, los apoyo si es necesario.

**M3:** Pregunto ¿a ver esto por qué lo hicieron así?

**ENT:** ¿O sea cuestionan el proceso?

**M3:** Si.

**M1:** Si, también cuestiono.

**M2:** Observar, preguntar, de repente me siento con ellos y escucho lo que están haciendo, ellos me quieren preguntar y yo me retiro para que se pregunten entre ellos.

**M3:** Recuperar también, por ejemplo al final del trabajo o de la sesión, es decir, ¿qué se hizo, en dónde van y cómo están con respecto a su objetivo?

**ENT:** ¿Qué tipo de preguntas les hacen a sus alumnos para darse cuenta en que parte del proceso van?

**M2:** ¿Cómo le hiciste para llegar a esto?, ¿por qué es esto?

**M3:** ¿Que sucedería si?

**M1:** ¿Cómo van?, ¿hasta este momento qué vamos entendiendo?

**ENT:** ¿O sea que no suelen ser preguntas directas?

**M3:** ¿Te refieres a preguntas que se contesten con un si o con un no?

**ENT:** Así es, a eso me refiero

**M4:** No, son preguntas para que ellos tengan su propio criterio aunque ellos van a intencionar que tú les digas la respuesta, pero creo que hay cierta habilidad para responderles, pero responderles con otra pregunta

**ENT:** ¿Y han visto avances en el tipo de preguntas que los alumnos les hacen a ustedes, en el tipo de ayuda que solicitan?

**M4:** En algunos casos se va inhibiendo ese afán por buscar una respuesta directa del maestro, incluso hay muchachos que dicen, no quiero que me de la respuesta correcta, nada más quiero que me diga si esto puede ser similar, ellos mismos van internalizando esa forma de relacionarse en los trabajos con el profesor.

**ENT:** Tú has descubierto que la forma en que te piden ayuda es distinta, ya no esperan de ti la respuesta, incluso ellos piensan en la manera de cómo pedirte ayuda sin que tú les des la respuesta, porque saben que no la van a obtener.

**M4:** Si, hay un progreso de primero a segundo, porque incluso sienten cierto desafío en encontrar la respuesta.

**M1:** Claro que hay avance, incluso los alumnos te hacen preguntas que muchas veces no se responden con lo que se está trabajando sino que es necesario

profundizar más o hacer más investigación, esto se hace muy interesante porque además les gusta responder esas preguntas difíciles de manera hipotética.

**M3:** Yo trabajo en tercero y para mí son muy evidentes dos cosas, una, el trabajo de los maestros de los años anteriores, por la estructura que los alumnos traen y segundo, esto de las preguntas, o sea lo que yo he notado es que en tercero no se da que los alumnos soliciten la respuesta, son muy autónomos, hay casos en los que no, pero en lo general es esto, yo puedo dar una guía o instrucciones generales o puedo dar el objetivo y trabajan solos las dos sesiones y logrando el objetivo y guiados y trabajando. No trabajan como soldaditos solo ubicados en la tarea, si se da una cierta distensión, no en la disciplina sino en la convivencia pero está bien, porque logran el objetivo en un ambiente más relajado sin perder el orden y la estructura, sin perder el objetivo.

**M2:** Y es lo que se está trabajando más en primero, estos si se dispersan y tienes que estar detrás de ellos y ahí es un poco más directivo.

**ENT:** ¿Cómo saben ustedes que sus alumnos están aprendiendo?, ¿qué indicadores les hacen saber que esto sucede?

**M1:** La actitud que tienen hacia el trabajo, el cumplimiento de tareas, el tipo de preguntas que hacen, las conclusiones a las que llegan, los argumentos que presentan para explicar o sustentar los retos o problemas que se les ponen, los avances del trabajo sin conflictos interpersonales, las exposiciones, las preguntas que yo les hago con la intención de que me expliquen cosas, etc.

**M2:** Sus comentarios, actitudes y su disposición en el trabajo, esto me dan a mí evidencia.

**ENT:** Entonces un indicador que ustedes tienen, es la buena actitud de los alumnos para seguir aprendiendo.

**M1:** Así es.

**M2:** Sí, y las preguntas que van haciendo, están más elaboradas, por ejemplo, ya no entiendo esto, si le quito esto, que me va a dar, o cómo se va a llamar, o sea la base ya está. A ver maestra, si tiene cuatro carbonos y si le quito uno, dónde queda el otro en la fórmula y cómo se va a llamar eso, entonces ya les explico lo que es un radical y muchas de las veces ellos mismos se las contestan.

**ENT:** Ellos verbalizan el proceso mental que están haciendo y con ese proceso ellos mismos llegan a las respuestas.

**M2:** Sí, ellos se preguntan y se responden, bueno la mayoría.

**ENT:** ¿Qué otros indicadores podemos decir que hay para afirmar que un alumno está aprendiendo?

**M3:** Las inquietudes que tienen, a mí me pasa muy seguido que me sobrepasan las dudas, y acordamos investigar ambos y luego lo vemos, son muy preguntones.

**M2:** Utilizan mucho el razonamiento, la mayoría, no todos.

**ENT:** O sea el tipo de razonamiento del alumno nos da muestras de si está aprendiendo o no.

**M3:** Sí, las dudas que están teniendo.

**M2:** El tipo de dudas.

**M4:** La calidad de los trabajos o la iniciativa de ellos para modificar ciertos trabajos con otra estructura.

**ENT:** ¿Hay cabida en su clase para que el alumno tenga la libertad de proponer diferentes estructuras para presentar un trabajo?

**M2:** Si, en muchas de las ocasiones ellos eligen, lo que les digo es, que a mi lo que me interesa es que me demuestren que entendieron.

**M1:** Claro que si, de hecho es algo que intenciono y espero de ellos, que aprendan a diseñar variedad de estructuras para resolver o hacer cosas, lo que si creo que debe existir, es claridad en el maestro sobre los aprendizajes esperados de los alumnos.

**M3:** Lo que si hay son mínimos.

**ENT:** ¿Qué importancia le dan al lenguaje en este proceso de aprender y de trabajar con otros?

**M3:** ¿Al lenguaje o a la comunicación?

**M2:** Es un lenguaje de respeto entre ellos.

**ENT:** No me refiero a la socialización, sino a nivel cognitivo como resultado de un proceso mental, ¿que papel juega el lenguaje?

**M2:** Para mi es importante que usen los términos correctos, por eso iniciamos con la conceptualización.

**M1:** El lenguaje es importante pues con el, se comunican, se expresan, aportan, dialogan, discuten, etc y finalmente externalizan y expresan con otros de manera oral lo que saben o aprendieron.

**M3:** El trabajo en equipo, permite que lo que traen en sus cabecitas como supuestos, los puedan exteriorizar entre ellos, el trabajo en equipo permite que se comuniquen tanto en su propio lenguaje como en el de la disciplina y que ellos a partir de ese compartir interioricen también el conocimiento.

**ENT:** ¿Qué obstáculos creen que se han presentado cuando los alumnos trabajan en comunidad?

**M2:** La flojera, los alumnos están en el mínimo esfuerzo, a veces esto es lo que les gana, o la apatía al trabajo y apenas se están dando cuenta de que se requiere de un compromiso y que éste se tiene que establecer y que ese compromiso es para su aprendizaje.

**M1:** A veces que no les gusta cómo quedan conformados los equipos y de entrada se predisponen al trabajo, a veces les da flojera hacer alguna actividad, algunos todavía no se comprometen con su aprendizaje o simplemente dan el mínimo, pero eso se va trabajando sobre la marcha, me queda claro que no siempre los trabajos o proyectos son de total agrado o interés de los alumnos y también resulta un reto lograr que se enganchen en la actividad.

**M3:** Para mi es, cómo hacerle para que el alumno interiorice el aprendizaje como objetivo mismo del aprendizaje, no la calificación en sí, ni el cumplirle al maestro, esto por un lado, y por otro, es el currículum, con esta metodología yo castigo mucho el currículum o sea simplemente hay cosas que no puedo ver, por que el trabajo en equipo lleva mas tiempo, hay cosas que yo tengo dispuesto para dos semanas y se me va a tres o cuatro, tengo que priorizar elementos del currículum que yo sé que ya no voy a ver, algunos textos priorizan más el uso de fórmulas y simplemente yo me las paso, porque el mismo proceso de los alumnos va dando y apuntando hacia otro lado, entonces ahí yo tengo que ser más flexible, entonces el currículum queda castigado.

**ENT:** La m2, mencionaba un obstáculo hacia el interior del equipo, tú maestro mencionas un obstáculo tuyo.

**M3:** Si, hacia el programa.

**ENT:** O sea que hay ambos, hacia el interior del trabajo en comunidad y obstáculos que a ti como maestro te impiden poner a los alumnos a trabajar en comunidad, me gustaría que recuperáramos más elementos de ambos casos. ¿qué me pueden decir al respecto?

**M2:** Yo he tenido el problema que cuando trabajamos en equipo con los alumnos de primero, hay algunos que no se han integrado y esto ha atrasado el trabajo, sin embargo hay otros alumnos que fácilmente se han adaptado, entonces hay algunos que si traen la estructura y eso va marcando una diferencia en el desarrollo en cuanto a tiempo, en cuanto a la calidad de los trabajos y hacia el interior, con respecto al desarrollo de las habilidades y destrezas que tiene cada uno de repente a veces son muy dispares y se da sobre todo al principio cuando no se han integrado bien como equipo, posteriormente tienen la habilidad y la capacidad de elegir a los integrantes según sus habilidades y aptitudes y los flojos o menos aptos suelen no ser elegidos.

**M4:** En tercero ya podemos ver esto, porque recordemos que al principio se unen por afinidades y ya después lo hacen más bien por objetivos, es decir si la actividad requiere de que alguien dibuje muy bien, pues abiertamente lo dicen y se arma el equipo de acuerdo a las necesidades que se requieran.

**M2:** Bueno, cuando van a formar equipos, yo les digo, en la vida nadie va llegar a tu puerta a tocarte, te paras a buscar equipo y a mi no me preguntes y yo me salgo, y les digo que cuando regrese ya quiero formados los equipos y entonces en ese momento ya viene la mediación y les pido que hagan algunos cambios, eso va marcando una diferencia.

**M3:** Es que si no, luego se convierte en conflicto, sino hacemos esa mediación, el trabajo en equipo sería un relajo, el logro de los objetivos serían muy dispares, los que lo logran siempre rápido en una semana, cuando el trabajo era para dos y los que jamás lo logran pero por lo general no es así, o sea si es un obstáculo pero deja de serlo porque si lo aprovechamos a favor salimos todos beneficiados, pero bueno es algo real que ahí está, en la integración de los alumnos.

**ENT:** Se supone que uno de los objetivos de trabajar en comunidad es construir aprendizajes, ¿qué tipo de actividades, de estructuras, nos facilitaría que los alumnos llegarán a eso, es decir el maestro que debe contemplar para poner una actividad, planear un proyecto etc, en dónde se construya el aprendizaje, que características deberían tener estas estructuras?

**M1:** Yo creo que los proyectos, los retos o los problemas son buenas estructuras para facilitar la construcción de aprendizajes en los alumnos, sin embargo creo que estas estructuras además de contemplar los objetivos y aprendizajes esperados, deben contemplar ciertas actividades pertinentes para que se pueda dar dicha construcción, por ejemplo, actividades que recuperen lo que los alumnos saben sobre el tema, que hagan investigación al respecto, que lean, que pongan en común los hallazgos, que dialoguen unos con otros a cerca de lo que van entendiendo, que hagan conclusiones, que armen argumentos o expliquen cosas usando lo que saben y lo que han encontrado en la investigación, que elaboren materiales, que expongan al grupo sus trabajos, que se retroalimenten unos a otros, y que se evalúen tanto el proceso como los resultados.

**M2:** La flexibilidad y la claridad en un principio, los primeros deben ser proyectos cortos, que en el momento en que tú se los presentes todo eso se vea, que no necesariamente se los tengas que explicar, sino que se vea y que se pueda vivir.

**M3:** Organizados.

**M2:** En cuanto a la evaluación también mucha flexibilidad al principio.

**M3:** Límites claros.

**M2:** Ubicado en tiempo y espacio y claridad en los productos que esperas y las características del producto, la primera vez te dejo que lo hagas como tú quieras y en base a eso vamos evaluando lo que hicieron para que haya mejoría en los próximos trabajos.

**M3:** Debe haber claridad en los criterios de evaluación y exigencia.

**ENT:** ¿Estoy entendiendo entonces que es gradual?

**M3:** No es gradual la exigencia porque en todos hay exigencia, lo que es gradual es el tope o hacia donde deben llegar.

**M2:** De acuerdo a sus esquemas y conocimientos previos es como vamos a mediar, no podemos exigirle a uno de primero lo que le exigimos a uno de tercero.

**ENT:** O sea que otro elemento para planear son contemplar los conocimientos previos.

**M2:** Eso siempre.

**M1:** Claro, partir de ahí.

**M3:** Otra condición que a lo mejor estamos obviando es que implica mucho partir del interés del alumno, porque si no contamos con su motivación así esté muy bien organizado no va a salir muy bien, si el chavo no se involucra con motivación no va a salir muy bien, entonces si partimos de sus conocimientos previos y de sus intereses la llevamos de ganar.

**ENT:** Y que me dicen a cerca del proceso.

**M3:** Seguimiento.

**M2:** Seguimiento y Flexibilidad.

**M4:** Seguimiento y rectificación del mismo proceso.

**M2:** Hacer cortes, a mi hay muchas cosas que se me pasan pero de repente inconscientemente ya estas haciendo el corte, pero ese corte yo no lo intencioné se dio, entonces ahí es cuando entra la flexibilidad y de ese corte recuperas y volvemos a retomar y vámonos para atrás y así estamos para poder avanzar.

**M1:** Importante, puesto que los avances o retrocesos que se van dando de los alumnos sobre la marcha son indicadores que te ayudan a valorar cómo vamos, y si es el caso, hacer algunos cambios o modificaciones al trabajo.

**ENT:** ¿Me quisieran definir qué es la mediación para ustedes, como la definirían?

**M4:** Una intervención consciente dentro del proceso, no impuesta, sugestiva es decir sugerir y controlar de acuerdo a un proceso mental o esquema mental que se tiene.

**M2:** Una intervención intencional.

**M1:** Es todo lo que el maestro hace de manera consciente e intencionada para lograr algo en términos de aprendizaje.

**ENT:** ¿Existirán diferentes tipos de mediación?

**M3:** La mediación tiene muchos matices porque depende de las circunstancias, de las exigencias, de los objetivos y hasta del clima.

**ENT:** Si quisiéramos hacer un listado de tipos de mediaciones que el maestro hace durante su monitoreo en el proceso de los alumnos, ¿cuáles serían?

**M3:** Directivas, de sugerencia, de profundización, conceptualización, control, de restricción.

**M1:** Preguntar, generar comentarios con los alumnos, ayudar a que el otro entienda cosas, pero no explicándole yo, sino desde lo que él sabe, que él mismo encuentre sus respuestas, cuestionar a los alumnos para verificar procesos, valorar situaciones diversas con los alumnos, etc.

**M2:** De conciliación, de retroalimentación.

**M3:** La gama la dan los roles que se tienen que jugar.

**M2:** Y el momento y el espacio en el que vives.

**ENT:** Los maestros tenemos como un abanico de mediaciones que podemos utilizar, lo que nos marca cuál usar, es el tipo de actividad que se va realizando. ¿qué tan amplio creen que sea su bagaje?

**M3:** Nunca es suficiente porque siempre se aprende más, pero creo que con lo que hacemos ahorita tenemos buenos resultados, o sea lo vemos en los aprendizajes y lo vemos sobre todo en los alumnos que nos refieren de prepa, es decir nos retroalimentan sobre las habilidades que están usando y que aprendieron aquí, y cada grupo te enseña nuevas cosas.

**M2:** Y además inconscientemente lo hacemos o sea de repente ya te ves ahí porque no se dio esto, entonces ya tú te ves interviniendo, entonces es difícil darle un número.

**ENT:** O sea que se reconocen con recursos para poder ir mediando el proceso de los alumnos.

**M1:** Si, creo que también los alumnos que tenemos cada vez nos piden más y mejores trabajos y mejores desempeños de nosotros mismos como docentes.

**M4:** Y si no quieres mediar, el mismo grupo te exige, aunque tú quieras decir pues haya ustedes, háganse y desháganse, el grupo te exige para que intervengas.

**M2:** Esa habilidad de mediación te la va dando el proceso o sea la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, en la medida que ellos mismos desarrollan habilidades y conceptos te das cuenta de tu habilidad como mediador.

**ENT:** ¿Algo más que les gustaría agregar sobre esta conversación?

**M4:** Yo he visto que esta forma de trabajo ha contribuido a que los alumnos se toleren más entre ellos y ha respetarse y si no se caen bien de cualquier manera aprendieron a sacar adelante los objetivos del trabajo.

**M2:** Yo también pienso que este trabajo en comunidad ayuda en la parte emocional de los alumnos y aprenden a convivir y ha trabajar mejor con los otros y en base a un objetivo.

**M1:** Yo en lo personal, me siento convencida del trabajo en comunidades, me parece una muy buena opción de trabajo para que los alumnos aprendan en verdad de una manera más significativa y duradera.

**ENT:** Agradecemos su participación en esta conversación, sus aportaciones y disposición.



### Entrevista de los alumnos

**Claves:**

- ENT: Entrevistador
- Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, (alumnas participantes)

- Ao6, Ao7 (alumnos participantes)
- Aos: (alumnos cuando contestas en coro)

**ENT:** Me gustaría que desde su experiencia nos platicaran que ha sido lo positivo, lo negativo, lo que les ha gustado y no les ha gustado de trabajar en comunidad.

**Aa1:** Lo positivo y lo que me gusta de trabajar en comunidades es que te puedes apoyar con los otros y repartirte las tareas y aportar cada quien lo que sabe y de ahí apoyarse y hacer pequeños proyectitos y al final poderlos presentar, y lo que no me gusta tanto, es que algunas personas a veces no trabajan y hay que estarlas apurando para que se pongan a trabajar.

**ENT:** ¿Qué es más importante para ti, que puedan dividirse las tareas o aportar cada uno lo que sabe?

**Aa1:** Por ejemplo si yo estoy en un proyecto con una compañera, a lo mejor ella es muy buena dibujando y a lo mejor ella es la que nos ayuda a dibujar si se requiere, pero también a investigar, es importante también lo que puedas aportar y también reconocer en lo que eres bueno, se complementan para hacer una buena presentación.

**ENT:** Muy bien o sea que cada quien aporta desde las habilidades que posee, más una tarea que se le asigna en el grupo.

**Aa1:** Si.

**ENT:** ¿Alguien más?

**Ao7:** Que puedes hacer amistades de otros grados o sea socializar más.

**ENT:** ¿Y el socializar con otras personas de otros grados a ti, en qué te ha ayudado a aprender?

**Ao7:** Hay más diversidad de personas, de caracteres.

**Aa3:** Si, como que somos todos diferentes y con eso se complementa, y por ejemplo con la creatividad de todos se puede hacer más grande y con más variedad.

**Aa4:** Hay diversidad de ideas si hay diversidad de personas, entonces hay diversidad de ideas y de experiencias.

**ENT:** ¿Y dentro de esa diversidad de ideas cómo le han hecho para ponerse de acuerdo, es decir, si somos diez, las diez personas pensamos diferentes, cómo le hacen para ponerse de acuerdo con esa diversidad?

**Ao6:** Tratar de organizarse y hacer lluvia de ideas, platicar en equipo lo que se va hacer.

**ENT:** ¿Y cómo has aprendido a hacer eso?

**Ao6:** He aprendido a trabajar con la diversidad de compañeros conforme lo he ido trabajando en los equipos.

**ENT:** ¿Y tus maestros qué cosas han hecho para que tú hayas aprendido eso?

**Ao6:** Me han dado información.

**Aa1:** Y también al principio de los proyectos como que nos dan una guía de lo que tienes que hacer, como hacer una lluvia de ideas, después organizarse y ya como con esas bases ya sabemos como hacer los proyectos.

**ENT:** ¿Aunque ya no estén escritos en algún lado?

**Aa1:** Si.

**ENT:** Eso es lo interesante de este trabajo, es decir cómo le han hecho para que esas estrategias que en un momento dado el maestro implemento, ustedes digan, nos sirven, hay que hacerle así como le hemos hecho antes.

**Aa1:** Es que hemos visto que si funcionaban y nos ayudaban hacer el proyecto siguiendo esos pasos y como vimos que si funcionaban, pues ahora las seguimos utilizando.

**Aa3:** Si, vas aprendiendo y las vas aplicando.

**ENT:** ¿Hay algo nuevo que le hayan agregado a esa estructura que los maestros les ayudaron a organizar para trabajar?

**Aa4:** Siempre cambia aunque sean las mismas bases, aplicas tus conocimientos y propones nuevas ideas.

**Aa5:** Y a parte depende si el tema es interesante.

**Aa7:** También depende de que se mueva la gente de los equipos.

**ENT:** Entonces para que esa estructura funcione requiere de algunas características, una de ellas es que el tema sea interesante.

**Aa3:** Si, que te guste porque si no, te va a dar flojera y ya no vas a querer trabajar.

**ENT:** ¿Me pueden dar algunos ejemplos que les parezcan interesantes?

**Aa7:** El de comics, ese estuvo muy divertido.

**ENT:** ¿Y actualmente con las materias que están cursando ahorita?

**Aa5:** Acabamos de terminar pero era el de electricidad, fue bueno.

**Aa1:** A mi me gusto el del huevo, nos pusieron en parejas a cuidar un huevo y como que nos intereso y sentimos que fue un buen producto.

**ENT:** ¿Cuál fue el aprendizaje que te dejo esa experiencia?

**Aa3:** Convivir en pares.

**Aa1:** Es que como éramos nada más dos, la pareja a veces nos peleábamos pero luego llegábamos a una conclusión.

**ENT:** El maestro para hacer esa actividad diseño una estrategia que a ustedes les permitiera vivirla más de cerca, experimentarla, ¿creen que hubiera sido igual si ese tema de la responsabilidad compartida la hubieran visto solo de manera teórica?

**Aa1:** No, nos hubiera dado flojera.

**Aa2:** Es que con lo que practicas aprendes más, te queda más grabado si te pasa a ti o si lo practicas tú, que si lo aprendes leyendo solamente.

**Aa1:** Es que así, la actividad fue más divertida y además si el maestro solo se para a hablar, pues a nadie le estaría interesando y nada más estarían escuchando un rollo.

**ENT:** Esa estrategia que uso esa maestra para que ustedes aprendieran, fue una mediación, los maestros siempre hacemos mediaciones para que el alumno logre aprender, a veces lo logramos y a veces no, ¿qué creen que deba de tener esa mediación para que ustedes realmente puedan aprender?

**Aa4:** Ser creativas.

**Aa6:** Que te interesen.

**Aa4:** Que le llame la atención al estudiante.

**Aa1:** Que tenga actividades para realizar.

**Aa3:** Que sea dinámica.

**Aa4:** Que al final te deje un aprendizaje.

**Aa5:** Que se pueda relacionar con algo que ya viviste o que estas viviendo.

**ENT:** ¿Qué otra característica creen que debe tener?

**Aa2:** Que no sea solo teoría sino más dinámico, es mejor para aprender porque si no te bloqueas, si es puro rollo instintivamente te bloqueas.

**Aa3:** Si, llega un momento en que te cansas y al contrario ya no quieres saber nada.

**Aa4:** Entonces tiene que ser algo dinámico en el que tú trabajes.

**ENT:** Muy bien y entonces ¿qué obstáculos han experimentado cuando trabajan en comunidad?, anteriormente mencionaron que hay personas que no trabajan mucho o no le ponen tantas ganas.

**Aa5:** También hay malos entendidos.

**Aa2:** Desorganización.

**ENT:** ¿De quién, del maestro o de ustedes?

**Aa1:** No, del equipo, porque hay veces que todos tienen tantas ideas que no sabemos como sacarlas y a parte se te dificulta estructurar que hacer y con todas esas ideas diferentes no sabes cómo sacar una idea común.

**ENT:** Y por ejemplo cuando ustedes están así de confundidos, ¿qué ha hecho el maestro que a ustedes les ayude para organizarse, para saber como resolver ese problema?

**Aa4:** Te ayudan a que hagas un plan de organización de lo que vas a hacer.

**Aa5:** O también que tomes las ideas más importantes.

**Aa1:** Y que puedan relacionarse.

**ENT:** ¿O sea el maestro hace eso?

**Aa4:** No, no lo hace, te lo propone

**Aa3:** Te da algunas propuestas, pueden hacer esto o pueden hacer esto.

**ENT:** Pero cuando ha sucedido eso, si ha habido una mediación del maestro que les ayude a organizarse mejor.

**Aa6:** Si, a veces.

**Aa7:** Si, a veces.

**ENT:** ¿Cuándo no, que tipo de mediaciones a ustedes no les sirven?, ¿cuál es la diferencia entre una mediación de un maestro que si les ayuda a resolver y cuáles no?

**Aa1:** Es que a veces te dicen tantas cosas que te hacen más bolas de lo que estabas.

**Aa7:** El lenguaje que utilizan.

**Aa1:** La forma en que te explican.

**ENT:** Tú comentaste algo del lenguaje, ¿me quieres explicar?

**Aa7:** Si, por ejemplo en matemáticas que puede utilizar palabras o términos más difíciles.

**Aa5:** Si, por ejemplo en ves de decir suma, dicen adición.

**Aa4:** La expresión que utilizan.

**Aa1:** A parte como te explican en matemáticas, cuando nada más te dan la pura explicación, no entiendes y en cambio cuando te lo aplican en algo como que entiendes mejor.

**ENT:** Bueno, estábamos hablando de los obstáculos al trabajar en comunidad, alguien me quiere comentar algo más.

**Aa7:** Cuando tienes que traer algo de casa y no lo traen, eso afecta a los demás en el proyecto.

**Ao6:** Cuando dependes mucho de alguien y de repente no puedes hacer nada y si no lo llevas, te echa a perder también a ti tú trabajo.

**ENT:** O sea, estamos hablando de la irresponsabilidad como obstáculo.

**Aa1:** Y también, bueno eso sucedía cuando estábamos más pequeños, ahora ya no tanto pero aún hay personas que quieren tomar el mando y quieren hacer todo y te dicen qué hacer y eso impide que cada quien diga sus ideas, sino al contrario te están dirigiendo y eso también es un problema.

**ENT:** ¿Y creen qué ya superaron esta parte?

**Aos:** Si.

**Aa5:** A veces también pasa que cuando ya no hay líderes y se organiza el grupo, hay alguien que acepta hacer alguna actividad pero termina haciendo otra cosa porque le pareció mejor y no le informa al equipo.

**Aa4:** Es la falta de comunicación.

**Aa2:** Luego también, las personas que no trabajan y a la hora de la presentación no saben ni de que están hablando, simplemente eso también te afecta y te baja mucho en calificación, se nota quién es el que entiende y quien no.

**Aa1:** También hay algunas veces en que alguien no entiende y tienen que ayudarse entre el grupo para explicarle, pero hay veces en que no le explican y solo le dicen lo que tienen que decir.

**Aa3:** También pasa que a veces no preguntan y a la hora de la presentación no saben nada.

**Ao6:** Si, no tratan de entender.

**ENT:** Ustedes están hablando de diferentes roles que se asumen dentro del equipo, si se necesita o no el mandón pero si el que organiza.

**Ao7:** Si, un coordinador.

**ENT:** Si, un coordinador, hay quienes son pasivos y sólo hacen lo que les dicen, hay quienes no dejan hacer nada, o sea se asumen diferentes roles, ¿qué otros roles identifican ustedes?

**Aa5:** Compañeros que quieren entender y no pueden.

**Aa2:** Los que se bloquean.

**Aa1:** Las personas que se ponen en plan de que se haga lo el quiera, se aferran a su idea y ya no lo puedes mover y entonces se vuelve algo difícil porque ya no quieren trabajar en equipo.

**Ao7:** Hay otros que le hacen al cuento.

**ENT:** ¿Cómo creen que se resolverían esos obstáculos de los que me están hablando?

**Aa4:** Comunicándose.

**ENT:** ¿Y el maestro que podría hacer o que hace?

**Aa4:** A veces califican en grupo y eso te afecta, pero a veces califican en individual entonces la persona que no trabaja ya sabe que le va afectar solo a el.

**Ao6:** Con los que son irresponsables, tú les dices que si son inteligentes y si trabajan en clase pero cuando deben de traer algo o hacer algo no lo hacen y te arruinan todo el trabajo y tú no tienes la culpa porque tu si trabajaste.

**Aa3:** Y también los que le siguen el jueguito a los que ya no quieren trabajar y tampoco trabajan.

**ENT:** ¿Y el maestro conoce esas situaciones?

**Ao7:** Yo creo que si.

**ENT:** ¿Y qué ha hecho para resolver eso?

**Ao7:** Bajar calificación.

**Aa4:** Realmente no intervienen mucho, si salen cosas pues se supone que tú ya estás más grande y eres más responsable.

**ENT:** ¿Cómo creen que le hace el maestro para formar los equipos?

**Aa1:** Como que quieren nivelar entre habilidades, por ejemplo, el que investiga muy bien y trabaja muy bien, gente que es mas distraída y le puede ayudar, gente que dibuja muy bien, como que por habilidades los distribuyen y quién se puede ayudar con quién.

**Aa4:** Complementándolos.

**Aa5:** Dos que trabajan, dos que lo hacen a medias y uno que no trabaja.

**ENT:** ¿Y qué les parece a ustedes esa distribución, y si ustedes tuvieran la oportunidad de elegir sus propios equipos cómo los formarían?

**Ao7:** Con los que trabajan bien.

**Aa3:** Si, con tus amigos que trabajan bien.

**Aa1:** Todos quisieran estar con los que trabajan bien, pero también es un aprendizaje estar con los otros para ver la variedad y saberte organizar con ellos, pero claro es mucho más fácil con las personas que si trabajan.

**ENT:** ¿Qué aprendizaje te ha dejado a ti Aa2, trabajar con personas que tú sabes que les cuesta trabajo participar en grupo?

**Aa2:** Pues muchas veces tengo que hablar con ellos y hacerlos que se comprometan y los tengo que traer muy vigilados para que si trabajen, y lo que me ha dejado de aprendizaje es que muchas de esas personas lo que necesitan es que les expliquen y luego no se, por ejemplo con algunos maestros que no explican, pues no entienden, se traban y comienzan hacer otras cosas, pero si te detienes un momento para ver como le podrían entender entonces ya trabajan.

**ENT:** ¿Te ha pasado eso que le has explicado a alguien algo que no ha entendido de cómo lo ha explicado la maestra?

**Aa2:** Si.

**ENT:** ¿Y qué lenguaje has utilizado como para que él te entienda y aprenda?

**Aa2:** Pues con el lenguaje que yo uso para aprender, algunas veces yo misma no le entiendo a los maestros y trato de traducirlo y entonces empiezo a decírselo así a mi compañero y así ya le entiende.

**ENT:** ¿Y cómo saben ustedes que están aprendiendo?

**Aa1:** Cuando lo entiendes.

**Aa3:** Cuando lo aplicas.

**Aa4:** Por ejemplo en física, estamos viendo electricidad, mi compañera lo entendió muy bien, y fácil pudo hacer una lamparita, lo aplico para su vida.

**ETN:** Sabes que aprendes cuando lo puedes usar para algo, ¿cómo más saben que están aprendiendo?

**Ao7:** Cuando eres ágil para hacer los ejercicios.

**Aa4:** Cuando tú lo puedes explicar con tus palabras.

**Ao6:** Cuando lo puedes aplicar.

**ENT:** ¿Hay alguna otra forma?

**Ao6:** Pues esa formas.

**ENT:** Y esos indicadores de aprendizaje dónde los han obtenido más fácilmente, en su trabajo individual o en el trabajo en las comunidades.

**Ao6:** Yo en individual y en algunas en equipo.

**Aa4:** Yo muchas veces lo he aprendido en exposiciones por que lo puedes explicar bien, pero también es fácil en individual porque tú te entiendes solo.

**Aa4:** Cada quien tiene su forma de aprender y de trabajar.

**ENT:** Cuando tú le explicas a alguien lo que no entiende, ¿a ti qué te queda de aprendizaje? es más un conocimiento o algo valoral.

**Ao7:** Hay veces que entiendes todavía más cuando estás explicando algo, también le agarras mas la onda tú.

**Aa1:** Bueno pues también es valoral saber que pudiste ayudar a otro y decirle las cosas más fáciles.

**Aa2:** Y también aprendes de las otras personas.

**Aa1:** Son como de las dos, yo digo.

**ENT:** Dentro del trabajo en comunidades que rol creen que juega el maestro.

**Aa5:** El de vigilante.

**Aa4:** El de apoyo y el que vigila, el que supervisa, es como una presión.

**Aa7:** Si, cuando alguien no está trabajando es cuando ejerce presión.

**ENT:** Ustedes me dicen que a veces el maestro juega el rol del que presiona.

**Aa4:** El que apoya, te guía o supervisa.

**ENT:** ¿ Y cuándo tienen dudas que rol juega el maestro?

**Ao6:** El que te apoya.

**Aa1:** Cuando estas trabajando y tienes dudas y no sabes como responder a veces si llamas al maestro y te apoya.

**ENT:** Cuándo el maestro juega el rol de ser el que presiona, ¿qué sucede al interior del equipo?

**Aa5:** Hay stress.

**Aa4:** Hay veces que estas muy atrasado es cuando te presiona, cuando no llevas casi nada y ya estas a punto de presentar.

**Aa1:** O no estas haciendo nada.

**ENT:** Por lo general cuando se hace un trabajo en equipo hay que presentar un proyecto, ¿cuándo el maestro presiona, se llega más fácil a ese producto final?

**Ao7:** Si.

**Aa2:** Depende.

**Aa1:** Hay veces como que te estresas más y te bloqueas y hay veces que con la presión empiezas a trabajar.

**Aa2:** Depende de la persona.

**Ao6:** Es que hay gente que trabaja bajo presión y así puede trabajar mejor y hay otra que no puede porque se estresa.

**Aa4:** Con presión ponle que trabajas más pero si hubieras trabajado desde el principio puedes dar un producto mucho mejor, aunque sea bueno el que hiciste bajo presión.

**Ao7:** A parte a la hora de hacer todo el proceso es como más a gusto cuando estás trabajando normal sin presión que cuando trabajas ya con el tiempo encima, se trabaja más a gusto.

**ENT:** Como podría el maestro saber qué necesita el equipo, que tanto de presión necesitan o no, ¿lo han externado, lo han dicho?

**Aa5:** No porque el maestro se enoja.

**ENT:** Cuando el maestro juega el rol de apoyo ¿cómo es ese apoyo?

**Aa3:** Cuando no entiendes algo y va y te ayuda y como que te da un empujoncito, diciéndote por ahí van las cosas, y así entiendes.

**Aa5:** Y te lo pone en un ejemplo más fácil relacionado con lo que está viendo.

**ENT:** O sea que te relaciona lo que estas trabajando con otra cosa que si es familiar para ti.

**Aa5:** Si.

**ENT:** Cuando el maestro asume ese rol de apoyo ¿qué sucede al interior del equipo?

**Aa3:** Pues fluyes más y avanzas.

**Ao7:** Te destrabas.

**Aa1:** Se te hace más familiar el tema y puedes seguir trabajando.

**Aa4:** Te facilita.

**ENT:** ¿Y qué sucede cuándo asume el rol de vigilante?

**Aa2:** A los que no trabajan, habla con ellos para principalmente hacerles ver que no están avanzando.

**Ao6:** Es el que checa.

**Aa4:** Y siempre es una parte de presión, no como presión, presión.

**ENT:** ¿Es cómodo para ustedes?

**Aa5:** No mucho.

**Aa3:** A veces.

**Aa1:** Es cómodo sólo cuando van checando tu avance.

**Aa4:** Es como supervisor que a veces puede ser el que presiona o el que te apoya.

**ENT:** ¿Habían mencionado también el rol de guía, para ustedes es igual al de apoyo?

**Aos:** Si.

**ENT:** ¿Qué creen que le hace falta a este tipo de trabajo para mejorar los resultados?

**Aa4:** Temas más creativos.

**Ao6:** Que sean más de interés.

**Aa4:** También por parte de los alumnos que trabajan desde el principio porque muchas veces te dan cierto tiempo y dices hay lo hago ya faltando dos o tres días para la presentación y mientras tanto pierdes el tiempo y no haces nada y entonces es cuando sientes la presión y puede ser que te quede un trabajo bueno pero, no es lo que podrías haber hecho con todo el tiempo.

**ENT:** ¿Y por ejemplo en ese tipo de casos, les parece bien que el maestro los deje?

**Aa7:** Igual es responsabilidad tuya si trabajas mucho o no, pero igual te puede decir trabaja pero ya sabemos que es responsabilidad nuestra.

**ENT:** Como ustedes dicen, si depende de ustedes el aprovechamiento del tiempo, ¿qué mediación creen que pudiera utilizar el maestro para que ustedes trabajaran desde el primer día?

**Aa4:** Es que ya es tu responsabilidad.

**Ao6:** El maestro no creo que pueda hacer nada a menos que el proyecto sea de interés y que te guste a ti, pero si tú estás flojeándole no creo que el maestro pueda hacer algo.



**ENT:** Entonces cuando ha sucedido que dejas el trabajo para después, es porque el proyecto no te mueve, no te jala, no te es interesante.

**Aa3:** Exacto.

**Aa4:** Muchas veces, otras veces es por flojera, porque nada más quieres estar jugando.

**ENT:** ¿Qué otra cosa podría suceder para que mejorara el trabajo?

**Aa3:** Que todos cumplan con su responsabilidad para que no atrasen el trabajo de los otros.

**ENT:** ¿Y el maestro que podría hacer?

**Aa5:** Es que el maestro es más difícil, más bien es lograr la consciencia del alumno.

**Aa4:** Porque ya estando a esta edad como que ya es más bien tu responsabilidad.

**Aa6:** Y ya en el producto ya te califica y él se va a dar cuenta si estuviste flojeando o no.

**Aa1:** Y al final cuando hiciste un mal producto te queda el aprendizaje de que debiste haber trabajado desde el principio y lo haces bien la próxima vez.

**Aa5:** No es cierto.

**Aa1:** Bueno algunos, depende de cada persona también.

**Aa4:** También depende de la organización de cada equipo.

**ENT:** Que características debería tener un proyecto para que a ustedes los jale al trabajo a parte del interés que ustedes mencionan.

**Ao7:** Yo digo que no siempre debe ser de tu interés o sea no todo en la vida te va a gustar, sino te gusta te tienes que aguantar pero igual hay que echarle ganas a lo que te pongan, aunque no te guste porque cuenta para la calificación.

**Aa4:** Si no te gusta el tema lo puedes hacer en una forma que a ti te guste, por ejemplo te dejan cierto tema, puedes elegir la forma de presentar, si te gusta la computadora, lo vas a presentar así y te va llamar la atención.

**ENT:** Que hace la diferencia entre un proyecto en donde les dan de ante mano los pasos que deben seguir y otro en el que el maestro se los presenta como un reto y ustedes deben elegir la estructura que van a seguir ¿qué hace la diferencia si en los dos casos hay un grupo de personas trabajando con un mismo objetivo?

**Aa1:** Uno es un reto o una meta con el que tú mismo dices, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, y el otro no te motiva tanto, más bien vas diciendo, ahora toca leer, etc.

**Aa5:** Uno es lógico y otro es más creativo, como los hemisferios.

**Ao6:** A parte uno te da libertad de poder presentar de diferentes maneras porque sino por ejemplo en el de las preguntas solo tienes que contestarlas y ya, así como te está diciendo el maestro, pero en cambio en el otro tienes más posibilidades de presentar o ponerle más creatividad.

**ENT:** O sea que una es más dirigida y la otra es más abierta, a eso me refiero, qué características deberían tener esos trabajos en comunidad para que realmente se trabaje en comunidad.

**Aa4:** Que te motive.

**Aa5:** Que sea libre.

**Aa4:** Que te motive y que te deje algo, como un reto.

**ENT:** ¿Cuáles creen que sean las principales resistencias que presentan los integrantes del grupo, con que le batallan más?

**Ao7:** Con las personas que no trabajan mucho y con los que les tienes que estar diciendo has esto, has lo otro.

**ENT:** ¿Qué hábitos, qué valores o qué actitudes creen que se han desarrollado a través de los trabajos en comunidad?

**Aa4:** La responsabilidad.

**Ao7:** El liderazgo.

**Aa3:** La creatividad, como que abres tu mente y piensas más y a decidir diferentes cosas.

**Aa1:** Conocerse y conocer a los demás.

**ENT:** ¿Qué de eso creen que les va servir cuando estén afuera, cuando ya no estén en Creare?

**Ao6:** Todo.

**Ao7:** Si, todo.

**Aa4:** Realmente todo, el trabajar con personas que aunque no son tus amigos vas a tener que trabajar con ellos, estar en diferentes ambientes.

**Aa5:** Aprender a convivir como sea.

**Aa3:** Si, con las personas que te toque siempre vas a tener que aprender y buscar estrategias para trabajar.

**Aa1:** No siempre va ser como tú quieres.

**Aa2:** Y escuchar.

**Aa4:** Tener liderazgo porque puede ser que no todos tengan las mismas bases que tú entonces tú les puedes ayudar.

**Aa5:** Ayudarlos, apoyarlos.

**ENT:** A ver explíqueme entonces como es que les gusta trabajar más en lo individual si reconocen todos esos beneficios.

**Ao7:** No es que hay cosas que son más fáciles aprenderlas primero tú, por tu cuenta y no todos en equipo.

**Ao6:** Por ejemplo para trabajar en individual son como los trabajos que son directos como hacer un resumen, resolver preguntas, etc, y lo que es más libre si es mejor en equipo porque te llegan ideas de los demás.

**Aa1:** A parte en lo individual como que tú te conoces y sabes como trabajar.

**ENT:** Entonces cuando un maestro plantea en equipo una actividad como las que ustedes dicen la está regando.

**Aos:** Si.

**Aa4:** Si, porque por lo regular no vas a trabajar la verdad.

**Aao6:** Y aparte porque el líder es nada más el que hace todo, él es el que dice, tú haces esto, tu lo otro, etc.

**ENT:** Y ustedes creen tener la libertad de poder decirle al maestro, oye ésta actividad que estas planteando nos late más hacerla en lo individual.

**Aa4:** Muchas veces los maestros te dan la libertad de decidir si lo haces en lo individual o en equipo y tú decides.

**Ao6:** O también depende del maestro, porque hay maestros que son muy accesibles y otros cerrados y nada más cuenta lo que ellos dicen.

**Ao7:** Yo pienso que los trabajos en equipo quedan mejor para proyectos largos o sea que no son proyectos de una clase sino que duras un rato haciéndolo y ya cuando es sólo trabajo de una clase, siento que a mi, me va mejor trabajando en lo individual, porque si no nada más me disperso y no hago nada.

**Aa3:** Así es, vas a tu ritmo porque por ejemplo personas que son muy rápidas, que ya lo hacen y si estas en equipo en una actividad como la del resumen o cuestionarios te atrasas y te estresas de que los otros no avanzan.

**Aa5:** Y empiezas a decir ¡apúrense!

**ENT:** Por ejemplo todo eso que ustedes dicen que han aprendido en equipo como el seguir una estructura y una organización de trabajo, ¿qué les ha servido para el trabajo en individual?

**Ao1:** Nos ha ayudado a organizarnos.

**Ao6:** Vas descubriendo maneras que te van gustando a ti más de las que usabas antes y que se te facilitan más.

**Aa4:** Nuevas estrategias para hacer las cosas más fáciles y que te gusten y que queden bien.

**ENT:** Las han usado en algún momento?

**Aos:** Sí.

**Aa5:** Es que ya es inconsciente porque se practica.

**Aa4:** Es como un hábito que se te queda.

**ENT:** O sea los alumnos de Creare podríamos decir que se caracterizan por tener una estructura de trabajo muy organizada, los que se han querido comprometer.

**Aos:** Sí.

**Aa5:** Bueno es que a mí, me han comentado los del año pasado que se han fijado en otros compañeros cuando ya están fuera de aquí, que no saben como presentar un trabajo, como organizarse y entre ellos sí, porque ya tienen la práctica y las bases.

**ENT:** De las preguntas que hacen los maestros, ¿qué tipo de preguntas les ayudan a aprender más?

**Ao6:** Las que te dan más libertad y con las que puedes aprender a aplicarlo.

**Aa4:** Aquellas que te permiten expresar con tus palabras, que lo expreses como tú lo entendiste.

**Aa1:** Las que te hacen reflexionar y pensar, las que no son, solo saca la información del libro, ahí no aprendes nada, nada más copias información y ya.

**ENT:** ¿Qué actitudes o apoyos del maestro les facilitan el aprendizaje?

**Aa3:** Que no se cierran porque a veces algunos se cierran.

**Aa4:** Muchas veces se cierran y dicen, si digo tal cosa así se va a quedar y aunque estén mal ellos, así tiene que ser porque ellos lo dijeron.

**Ao7:** Si no es lo que el maestro puso textualmente y tú pusiste algo que también está bien, o sea diferente pero que está bien, te dicen que no, que debe ser como ellos dicen.

**Aa5:** También depende del estado de ánimo del maestro, los maestros cerrados cuando están de buenas, dicen, sí tienes razón, pero cuando no, pues no.

**Aa4:** Hay maestros que si aceptan que tú les expliques con tus palabras pero otros lo quieren como viene textualmente, como está en el libro tienes que decirlo aunque tú no lo entiendas.

**ENT:** O sea que una actitud cerrada del maestro no te ayuda a aprender, ¿qué otra actitud?

**Ao6:** Es que el lado opuesto de eso es el m4, es que este maestro es bien abierto y bien flexible, por ejemplo le dices, oye maestro esto no lo entiendo o no lo puedo explicar así, lo puedo hacer con un esquema o con mis palabras o con otra

cosa, y como que este maestro a la hora de que lee, por que el sí lee, se da cuenta de que entendiste y a tú manera, pero con otros maestros si no está exactamente como te lo piden te lo regresan.

**Aa3:** Si, exactamente lo del libro.

**Aa4:** Y cómo en intermedio está la m2, porque nos da química a nosotros y cuando se trata de fórmulas tienen que ser exactamente como son, pero en algunas definiciones y eso, si tú le entiendes a tú manera y está bien, te va dejar aunque no sea exactamente lo del libro.

**Aa5:** Pues de hecho siempre son apuntes, no dicta.

**ENT:** Muy bien entonces ya tienen claro que tipo de actividades o preguntas son las que los ayudan a aprender, ¿algo más?

**Aa4:** Si, también aprendemos con aquellos que te ponen dinámicas diferentes, presentaciones al grupo, para que tú las expliques con tus palabras y ellos también aprenden, porque muchas veces el maestro te explica pero no entiendes, en cambio si te explica un compañero entiendes más fácil.

**Ao6:** Si y aparte es más fácil si te enseñan por ejemplo, como aplicar lo que te están enseñando y cómo lo vas a usar, porque si te lo aprendes de machetito se te olvida.

**ENT:** Entonces algo que el maestro hace para ayudarte aprender es que te diga como lo vas a usar, en qué lo puedes usar o para qué te servirá.

**Aa4:** Hay algunos maestros que te explican la clase con un esquema, o sea una lectura de varias hojas te lo presentaba esquematizado y te era más fácil entender.

**ENT:** Un maestro que es capaz de presentarte las cosas de una manera esquematizada, un maestro que te ayuda a relacionar el pasado con la situación actual te ayuda a aprender.

**Aos:** Si.

**ENT:** Por ejemplo ¿qué es lo que hace el m4, que les ayuda a aprender?

**Ao6:** Con él sientes que no aprendes nada, pero a la vez te motiva a leer y a escribir y vas aprendiendo poco a poco a redactar.

**Aa1:** Lo malo es que él se va muy al extremo porque a veces es muy permisivo.

**Aa4:** Como que tiene una falta de autoridad.

**ENT:** ¿Creen que la disciplina cuenta para aprender?

**ENT:** Y de las estrategias de trabajo que propone él, ¿cuáles si le ayudan a aprender?

**Aa4:** Estamos viendo novelas y tú haces la propia, eso a mi me parece que es muy bueno y me gusta, me parece más interesante que nada más trabajar el puro libro.

**ENT:** ¿Y qué hizo él para que tú aprendieras a redactar una novela con la estructura que ésta debe tener?

**Aa4:** Nos da las bases, nos pone un ejemplo y después ya tú lo haces, esto nos funciona más, porque realmente con el libro no nos gustaba trabajar, porque eran lecturas tediosas, aburridas y con preguntas que no le hallabas el sentido y últimamente con las dinámicas que nos pone, está mucho mejor.

**Ao7:** Es que nos está enseñando las bases dándonos a leer otros libros.

**ENT:** O sea no se limita a los textos del libro, sino que busca opciones.

**Ao7:** Si, nos dice aquí están las opciones de cuentos que pueden leer y si quieren otros me dicen.

**Aa1:** Él estructura o inventa también historias.

**Ao6:** Si, bien divertidas y como que te interesan sus historias y ahí vas aprendiendo.

**Ao6:** Si, todos están callados y atentos.

**ENT:** Entonces su estrategia es, usar una historia anecdótica y desde ahí empezar a trabajar para meterlos al tema.

**ENT:** ¿Qué de lo que su m3 hace, les ayuda a aprender?

**Aa4:** Que él trabaja mucho con proyectos, entonces él no hace el típico examen de fórmulas y que lo explicas tal como es porque es física.

**ENT:** O sea que el trabajo en proyectos, a ti te ha ayuda a aprender.

**Ao7:** A mi se me hace muy buen maestro porque siempre es estar haciendo algo nuevo, no repite y aún así, es estricto y todo, pero yo creo que es para enseñarnos como va a ser la vida en la prepa, porque no todos los maestros van a ser así, como aquí en Creare, si, además es muy organizado.

**Aa4:** Si, te ayuda mucho.

**Ao6:** No necesitas ser muy inteligente o poner mucha atención, con que cumplas con lo que te pida, pasas con muy buena calificación y aprendes mucho.

**Aa4:** Y que lo entiendas.

**Aa3:** Es muy concreto, siempre estás trabajando.

**ENT:** ¿Cómo es eso de que es muy concreto?

**Aa3:** Te guía y te mete al tema para que lo hagas.

**ENT:** El que él te presente una guía muy clara, con objetivos muy precisos, eso a ti, te ayuda a prender mejor y a organizarte mejor.

**Aos:** Si.

**Aa4:** Siempre estas trabajando, siempre te da algo más, algo nuevo.

**Aa5:** Lo hace muy dinámico y en tiempos.

**Aa2:** Y a parte te ayuda, porque a nosotros nos ayudaba cuando no entendíamos algo, y nos explicaba con ejemplos, en cambio hay veces que te ponen un texto y si lo entendiste bueno y si no, ni modo y te bajan la calificación.

**ENT:** Que me dicen a cerca de los errores que pueden cometerse en el desarrollo de un proyecto, ¿qué es lo que hace el m3 al respecto?

**Aa4:** Pues nos deja primero a nosotros hacerlo y si te equivocas pues te va a decir, fíjate en que te estas equivocando, nos dice, lee y hace que te des cuenta del error y entonces aprendes más.

**Ao6:** Y a parte te da muchas oportunidades y con él es muy difícil reprobar.

**Aa4:** Realmente si repruebas con él, es que no te importó, porque te da trabajos que son realmente fáciles y que te llaman la atención y de tu interés.

**ENT:** ¿Qué hace la m2, para que tú realmente aprendas?

**Aa5:** Se hace amiga de los alumnos.

**ENT:** Relacionarse afectivamente con los alumnos y tratarte como persona, eso te ayuda a aprender, el ambiente que el maestro crea de relación de confianza te ayuda.

**Ao7:** A parte la m3, mientras pongas atención te explica las veces que sea necesario hasta que entiendas.

**Aa4:** Te puede explicar diez veces y si sigues sin entender te va seguir explicando mientras tú pongas interés y te da la oportunidad de que si no entiendes preguntes, entonces te animas.

**Aa1:** En los exámenes por ejemplo te da una pregunta y hay personas que pueden contestar tal cuál como era con teoría, pero hay otras que podrían explicarlo con un ejemplo y de todos modos la ponía bien.

**Aa4:** Te hace entenderlo para que tú lo expliques con tus palabras, porque ella no te lo pide como está en el libro, ella se da cuenta que aprendiste cuando se lo puedes explicar con tus palabras y que esté bien.

**ENT:** Qué tipo de actividades les ofrece la m2, para que ustedes aprendan.

**Aa5:** Nos da oportunidad de que hagamos muchas presentaciones.

**Ao6:** Y habla mucho.

**Aa4:** Se emociona y se le va el tiempo.

**Ao7:** Pero son divertidas sus clases, siempre está preguntándonos, por ejemplo el otro día estábamos trabajando nomenclatura y nos puso una actividad muy chida para aprendernos todos los nombres.

**ENT:** ¿Esta maestra, en qué cantidad intenciona trabajos en equipo?

**Aa4:** Cuando un tema es grande y tiene varios subtemas es cuando te pone en equipo y ya tienes que hacer presentaciones como se te haga más fácil pero que el grupo entienda y que tú también entiendas, eso a mí me gusta porque a parte puedes meterle creatividad.

**Aa5:** Ella lo que nos explica realmente es teoría y definiciones y ya los temas tú los desarrollas.

**Ao7:** Ella pregunta si queremos tener presentación y trabajo grupal o si preferimos trabajar en individual.

**ENT:** Los toma en cuenta para la forma de trabajo.

**Aa1:** A mí lo que se me hace padre de la m2, es que tiene los dos lados, primero se hace tu amiga o puedes platicar con ella y todo pero aún así como que se hace respetar y todo mundo le hace caso y guardan silencio cuando ya se trata de trabajo, es estricta pero a la vez puede ser tu amiga.

**ENT:** Muy bien y de la m1, que me pueden comentar ¿qué cosas hace la m1, que les ayuda a aprender o qué no les ayuda a aprender?

**Ao6:** Son clases muy didácticas, lo que me gusta de las clases de esta maestra es a lo que va y no habla mucho, por ejemplo yo me aburría de las clases de la m2, porque hablaba, hablaba y hablaba y yo como soy de los que se me facilita entender a la primera me desesperaba y me aburría, pero en cambio con la m1, si ya terminaste te da trabajo para que sigas y sigas adelante y sigas entendiendo.

**ENT:** O sea a cada quien le da diferentes actividades para que cada quien pueda desarrollarlos a su tiempo.

**Ao6:** Si.

**Aa3:** A mí me gusta trabajar con los proyectos porque siempre te hace relacionarlos con la física y con tu vida diaria, pero los tiempos a veces no alcanzan y me estreso y me trabo.

**Aa2:** Por ejemplo en este mes como que nos puso tres cosas al mismo tiempo, acabar lo de enlace, hacer lo del proyecto y hacer las preguntas y así entonces como que no sabías que hacer y yo no pude terminar varias cosas.

**Aa1:** Con la m1, yo entiendo muy bien y también creo que entiende mucha gente a la que se le dificulta.

**ENT:** ¿Qué hace la m1 que a ti te ayuda a entender?

**Aa1:** Cómo te explica, nos facilita entender, nos explica como aplicarlo.

**ENT:** O sea que se los hace accesible.

**Aa1:** Si y creo que muchas personas que no entienden tan fácil en otras materias entienden muy bien con la m1 y si lo de los tiempos a veces si como que se emociona mucho y me presiono un poco.

**ENT:** Que más hace la m1, para que entiendan muy bien, ya me dijeron que les hace accesible las cosas a su lenguaje y a su vida cotidiana los temas y siempre está relacionándoles la teoría con la práctica ¿qué otra cosa hace?

**Aa3:** La forma de explicar, como dice las cosas.

**Aa2:** Tiene varias formas de explicar porque luego a veces con otros maestros ese es el problema, que solo tienen una forma de explicar y si no le entiendes de esa forma, ya saliste perdiendo porque no va a ser diferente, en cambio la m1, como que busca más formas de explicarte.

**Aa1:** Y la m1, te da retos, y a mí eso me gusta de las clases porque me emociona resolver el reto y te reta y como que con ese reto, tú lo resuelves y dices, ah, fui el primero o te sientes bien de poderlo resolver.

**ENT:** Algo más, ¿quién de los maestros plantea las preguntas más interesantes en clase?

**Ao6:** El m3.

**Aos:** m3.

**ENT:** ¿Cómo son esas preguntas?

**Aa4:** Porque te pone a pensar y te pone cosas de tu vida diaria que te llaman la atención, te las plantea como ideas que en tu vida diaria pasan, no te pide definiciones.

**ENT:** ¿Me podrían dar un ejemplo?

**Aa1:** Yo tengo una que se me quedó, un día cuando estábamos trabajando, nos dijo, si la independencia fue en el 1810, y la revolución en 1910, ¿qué sucederá en el 2010?, como que todo mundo se quedó pensando con esa pregunta y a mí me gustó eso.

**ENT:** ¿Y qué hicieron con esa pregunta, argumentaron, propusieron ideas, y demás?

**Aa3:** Si, partiendo de cómo están las cosas ahorita, de los problemas, etc

**ENT:** ¿Qué otro ejemplo recuerdan?

**Ao7:** Por ejemplo, en un tema te pone unas preguntas y él sabe que no las sabes y te dice contesta lo que tú crees y como que eso ya te pone a pensar.

**Aa4:** Tú contestas las preguntas, primero con lo que tú tienes y sabes, después investigas y las vuelves a contestar y después las completas con varias fuentes y con lo que aprendiste y las compartes también con otros en el equipo y al final ya tienes una buena definición, entonces te deja un aprendizaje realmente grande.

**ENT:** ¿Algo más que quieran agregar?

**Aa5:** Integrarse en equipos es importante para poder trabajar, nos gusta y aprendemos mucho de los otros.

Anexo 5

**Inventario**  
**Categoría: Interacción social**

Datos	Inventario
La profesora permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones tanto en los equipos, cuando estos	-Facilita la comunicación entre alumnos -Facilita la expresión de ideas al interior del equipo



<p>ponen en común sus estrategias y durante sus presentaciones hacia al grupo en general, al mismo tiempo el docente entabla con ellos de manera constante un dialogo abierto y cercano pues al acompañar el desarrollo de las actividades de los equipos, escucha y ayuda a dar forma a sus propias estructuras. R1M1pag.1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la expresión de ideas en colectivo</li> <li>-Acompaña el desarrollo de actividades</li> <li>-Escucha necesidades</li> </ul>
<p>Facilita la comunicación entre los alumnos pues en esta clase se promueve e intenciona el aprendizaje colectivo, a si mismo facilita que los alumnos expresen libremente sus diferentes opiniones, se observa también que la estructura de organización social utilizada sigue siendo el trabajo colaborativo mismo que es acompañado por la maestra haciendo uso de un diálogo abierto y cercano. R2M1pag.6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Promueve el trabajo y el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita que los alumnos expresen sus opiniones</li> <li>-Acompaña el desarrollo de actividades</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> </ul>
<p>La maestra refuerza los roles que asumen los alumnos pues reconoce la organización extraescolar que por iniciativa propia los estudiantes se asignaron para conseguir elementos que apoyaran a la resolución de su trabajo. R2M1pag. 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Refuerza de manera positiva los roles que asumen los alumnos en el desarrollo del trabajo</li> </ul>
<p>La clase se desarrolla bajo la estructura social de comunidades en donde se pone en juego el aprendizaje colectivo, al mismo tiempo se facilita la comunicación e interacción entre los estudiantes ya que la maestra permite que los propios alumnos que exponen sus trabajos sean los que aclaren los cuestionamientos y dudas que surgen en el grupo mientras estos escuchan las presentaciones. R3M1pag.14</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promueve el trabajo y el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</li> <li>-Permite que entre los alumnos se expliquen dudas</li> <li>-Promueve a través de exposiciones que los alumnos intercambien productos</li> </ul>
<p>La profesora facilita que los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la expresión de ideas y</li> </ul>

<p>expresen libremente sus ideas y opiniones pues promueve que los estudiantes con sus propios argumentos relacionen la teoría encontrada en sus investigaciones, es decir ésta da cabida a las interpretaciones que hacen de la teoría y por medio de un diálogo abierto y cercano ayuda a los alumnos a que den forma a sus propias explicaciones. R3M1pag.14</p>	<p>opiniones al interior del equipo y de manera colectiva          -Hace uso del diálogo abierto y cercano          -Facilita que los alumnos hagan interpretaciones y argumenten</p>
<p>Respecto a la interacción social se observa que la maestra durante el desarrollo de la clase permite que los alumnos se reúnan en equipos para compartir materiales con los que se desarrollará la actividad, se asignan tareas y comisiones y se distribuyen materiales entre ellos. R4M2pag. 19</p>	<p>-Integra a los alumnos en equipo para que compartan materiales          -Asigna tareas y comisiones          -Facilita la distribución de materiales</p>
<p>La maestra facilita la comunicación e interacción entre los alumnos pues las actividades propuestas están diseñadas para que estos pongan en común sus puntos de vista, promoviendo con ello el aprendizaje colectivo. R5M2pag. 23</p>	<p>-Facilita la comunicación e interacción entre alumnos          -Promueve el aprendizaje colectivo          -Facilita la puesta en común de puntos de vista a través de actividades</p>
<p>Permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones y al mismo tiempo hace relaciones con ellas, R5M2pag. 24</p>	<p>-Facilita la expresión de ideas y opiniones          -Hace relaciones con las ideas de los alumnos</p>
<p>Con respecto a la interacción social, el maestro promueve el aprendizaje colectivo pues se observa que el grupo está organizado por medio de equipos, este docente intenciona actividades en las que facilita la comunicación entre alumnos y en donde él establece un diálogo abierto y cercano, promueve a su vez que los estudiantes expresen libremente sus opiniones. R6M3pag.28</p>	<p>-Facilita la comunicación entre alumnos          -Hace uso del diálogo abierto y cercano          -Facilita la expresión de ideas y opiniones          -Promueve el aprendizaje colectivo</p>
<p>La interacción social que prevalece en esta clase es bajo la organización del trabajo en equipos, mismo en el que se</p>	<p>-Promueve el aprendizaje colectivo          -Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</p>

<p>promueve por parte del docente en los diferentes momentos de la clase el aprendizaje colectivo, en donde a su vez se intenciona el uso de la comunicación e interacción entre los alumnos, creándose y estableciéndose como dinámica de grupo el diálogo abierto y cercano entre el profesor y sus estudiantes y entre los mismos alumnos. R7M3pag. 32</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Promueve el diálogo abierto entre los alumnos</li> </ul>
<p>El profesor durante el desarrollo de la clase, principalmente cuando los alumnos trabajan en sus equipos en las construcciones de sus circuitos eléctricos permite que éstos expresen libremente sus ideas, R7M3pag. 33</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Intenciona la construcción de artefactos</li> </ul>
<p>Las binas y las triadas son utilizadas como forma de organización social y esto facilita la comunicación e interacción entre los alumnos. A su vez el maestro relaciona las opiniones de los estudiantes permitiéndoles que se expresen libremente, así mismo en algunas ocasiones entabla diálogos abiertos y cercanos con ellos, utiliza la clase expositiva y anecdótica. R8M4pag.39</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas y triadas como estructuras de organización</li> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</li> <li>-Hace relaciones con las opiniones de los alumnos</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Hace uso de la clase expositiva y anecdótica</li> </ul>
<p>El docente facilita que los alumnos se expresen libremente. R9M4pag.42</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación de los alumnos</li> </ul>
<p>Como estructura de organización social están las binas, los alumnos trabajan juntos y se limitan a la realización y término de la tarea. R9M4pag. 43</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas como estructura de organización</li> <li>-Promueve la ejecución de actividades</li> </ul>
<p>Para realizar el trabajo integra a los alumnos en binas y entrega por escrito los puntos a realizar. R9M4pag. 44</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas como estructura de organización</li> <li>-Entrega por escrito las tareas que los alumnos deben realizar</li> </ul>
<p>La aportación de cada uno de los alumnos. EPM3pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reconoce la importancia de la interacción entre los alumnos</li> </ul>

<p>Uno, primeramente que los alumnos estén agrupados en comunidad, es decir en pequeños grupos. EPM1pag. 1</p>	<p>-Privilegia el trabajo en comunidades</p>
<p>Ellos mismos hacen los equipos. Al principio era por afinidad pero ya casi a mitad del ciclo ya no se juntan tanto por afinidad sino por las competencias y responsabilidades de cada uno, entonces ese esquema que ya trabajamos nosotros ya se puede ir más fácil. EPM2pag. 1</p>	<p>-Da oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad -Reconoce el cambio que se da en la conformación de comunidades cuando los alumnos se integran por competencias y roles</p>
<p>Tienen habilidades básicas que si manejan. EPM2pag. 1</p>	<p>-Identifica los niveles de desempeño para la conformación de los grupos</p>
<p>Muy similar a la M2, casi siempre al principio dejo que se formen por afinidad y dejo que sucedan cosas, y ya conforme van viendo la exigencia del trabajo al final, muchas veces los alumnos no alcanzan el objetivo o no alcanzan la actividad y con esos criterios posteriormente los tomo en cuenta, ya sea para que ellos conformen sus equipos o para yo tener pistas para conformarlos. Y hay otras veces en las que yo formo los equipos. EPM3pag. 2</p>	<p>-Brinda oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad -Toma en cuenta los niveles de desempeño de los alumnos para la conformación de las comunidades -Conforma los equipos</p>
<p>Hay varias formas, les pido sugerencias y en base a eso yo los armo y a veces los formo al azar. EPM3pag. 2</p>	<p>-Toma en cuenta la opinión de los alumnos para la conformación de los equipos -Hace uso del azar para conformar los equipos</p>
<p>También es una experiencia similar, primero por afinidad y posteriormente los elementos detectados que no funcionan, ahí tomo alguna medida de acuerdo a las capacidades, es decir que aquel elemento que no funcionó en donde el eligió pues entonces lo coloco de acuerdo a un criterio de personalidad y lo instalo en un equipo en donde le van a jalar la rienda.</p>	<p>-Conforma los equipos por afinidad -Evalúa desempeños para la conformación y/o restructuración de equipos -Reconoce roles y los usa para el logro de una objetivo</p>

<p>EPM4pag. 2</p> <p>Por lo regular soy yo la que forma los equipos bajo el criterio de desempeños, es decir trato de integrar en los equipos, alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, busco un equilibrio en cuanto a desempeños, capacidades, habilidades y actitudes para aprender y en ocasiones les doy oportunidad para que ellos se formen, esto por lo regular es en trabajos de una clase o sencillos o en dónde sólo se requiere que pongan en común o que hagan algo rápido, pero en proyectos con mayor estructura o reto, prefiero integrarlos yo con más cuidado. EPM1pag. 2</p> <p>Hay algunas ocasiones en las que llevo a cabo un sociograma pero como me está tocando el grupo de tercero ya no lo hago porque es un grupo que ya viene consolidado, pero por ejemplo cuando he trabajado con primero, hago un sociograma que precisamente me ayude a identificar los roles, por ejemplo, quien es el líder, quienes trabajan mejor, los aislados, quienes se juntan, los grupos herméticos y eso si me ayuda a tomar decisiones para saber cómo armar los grupos y no al azar. EPM3pag. 2</p> <p>Yo no hago ese sociograma pero se observa desde el primer trabajo, se empiezan a delegar e inmediatamente se ven los roles de cada quien, el que se va a encargar del grupo, el que va a escribir, etc. inmediatamente ellos ya están haciendo evidente sus habilidades EPM2pag. 3</p> <p>Yo creo que además de que nosotros identificamos esos roles, ellos también saben en que son buenos y qué se les complica, identifican también con quién trabajan mejor, la mayoría de veces</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conforma los equipos por niveles de desempeños</li> <li>-Brinda oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad</li> <li>-Establece una diferenciación clara y precisa de cuando permite la conformación de los equipos por afinidad y cuando no</li>   <li>-Utiliza diferentes técnicas para la conformación de equipos</li> <li>-Reconoce los roles que asumen los alumnos</li> <li>-Usa los roles que juegan los alumnos para la integración de los equipos</li>   <li>-Usa el tipo de interacción que se da entre los alumnos para la conformación de equipos</li>   <li>-Reconoce su función como mediador en la conformación de equipos</li> <li>-Reconoce los roles y capacidades de los alumnos</li> </ul>
--	---

<p>ellos prefieren trabajar con los amigos, pero ahí nos toca a nosotros mediar. Tenemos alumnos responsables, que hacen aportaciones interesantes, que saben investigar, que saben resumir, que saben coordinar el trabajo, que saben como hacer trabajar a los otros, alumnos que sólo juegan o dispersan a los otros, etc. EPM1pag. 3</p>	
<p>También tienen voz y voto para el diseño de esta estructura o planeación. EPM1pag. 4</p>	<p>-Toma en cuenta las opiniones de los alumnos para planear el trabajo</p>
<p>Yo trabajo de las dos formas, tanto en individual como en equipo. EPM4pag. 5</p>	<p>-Intenciona el trabajo individual y en equipo</p>
<p>Si algún equipo llegara a hacerme alguna propuesta, la reviso con ellos y llegamos a un acuerdo y se valen los ajustes, por ejemplo han propuesto periodos de tiempo para terminar los trabajos, se han dejado tareas para hacer en casa, se las revisan al día siguiente y con ellas avanzan en sus proyectos. EPM1pag. 5</p>	<p>-Permite que los alumnos expresen sus ideas y propuestas          -Establece un diálogo abierto y cercano          -Se toman acuerdos en común          -Se trabaja en base a proyectos</p>
<p>Al menos en mi materia pues si, hay cosas que yo considero que es más fácil que ellos lo manejen de manera individual EPM2pag. 6</p>	<p>-Establece criterios para el trabajo en individual y en equipo</p>
<p>Yo mezclo siempre el trabajo individual y el trabajo en grupos, en un mismo objetivo o tema, mezclo de los dos, es decir empiezo por una tarea individual y posteriormente hacemos un trabajo en equipo conformados en parejas, tríos o más, para que elaboren sus propios conceptos y luego ya nos vamos otra vez a lo individual que cada quien a partir de lo que armaron en parejas o en tríos conformen su propio concepto, o sea es un ir y venir. EPM3pag. 6</p>	<p>-Establece diferentes estructuras de organización, (Ind. Equipos, binas, tríos)          -Establece criterios para las diferentes estructuras de organización</p>

<p>Yo creo que de las dos formas, es decir en individual y en equipo. EPM3pag. 7</p>	<p>-Establece diferentes estructuras de organización (ind, equipos)</p>
<p>Yo trabajo más en equipos, pero también hay cosas que hacen en lo individual. EPM1pag. 7</p>	<p>-Establece diferentes estructuras de organización, privilegiando el trabajo en equipos</p>
<p>Yo he notado que en tercero no se da que los alumnos soliciten la respuesta, son muy autónomos. No trabajan como soldaditos solo ubicados en la tarea, si se da una cierta distensión, no en la disciplina sino en la convivencia pero está bien, porque logran el objetivo en un ambiente más relajado sin perder el orden y la estructura, sin perder el objetivo. EPM3pag. 9</p>	<p>-Permite la socialización y convivencia entre los alumnos durante el trabajo -No condiciona el logro del objetivo a la disciplina</p>
<p>El trabajo en equipo, permite que lo que traen en sus cabecitas como supuestos, los puedan exteriorizar entre ellos. EPM3pag. 10</p>	<p>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</p>
<p>La flojera, los alumnos están en el mínimo esfuerzo, a veces esto es lo que les gana, o la apatía al trabajo y apenas se están dando cuenta de que se requiere de un compromiso y que éste se tiene que establecer y que ese compromiso es para su aprendizaje. EPM2pag. 10</p>	<p>-Reconoce como obstáculos el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos -Reconoce la importancia de que los alumnos se comprometan con su aprendizaje</p>
<p>A veces que no les gusta como quedan conformados los equipos y de entrada se predisponen al trabajo, a veces les da flojera hacer alguna actividad, algunos todavía no se comprometen con su aprendizaje o simplemente dan el mínimo, pero eso se va trabajando sobre la marcha, me queda claro que no siempre los trabajos o proyectos son de total agrado o interés de los alumnos y también resulta un reto lograr que se</p>	<p>-Reconoce como obstáculos el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos -Reconoce la importancia de que los alumnos se comprometan con su aprendizaje -Reconoce la importancia de que el alumno se enganche en la tarea -Establece una relación entre el agrado e interés del alumno con el compromiso para trabajar</p>

<p>enganchen en la actividad. EPM1pag. 10</p> <p>Yo he tenido el problema que cuando trabajamos en equipo con los alumnos de primero, hay algunos que no se han integrado y esto ha atrasado el trabajo, sin embargo hay otros que fácilmente se han adaptado, entonces hay algunos que si traen la estructura y eso va marcando una diferencia en el desarrollo en cuanto a tiempo, en cuanto a la calidad de los trabajos y hacia el interior, con respecto al desarrollo de las habilidades y destrezas que tiene cada uno de repente a veces son muy dispares y se da sobre todo al principio cuando no se han integrado bien como equipo, posteriormente tienen la habilidad y la capacidad de elegir a los integrantes según sus habilidades y aptitudes y los flojos o menos aptos suelen no ser elegidos. EPM2pag. 11</p> <p>En tercero ya podemos ver esto, porque recordemos que al principio se unen por afinidad y ya después lo hacen más bien por objetivos, es decir si la actividad requiere de que alguien dibuje muy bien, pues abiertamente lo dicen y se arma el equipo de acuerdo a las necesidades que se requieran. EPM4pag.11</p> <p>La gama de medicaciones la dan los roles que se tienen que jugar. EPM3pag. 13</p> <p>Y el momento y el espacio en el que vives. EPM2pag. 13</p> <p>Yo he visto que esta forma de trabajo</p>	<p>-Reconoce la integración entre los sujetos como un elemento necesario para el trabajo en equipo</p> <p>-Identifica como obstáculo las diferentes habilidades y destrezas que poseen los alumnos</p> <p>-Reconoce el avance o desarrollo que tienen los alumnos para conformar sus equipos</p> <p>-Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado a los roles que deben desempeñarse en la tarea</p> <p>-Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado al contexto en el que se desempeña la tarea</p> <p>-Considera que el trabajo en</p>
---	---



<p>ha contribuido a que los alumnos se toleren más entre ellos y se respetan y si no se caen bien de cualquier manera aprenden a sacar adelante los objetivos del trabajo. EPM3pag. 13</p> <p>Yo también pienso que este trabajo en comunidad ayuda en la parte emocional de los alumnos y aprenden a convivir y ha trabajar mejor con los otros y en base a un objetivo. EPM2pag. 13</p> <p>Yo en lo personal, me siento convencida del trabajo en comunidades, me parece una muy buena opción de trabajo para que los alumnos aprendan en verdad de una manera más significativa y duradera. EPM1pag. 13</p> <p>Lo que no me gusta tanto, es que algunas personas a veces no trabajan y hay que estarlas apurando para que se pongan a trabajar. EA-a1pag. 1</p> <p>Por ejemplo si yo estoy en un proyecto con una compañera, a lo mejor ella es muy buena dibujando y a lo mejor ella es la que nos ayuda a dibujar si se requiere, pero también a investigar. EA-a1pag. 1</p> <p>Que puedes hacer amistades de otros grados o sea socializar más, hay más diversidad de personas, de caracteres. EA-a7pag. 1</p> <p>Si, como que somos todos diferentes y con eso se complementa, y por ejemplo con la creatividad de todos se puede hacer más grande y con más variedad. EA-a3pag. 1</p>	<p>comunidades contribuye en el aprendizaje de la tolerancia y respeto entre compañeros</p> <p>-Considera que el trabajo en comunidades favorece el desarrollo emocional de los alumnos -Reconoce como ventaja que se aprende a convivir y ha trabajar en base a objetivos</p> <p>-Se manifiesta convencida del trabajo en comunidades al reconocer que es una forma de aprender de manera significativa y duradera</p> <p>-El alumno, reconoce la importancia del compromiso de todos los integrantes del equipo para el logro de objetivos</p> <p>-Los alumnos, reconocen y utilizan los roles y habilidades que se tienen al interior del equipo</p> <p>-Reconoce el valor de la interacción y la socialización con alumnos de otros grados -Adjudica valor a los afectos -Reconoce la diversidad</p> <p>-Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás -Considera que en el trabajo con los otros se suman esfuerzos y se puede hacer más</p>
---	--

<p>Hay diversidad de ideas si hay diversidad de personas, entonces hay diversidad de ideas y de experiencias. EA-a4pag. 1</p> <p>He aprendido a trabajar con la diversidad de compañeros conforme lo he ido trabajando en los equipos. EA-a6pag. 1</p> <p>A mi me gusto el del huevo, nos pusieron en parejas a cuidar un huevo y como que nos intereso y sentimos que fue un buen producto. EA-a1pag. 2</p> <p>También hay malos entendidos. EA-a5pag. 3</p> <p>Cuando tienes que traer algo de casa y no lo traen, eso afecta a los demás en el proyecto. EA-a7pag. 4</p> <p>Cuando dependes mucho de alguien y de repente no puedes hacer nada y si no lo llevas, te echa a perder también a ti tu trabajo. EA-a6pag 4</p> <p>Y también, bueno eso sucedía cuando estábamos más pequeños, ahora ya no tanto pero aún hay personas que quieren tomar el mando y quieren hacer todo y te dicen qué hacer y eso impide que cada quien diga sus ideas, sino al contrario te están dirigiendo y eso también es un problema. EA-a1pag. 4</p> <p>A veces también pasa que cuando ya no hay líderes y se organiza el grupo, hay alguien que acepta hacer alguna actividad pero termina haciendo otra cosa porque le pareció mejor y no le informa al equipo. EA-a5pag. 4</p>	<p>-Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás</p> <p>-Se reconoce que el trabajo en comunidades capacita para trabajar con la diversidad</p> <p>-Se hace presente el trabajo en binas</p> <p>-Reconoce que los malos entendidos son un obstáculo en la interacción entre compañeros</p> <p>-Reconoce que la falta de responsabilidad de algún integrante afecta el trabajo de los otros</p> <p>-Reconocen que la falta de responsabilidad de algún integrante afecta el trabajo de los otros</p> <p>-Identifican el rol de un líder impositivo como un obstáculo para el trabajo colaborativo</p> <p>-La falta de comunicación en las decisiones resulta un obstáculo para el buen desarrollo del trabajo en comunidades</p>
---	---

<p>Luego también, las personas que no trabajan y a la hora de la presentación no saben ni de que están hablando, simplemente eso también te afecta y te baja mucho en calificación, se nota quién es el que entiende y quien no. EA-a2pag. 4</p>	<p>-Traduce los desempeños de los integrantes del equipo en una valoración numérica</p>
<p>También pasa que a veces no preguntan y a la hora de la presentación no saben nada. EA-a3pag. 4</p>	<p>-Identifica el rol pasivo de algunos integrantes -No se socializan avances del trabajo</p>
<p>Hay roles de compañeros que quieren entender y no pueden. EA-a5pag. 4 Los que se bloquean. EA-a2pag. 4 Las personas que se ponen en plan de que se haga lo que el quiera, se aferran a su idea y ya no lo puedes mover y entonces se vuelve algo difícil porque ya no quieren trabajar en equipo. EA-a1pag. 4 Hay otros que le hacen al cuento. EA-a7pag. 4</p>	<p>-Identifican la variedad de roles que se asumen al interior del equipo</p>
<p>Creo que se resuelven comunicándose. EA-a4pag. 4</p>	<p>-Reconoce que la comunicación contribuye en la resolución de conflictos</p>
<p>Y también los que le siguen el juegoito a los que ya no quieren trabajar y tampoco trabajan. EA-a3pag. 5</p>	<p>-Identifica los roles que no favorecen el trabajo colaborativo</p>
<p>Como que quieren nivelar entre habilidades, por ejemplo, el que investiga muy bien y trabaja muy bien, gente que es mas distraída y le puede ayudar, gente que dibuja muy bien, como que por habilidades los distribuyen y quién se puede ayudar con quién. EA-a1pag. 5</p>	<p>-Identifica los criterios bajo los cuales se conforman los equipos -Reconoce la cooperación como un elemento para el trabajo en comunidad -Reconoce que todos los integrantes de un equipo tienen algo que aportar -Reconoce niveles de desempeño</p>
<p>Complementándolos. EA-a4pag. 5</p>	<p>-Privilegia los altos niveles de desempeño para la conformación de los</p>

<p>Dos que trabajan, dos que lo hacen a medias y uno que no trabaja. EA-a5pag. 5</p>	<p>equipos</p>
<p>Con los que trabajan bien. EA-a7pag. 5</p>	<p>-Privilegia los altos niveles de desempeño para la conformación de los equipos</p>
<p>Si, con tus amigos que trabajan bien. EA-a3pag. 5</p>	<p>-Se hacen presentes las relaciones interpersonales como criterio para la conformación de equipos</p>
<p>Todos quisieran estar con los que trabajan bien, pero también es un aprendizaje estar con los otros para ver la variedad y saberte organizar con ellos, pero claro es mucho más fácil con las personas que si trabajan. EA-a1pag. 5</p>	<p>-Reconoce niveles de desempeño -Reconoce que se puede trabajar y aprender con la diversidad -Privilegia los altos niveles de desempeños para la conformación de los equipos -Se asumen roles de liderazgo</p>
<p>Lo que me ha dejado de aprendizaje es que muchas de esas personas lo que necesitan es que les expliquen, por ejemplo con algunos maestros que no explican, pues no entienden, se traban y comienzan hacer otras cosas, pero si te detienes un momento para ver como le podrían entender entonces ya trabajan. EA-a2pag. 5</p>	<p>-Se hace presente el aprendizaje colaborativo -Entablan un diálogo abierto</p>
<p>Y también aprendes de las otras personas. EA-a2pag. 6</p>	<p>-Se hace presente el trabajo colaborativo</p>
<p>Hay veces como que te estresas más y te bloqueas y hay veces que con la presión empiezas a trabajar. EA-a1pag. 6</p>	<p>-Se hace presente la necesidad de un control externo para trabajar</p>
<p>Es que hay gente que trabaja bajo presión y así puede trabajar mejor y hay otra que no puede porque se estresa. EA-a6pag. 6</p>	<p>-Se reconocen diferentes ritmos para el trabajo</p>

<p>Con presión ponle que trabajas más pero si hubieras trabajado desde el principio puedes dar un producto mucho mejor, aunque sea bueno el que hiciste bajo presión. EA-a4pag. 6</p>	<p>-Se le adjudica un valor a la optimización de los tempos</p>
<p>A los que no trabajan, habla con ellos para principalmente hacerles ver que no están avanzando. EA-a2pag. 7</p>	<p>-Le adjudica al maestro el rol de regulador de tareas al interior del equipo</p>
<p>Para mejorar este tipo de trabajo, hace falta que se trabaje desde el principio porque muchas veces te dan cierto tiempo y dices, hay lo hago ya faltando dos o tres días para la presentación y mientras tanto pierdes el tiempo y no haces nada y entonces es cuando sientes la presión y puede ser que te quede un trabajo bueno pero, no es lo que podrías haber hecho con todo el tiempo. EA-a4pag. 7</p>	<p>-Se le adjudica un valor a la optimización de los tempos -Requieren de un regulador externo</p>
<p>Igual es responsabilidad tuya si trabajas mucho o no, pero igual te puede decir trabaja pero ya sabemos que es responsabilidad nuestra. EA-a7pag. 7 Muchas veces, otras veces es por flojera, porque nada más quieres estar jugando. EA-a4pag. 8</p>	<p>-El alumno reconoce que la responsabilidad ante el trabajo les corresponde -La actitud negativa del alumno es independiente al planteamiento del proyecto</p>
<p>Que todos cumplan con su responsabilidad para que no atrasen el trabajo de los otros. EA-a4pag. 8</p>	<p>-Reconocen que la actitud de un integrante repercute en el trabajo de todos</p>
<p>Porque a esta edad como que ya es más bien tu responsabilidad. EA-a4pag. 8</p>	<p>-Se reconoce la importancia de la autoregulación</p>
<p>Que sea libre. EA-a5pag. 9</p>	<p>-Se reconoce como característica de los trabajos en comunidad que se pueda elegir o proponer ideas para el diseño de los proyectos</p>
<p>Con las personas que no trabajan mucho y con los que les tienes que</p>	<p>-Se reconocen los roles pasivos -Requieren de un regulador externo</p>

<p>estar diciendo has esto, has lo otro. EA-a7pag. 9</p> <p>La responsabilidad, el liderazgo, el conocerte y conocer a los demás. EA-a1pag. 9, EA-a7pag. 9, EA-a4pag. 9</p> <p>Realmente todo, el trabajar con personas que aunque no son tus amigos vas a tener que trabajar con ellos, estar en diferentes ambientes. EA-a4pag. 9</p> <p>Aprender a convivir como sea. EA-a5pag. 9</p> <p>Si, con las personas que te toque siempre vas a tener que aprender y buscar estrategias para trabajar. EA-a3pag. 9</p> <p>Y escuchar. EA-a2pag. 9</p> <p>Tener liderazgo porque puede ser que no todos tengan las mismas bases que tú entonces tú les puedes ayudar EA-a4pag. 9</p> <p>No, es que hay cosas que son más fáciles aprenderlas primero tú, por tu cuenta y no todos en equipo. EA-a7pag. 9</p> <p>Por ejemplo para trabajar en individual son como los trabajos que son directos como hacer un resumen, resolver preguntas, etc, y lo que es más libre si es mejor en equipo porque te llegan ideas de los demás. EA-a6pag. 9</p> <p>A parte en lo individual como que tú te</p>	<p>-Reconocen el desarrollo de valores y actitudes como parte del aprendizaje</p> <p>-Reconoce la utilidad de trabajar con todo tipo de personas</p> <p>-Se reconoce con habilidades para desempeñarse en contextos y con personas diversos</p> <p>-Se reconoce con habilidades para desempeñarse en contextos y con personas diversos -Se asume la diversidad</p> <p>-Se reconoce el desarrollo de valores y actitudes como parte del aprendizaje</p> <p>-Se asume el rol de liderazgo -Se hace presente el trabajo colaborativo</p> <p>-El alumno hace una diferenciación entre aprendizajes individuales y colectivos</p> <p>-Esclarece las actividades que le resultan más fáciles trabajar en individual y en equipo -Reconoce que las actividades que no están prediseñadas son las que favorecen la interacción con los otros</p> <p>-Se reconocen las propias habilidades y destrezas</p>
---	---

<p>conoces y sabes como trabajar. EA-a1pag. 9</p> <p>Y aparte porque el líder es nada más el que hace todo, él es el que dice, tú haces esto, tú lo otro, etc. EA-a6pag. 9</p> <p>Muchas veces los maestros te dan la libertad de decidir si lo haces en lo individual o en equipo y tú decides. EA-a4pag. 10</p> <p>Yo pienso que los trabajos en equipo quedan mejor para proyectos largos o sea que no son proyectos de una clase sino que duras un rato haciéndolo y ya cuando es sólo trabajo de una clase, siento que a mi, me va mejor trabajando en lo individual, porque si no nada más me disperso y no hago nada. EA-a7pag. 10</p> <p>Así es, vas a tu ritmo porque por ejemplo personas que son muy rápidas, que ya lo hacen y si estas en equipo en una actividad como la del resumen o cuestionarios te atrasas y te estresas de que los otros no avanzan. EA-a3pag. 10</p> <p>Nos ha ayudado a organizarnos. EA-a1pag. 10</p> <p>Que no se cierren porque a veces algunos se cierran. EA-a3pag. 10</p> <p>Muchas veces se cierran y dicen, si digo tal cosa así se va a quedar y aunque estén mal ellos, así tiene que ser porque ellos lo dijeron. EA-a4pag. 10</p> <p>También depende del estado de ánimo del maestro, los maestros cerrados cuando están de buenas, dicen, sí tienes razón, pero cuando no, pues no.</p>	<p>-Conceptualiza al líder como el que asigna las tareas</p> <p>-Se pone de manifiesto la libertad para establecer diferentes estructuras de organización</p> <p>-Reconoce que cuando la estructura de los proyectos obedece al desarrollo de varios procesos prefieren una estructura colaborativa</p> <p>-Se pone de manifiesto que en las actividades directas o concretas no se pone en juego el aprendizaje colaborativo y la interacción social</p> <p>-Se reconoce que algunas habilidades adquiridas en el trabajo colaborativo se usan en el trabajo individual</p> <p>-Reconoce la necesidad del diálogo con sus maestros</p> <p>-Reconoce la necesidad del diálogo con sus maestros</p> <p>-Adjudica al estado de ánimo del maestro la disposición para el diálogo</p>
--	---

<p>EA-a5pag. 10</p> <p>Hay maestros que si aceptan que tú les expliques con tus palabras pero otros lo quieren como viene textualmente, como está en el libro tienes que decirlo aunque tú no lo entiendas. EA-a4pag. 11</p> <p>Se hace amiga de los alumnos. EA-a5pag. 12</p> <p>A parte la m3, mientras pongas atención te explica las veces que sea necesario hasta que entiendas. EA-a7pag. 13</p> <p>Te puede explicar diez veces y si sigues sin entender te va seguir explicando mientras tú pongas interés y te da la oportunidad de que si no entiendes preguntes, entonces te animas. EA-a4pag. 13</p> <p>Integrarse en equipos es importante para poder trabajar, nos gusta y aprendemos mucho de los otros. EA-a5pag. 15</p>	<p>-Se hace evidente la dificultad de los alumnos para expresar libremente sus procesos de razonamiento con algunos maestros</p> <p>-Reconocen que los lazos afectivos que se entablan con los profesores favorecen el aprendizaje</p> <p>-Se pone de manifiesto el diálogo cercano y abierto del maestro</p> <p>-Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que pone el alumno</p> <p>-Se pone de manifiesto el diálogo cercano y abierto del maestro</p> <p>-Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que le pone el alumno</p> <p>-Se pone de manifiesto que el docente mantiene un diálogo abierto con los alumnos</p> <p>-Se reconoce el agrado por el aprendizaje en colaboración</p>
--	---

Anexo 6

**Frecuencias**  
**Categoría: Interacción social**

Datos	Frecuencias
<b>Comunicación e interacción (28)</b>	
Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos.	= 9



Facilita que los alumnos, se expliquen dudas, expresen sus opiniones, ideas y propuestas tanto al interior del equipo como al grupo en general.	IIIIIIII = 10
Reconoce que la comunicación contribuye a la resolución de conflictos y toma de acuerdos.	II = 2
Reconoce que todos los integrantes de un equipo tienen que aportar.	I = 1
Facilita que los alumnos hagan interpretaciones y argumenten.	I = 1
Toma en cuenta y hace relaciones con las opiniones de los alumnos para planear el trabajo.	IIII = 4
Promueve a través de exposiciones que los alumnos intercambien productos.	I = 1

Datos	Frecuencias
<b>Criterios para la conformación de equipos (30)</b>	
Brinda oportunidad a los alumnos para conformar los equipos por afinidad, sin embargo los reestructura cuando le parece que no los conformaron adecuadamente.	IIIII = 5
Toma en cuenta la opinión de los alumnos para la conformación de los equipos.	I = 1
Utiliza diferentes técnicas para la conformación de los equipos tales como: el sociograma y el azar.	II = 2
Los diferentes criterios que se toman en cuenta para la conformación de equipos son: la interacción que se da entre los alumnos, las relaciones interpersonales, el avance de los alumnos, en base a las competencias, por niveles de desempeño, de acuerdo a los roles que juegan los alumnos.	IIIIIIII IIII = 16
Establece criterios anticipadamente para la conformación de los equipos.	III = 3
Reconoce su función como mediador en la conformación de equipos.	III = 3

Datos	Frecuencias
<b>Tipos de organización social (21)</b>	
Se establecen diferentes estructuras de organización, tales como: trabajo individual, equipos, binas y tríos.	IIIIIIII = 10
Reconoce que cuando la estructura de los proyectos obedece al desarrollo de varios procesos se vuelve más pertinente el trabajo	I = 1

colaborativo.	
Se facilita y promueve el aprendizaje colaborativo.	IIIIIIIIII = 10

Datos	Frecuencias
<b>Los roles que se juegan al interior de los equipos (25)</b>	
Refuerza de manera positiva los roles que asumen los alumnos en el desarrollo del trabajo y los usa para el logro de un objetivo.	III = 3
Se reconocen las propias habilidades, destrezas y ritmos para el trabajo así como los roles que no favorecen el trabajo colaborativo.	IIIIII = 7
Conceptualizan al líder como el que asigna las tareas.	I = 1
Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás.	IIIIII = 7
Se le adjudica al maestro el rol de regulador de tareas al interior del equipo.	IIII = 4
Se reconoce que algunas habilidades adquiridas en el trabajo colaborativo se usan en el trabajo individual y se marca una clara diferencia entre ambas.	III = 3

Datos	Frecuencias
<b>Dialogo y relaciones de cercanía entabladas por el docente (21)</b>	
Se pone de manifiesto que el docente y los alumnos mantienen un diálogo abierto y cercano.	IIIIIIIIII II = 13
Adjudica valor a los lazos afectivos con los profesores.	II = 2
Permite a la socialización y la convivencia entre los alumnos.	II = 2
Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que le pone el alumno.	II = 2
Acompaña el desarrollo de actividades.	II = 2

Datos	Frecuencias
<b>Elementos y/o requerimientos que se reconocen para el trabajo colaborativo (25)</b>	
Se reconoce que la motivación y el interés son fundamentales para el trabajo en comunidad.	III = 3
Se le adjudica valor a la optimización de los tiempos.	III = 3

Se reconoce que las actividades que no están prediseñadas son las que favorecen la interacción con los otros.	I = 1
Se reconoce la importancia del compromiso de todos los integrantes del equipo para el logro de los objetivos.	IIII = 4
Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado a los roles que deben desempeñarse en las tareas.	II = 2
Reconoce el valor de la interacción y la socialización con alumnos de otros grados.	IIII = 4
Se reconoce la importancia de la autoregulación.	I = 1
Se pone de manifiesto que en las actividades concretas o directivas no se pone en juego el aprendizaje colaborativo y la interacción social.	I = 1
Promueve la ejecución de actividades y entrega por escrito las tareas que los alumnos deben realizar.	II = 2
Hace uso de la clase expositiva y anecdótica, integra a los alumnos en equipos para facilitar la distribución de materiales y asigna tareas y comisiones.	IIII = 4

Datos	Frecuencias
<b>Bondades y obstáculos que se presentan en el trabajo en comunidad (25)</b>	
<u>Bondades y/o logros del trabajo en comunidad:</u> favorece el desarrollo emocional de los alumnos, contribuye en la formación de valores, se aprende a convivir y a trabajar en base a objetivos, el logro de aprendizajes significativos y duraderos, se adquiere habilidad para desempeñarse en contextos y con personas diversos, la contribución al descubrimiento de nuevas maneras para trabajar.	IIIIIIII = 9
<u>Obstáculos:</u> el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos, las diferentes habilidades y destrezas que poseen los alumnos, la falta de socialización de los avances del trabajo, la falta de responsabilidad de algún integrante, el rol de un líder impositivo, la falta de comunicación en la toma de decisiones, los malos entendidos, la dificultad para expresar libremente sus procesos de razonamiento con algunos maestros, el estado de ánimo del profesor, se traducen los desempeños de los alumnos en una valoración numérica.	IIIIIIII IIIIII = 16

## ***Conclusiones y reflexiones finales.***

### **1.- ¿Cuál es el papel y la estrategia que pone en juego el docente para promover el aprendizaje colaborativo en el aula y cómo repercute esa mediación en la construcción conjunta de los alumnos?**

Los docentes reconocen que el proceso de aprendizaje de los alumnos requiere necesariamente de su mediación, la cual la entienden como una intervención consciente e intencionada en el proceso de construcción de los aprendizajes y como una manera de tender puentes entre lo que el alumno sabe y el conocimiento nuevo. Existe claridad acerca de que el maestro debe ofrecer las pautas y bases para que el protagonismo sea ejercido a plenitud por los alumnos.

En el contexto estudiado, observamos la utilización de una diversidad de estrategias para la construcción de aprendizajes. Tanto en su diseño como para su funcionamiento exitoso requieren de una serie de condiciones particulares que favorecen al aprendizaje colaborativo. Los profesores y alumnos reconocen y coinciden que la claridad tiene que ver principalmente con que se encuentre esclarecido el objetivo a lograr, se favorezca el dialogo, la reflexión e interacción entre los sujetos y que la conformación social de las comunidades permitan poner en juego las distintas habilidades y destrezas de sus integrantes.

La flexibilidad en las estrategias se convierte en un elemento que se hace presente en el contexto estudiado pues los docentes intencionan que los alumnos transformen, adapten o modifiquen las estrategias de trabajo a sus necesidades y estilos de aprender. Esto ha repercutido de manera contundente en los alumnos pues se reconocen con la capacidad y la oportunidad de encontrar y de elegir sus propias estrategias para trabajar, especialmente para dar cuenta de los resultados y los productos de esas construcciones. De esta manera queda claramente establecido que no sólo se asegura el aprendizaje sino también la capacidad para seguir aprendiendo.

En la interacción que se intenciona a través del trabajo colaborativo con su diversidad de estrategias y con la flexibilidad ha permitido que tanto docentes

como alumnos encuentren una diversidad de formas que ayudan a aprender y trabajar con los otros. Es decir, cada uno de ellos se enriquece con las aportaciones de los otros. Estas cuestiones evidencian que los docentes realmente buscan contribuir en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

De manera general los docentes promueven el trabajo colaborativo para la construcción de los aprendizajes, aunque podemos apreciar diferencias en cuanto al modo de implementarlo. Sin embargo, se observó que en algunos casos se privilegia el trabajo individual ante la formación de conceptos para después pasar al trabajo en conjunto. En la observación de los grupos pudimos apreciar que aún estando organizados en binas o tríos, las actividades se realizaban de manera individual. Esta situación nos permite reflexionar que no por el sólo hecho de agrupar o juntar a los alumnos para la realización de actividades comunes se está aludiendo al trabajo colaborativo.

El monitoreo y el seguimiento por parte de los docentes frente a estas interacciones se centran más en la supervisión, en el desarrollo del trabajo y en la correspondencia que hay entre los productos y los objetivos que se plantean más que en el seguimiento de los procesos cognitivos que se están llevando a cabo. Por su parte los alumnos se adjudican a sí mismos la responsabilidad de dar seguimiento a sus propios procesos y conciben que la labor del docente radica en el diseño de la estrategia adecuada.

Los docentes han desarrollado habilidades que les permiten diseñar de manera general estrategias adecuadas para la construcción de aprendizajes, son conscientes de que el elemento que debe ir en primer plano es el aprendizaje y no la enseñanza. Sin embargo, aún hace falta que sean reflexivos con los procesos cognitivos que se ponen en juego en los equipos y más aún en el momento justo del proceso en el que se encuentran los sujetos para de esta manera intervenir

deliberadamente con las mediaciones más pertinentes que ayuden a los alumnos a transitar de un estado de conocimiento a otro de orden superior.

Las bondades que se obtienen con el trabajo colaborativo son reconocidas y valoradas por los docentes y los alumnos. Las estrategias y las interacciones que se desarrollan entre los sujetos en las comunidades de aprendizaje responden de manera significativa a los requerimientos de calidad educativa pues propician el desarrollo de formas para aprender y seguir aprendiendo.

**2.- ¿Cómo se caracterizan las interacciones que ocurren en la actividad conjunta que se promueve en el espacio curricular CAD y cuáles instrumentos socioculturales se usan como mediadores en las co-construcciones entre iguales?**

Los docentes intencionan espacios ricos en posibilidades de interacción. En estas interacciones que se dan entre los sujetos se destaca la intención de propiciar la comunicación y el diálogo, tanto para el trabajo intra grupo como para la planeación y el diseño de estrategias. Permitiendo la participación en la toma de decisiones, se logra que se asuman el peso de sus aportaciones involucrándose más responsablemente en la actividad, al mismo tiempo que se logran metas comunes.

De manera contradictoria, los alumnos tienen claridad para determinar cuándo es pertinente realizar un trabajo en grupo y cuándo en individual. Al respecto resulta significativo señalar que los docentes no conciben en sus alumnos dicha capacidad de diferenciación.

Existe diversidad en las formas de organización, se genera un aprendizaje basado en la complementariedad, los alumnos interactúan en un contexto social, lo cual hace posible la negociación, el diálogo y el compartir saberes, permitiendo que éstos sean los protagonistas del aprendizaje.

Los criterios que los docentes establecen para la conformación de los grupos tienen una estrecha relación con el respeto y valoración de la diversidad, se reconocen y son tomadas en cuenta las habilidades y los niveles de desempeños de los sujetos. Estos elementos son también apreciados por los alumnos, reconocen que pueden aprender de todos y que el trabajar con compañeros diferentes los enriquece como personas.

Los estudiantes reconocen que algunas de las habilidades adquiridas en el trabajo colaborativo han sido adoptadas para resolver situaciones en lo individual, es decir, identifican que la construcción con los otros ha enriquecido su bagaje personal y sociocultural. Aprender a aprender es lo que podría definir este hecho, intención fundamental de las comunidades de aprendizaje.

Parte del éxito de la enseñanza radica en la creación de entornos en donde se pueda poner en marcha la práctica del lenguaje y la comunicación como medio para alcanzar aprendizajes más significativos y duraderos. En el contexto estudiado, el lenguaje es uno de los elementos fundamentales que emplean los docentes. Para ello promueven estrategias cognitivas en donde la expresión verbal de los procesos de aprendizaje puedan ser evidenciados a través de la formulación de preguntas, planteamientos, cuestionamientos, diálogos reflexivos y el análisis del error. Así mismo el lenguaje es utilizado para diagnosticar, monitorear el trabajo, evaluar, etc. convirtiendo así al lenguaje en el principal promotor de las funciones cognitivas de orden superior.

De manera específica, la evaluación y la autoevaluación tienen un lugar importante para los docentes. Ésta es concebida como un espacio en el que el diálogo y la reflexión entre iguales acerca de sus desempeños y procesos contribuye a la consolidación y autorregulación de los procesos de los sujetos. Este hecho que subyace de la metacognición es una herramienta fundamental para que el gusto por aprender sea auténtico, ya que por medio de la recuperación

e internalización de las formas en cómo se aprende y se puede seguir aprendiendo.

Entre las bondades reconocidas con ésta forma de trabajo se encuentran no sólo las que contribuyen al desarrollo cognitivo sino también al valoral y al emocional. Los lazos afectivos ocupan un lugar importante en la convivencia de los sujetos, las relaciones son cercanas, abiertas y libres. Se le da importancia y relevancia a que dentro de las comunidades de aprendizaje se abarque la cuestión ética ya que ésta subyace al esfuerzo de transformar la educación básica

### **3.- ¿Cómo leen, interpretan y apropian los docentes y alumnos el proyecto de innovación educativa denominado comunidades de aprendizaje dialógico?**

La innovación tendría que estar caracterizada por la presencia y operatividad de funciones psicológicas superiores, los sujetos tendrían que asumir que en un proyecto de éste tipo debiera:

- a) asumirse la regulación voluntaria del entorno en que se lleva a cabo,
- b) contemplar la práctica de mediaciones conscientes y pertinentes y
- c) reconocer la impostergable necesidad del trabajo en comunidad.

En relación a los dos primeros aspectos, si bien se reconoce que el trabajo y la construcción conjunta genera aprendizajes significativos, en el caso de algunos de los docentes se requiere mayor claridad para determinar, cuáles estrategias resultan adecuadas para que realmente se dé la interacción entre los sujetos. Estos profesores requieren aún de mayor precisión sobre las características o elementos que se necesitan para lograr la interacción de los actores. Dichos profesores asumen que el sólo hecho de reunirse e intentar hacer juntos alguna actividad alude al proceso de construcción conjunta.



La atención puesta en el trabajo, está centrada en el diseño de estrategias que permiten desarrollar el trabajo colaborativo, con esto podemos señalar que los profesores poseen ciertas habilidades y destrezas, es decir, son capaces de crear espacios ricos en interacciones y construcciones conjuntas, son hábiles para crear andamiajes y facilitar la tarea de aprendizaje. Al mismo tiempo reconocen que el monitoreo en el desarrollo de las actividades es importante. La cuestión es que requieren aún de mayor claridad para reconocer los procesos cognitivos que se están desarrollando en el momento justo en que los alumnos construyen aprendizajes e intervenir de manera consciente e intencionada. No es suficiente con que los alumnos participen, es necesario que lo hagan de la manera correcta y efectiva y esto se logra sólo asumiendo que el docente es en quién recae el rol de experto para intervenir con mediaciones adecuadas. La aportación principal del mediador es hacer que las interacciones pasen de ser una experiencia incidental a una intencional.

Relacionado al tercer inciso, los docentes y alumnos reconocen que las comunidades de aprendizaje son espacios donde se intenciona el trabajo colaborativo al mismo tiempo que se hace presente la diversidad de formas para aprender. Tienen claro que el aprendizaje no es producido en situaciones de aislamiento sino que por el contrario, se generan en contextos de colaboración. Ante ello el docente brinda oportunidades para que los alumnos elijan las formas en que habrán de presentar los procesos y los productos, de esta manera se pretende que pongan en juego sus habilidades y destrezas mismas que se desarrollan y se complementan. Se concibe como importante las aportaciones de todos desde lo que cada uno sabe en la colaboración conjunta para construir aprendizajes.

Los docentes tienen claro que el trabajo en comunidad implica el desarrollo de procesos, competencias y habilidades además señalan que su intervención para que los alumnos interioricen las estrategias es gradual. Reconocen que en los grados iniciales el monitoreo requerido es más constante y dirigido, al contrario de los grados mayores en donde se puede ver la interiorización e independencia de los alumnos para diseñar sus propias estrategias de organización.

Los docentes y estudiantes identifican que en los trabajos colaborativos no sólo se hace presente la actividad cognitiva sino que además estos espacios son reconocidos para el desarrollo emocional, afectivo y valoral. Si de manera intencionada se favorecen las relaciones de amistad, a la vez se ponen las condiciones que propician el trabajo en equipo.

Los docentes señalan como obstáculo, la inflexibilidad del currículo para trabajar con estrategias colaborativas. Consideran que éstas les implican que los tiempos programados se modifiquen o se extiendan. Ante esta situación los docentes tienen que priorizar los temas, contenidos y habilidades, sacrificando así el currículo. La flexibilidad es justamente una de las características declaradas en los planes y programas, existe además la posibilidad de ajustarlos a las necesidades educativas y a los contextos de los alumnos, sin embargo que los docentes no lo entiendan de esta manera limita sus acciones y por consecuencia sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes postulan que su desarrollo y avance en torno a hacer reflexión y análisis lo han obtenido a través de los trabajos y los proyectos, al mismo tiempo que reconocen haber logrado mayor independencia y consolidación ante el uso de diversas estrategias.

### ***Reflexiones Finales.***

Uno de los principales aprendizajes que recuperamos con este proceso de investigación, es el que tuvimos al acercarnos y profundizar en la comprensión de la teoría sociocultural ya que a través de este ejercicio logramos deducir las características que debiera tener la innovación y la gestión desde este referente. Esto nos permitió entender la importancia que tiene el uso de la teoría y su relación y articulación con las prácticas en el día a día.

Consideramos que la investigación resulta ser un recurso valioso que al implementarse en las escuelas los directivos desde su función, podrían lograr

cambios sustanciales en las formas en que habitualmente los docentes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que los intentos que realizan las escuelas por mejorar la calidad de sus servicios educativos están permeados justamente por las interpretaciones que los docentes hacen a través de sus propios bagajes culturales, sin embargo entender a profundidad dichas concepciones nos ofrecen elementos valiosos para desde la función directiva emprender acciones con mayor dirección y sentido, para el logro de mejores resultados educativos y por ende para elevar la calidad de la educación de las escuelas.

Consideramos que uno de los retos que tienen las escuelas y por ende sus directivos es involucrar a sus profesores en procesos de investigación con la finalidad de generar de manera consistente acercamientos a su realidad para posteriormente trabajar de manera colegiada en el diseño y la construcción de estrategias que impacten tanto en la mejora de los aprendizajes y desempeños de los alumnos, como en calidad de la educación de la institución.

El análisis permanente de las prácticas de los docentes ha de convertirse en un ejercicio constante dentro de las escuelas para generar en los docentes una mayor consciencia tanto de los procesos que desarrollan como de los resultados e impactos que logran en términos de calidad. El directivo por su parte ha de instalar los escenarios y generar las condiciones para que esta actividad sea, cercana, flexible y cotidiana para los docentes en su quehacer al interior de las aulas.

¿Cómo hacerle para que la investigación sea un recurso, flexible, asequible y poco costoso para las escuelas?, ¿Cómo interesar a los profesores en procesos de formación que les permitan avanzar de manera consistente y progresiva en la mejora de sus prácticas?, ¿Cuáles mediaciones del directivo son las adecuadas y pertinentes para que los docentes puedan construir no sólo estrategias para el trabajo en comunidad sino también para que puedan identificar los procesos que están inmersos en la implementación de esas estrategias?



## BIBLIOGRAFÍA

Alvarez-Gayou Jurgenson. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología. México: Paidós

Baquero Ricardo. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar.

Bertely Busquets María. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Barcelona: Paidós.

Bonals Joan (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Graó

Cámara Gabriel, Rincón Santiago, López Salmorán. (2004). Comunidad de aprendizaje.(Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido). Siglo veintiuno.

Creare, Instituto Educativo. (1994). Documento, filosofía institucional y principios psicopedagógicos.

Creare, Instituto Educativo (2004). Comunidades de Aprendizaje dialógico.

Edmond Marc y Dominique Picard, La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Barcelona: Paidós.

Edwards Derek, Neil Mercer (1998). El conocimiento compartido, (el desarrollo de la comprensión en el aula). Paidós

Flecha, R. y Tortajada, L. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada del siglo. Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó

Hargreaves Andy. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Re pensar la educació, Barcelona: Octaedro

Hernández Rojas Gerardo. (2004). Paradigmas en psicología de la educación. Barcelona: Paidós.

Hernández Rojas Gerardo. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la educación. Barcelona: Paidós.

Kozulin Alex. (1998 ). Pensamiento y lenguaje (Lev Vigotsky). Barcelona Paidós

Kozulin Alex. (2000). Instrumentos psicológicos, (La educación desde una perspectiva sociocultural). Barcelona: Paidós.

Pérez Gómez, A. I. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tharp G., Peggy Estrada, Stephanie Stoll Dalton y Lois A. Yamauchi. Año (2002). Transformar la Enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas, Barcelona: Paidós.

Wertsch James V. (1995). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Zorrilla Fierro Margarita y Villa Lever Lorenzana. (2003). Políticas educativas. La investigación Educativa en México.

**Indicadores de observación**  
**Las mediaciones del docente**

<b>Indicadores</b>	<b>Observaciones/descripciones</b>
Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos.	
Promueve el aprendizaje colectivo.	
Relaciona las diferentes opiniones de los alumnos.	
Establece el diálogo abierto y cercano.	
Permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones.	
Establece diferentes estructuras de organización.	
Refuerza los roles positivos de los alumnos.	
Emplea técnicas cooperativas.	
Propicia que los alumnos se expliquen unos a otros sus procesos de razonamiento.	
Utiliza diferentes herramientas para facilitar el aprendizaje.	
Intenciona que los alumnos hagan transferencias con los aprendizajes.	
Especifica el objetivo de aprendizaje a lograr con la actividad.	
Solicita a los alumnos que pongan en común sus aprendizajes logrados y sus procesos de razonamiento.	
Activa y utiliza los conocimientos previos de los alumnos.	
Monitorea el trabajo de los alumnos.	
Retroalimenta los aprendizajes y procesos de los alumnos.	
Valida y alienta la participación de los alumnos.	

Análisis del registro 1  
Maestro 1

Materia: Física  
Grupo: segundo de secundaria  
Fecha: 11 de marzo de 2008  
Tiempo de observación: 50 minutos  
Número de alumnos: 20/21

Claves:

Ma: maestra.

Ao: alumno que participa en los diálogos

Aa: alumna que participa en los diálogos

**Descripción de la sesión:**

En esta clase se llevo a cabo la organización de una actividad en equipos, un encuadre detallado de lo que se trabajara y de los comos, son algunos elementos que la maestra comunica a los alumnos. La organización de la sesión consiste básicamente en la formación de comunidades, en la distribución de retos y en el diseño de estrategias de solución por parte de los alumnos para abordar contenidos de física. En un primer momento la profesora indica que la conformación de las comunidades las integrará ella misma, después de esto lleva a cabo un sorteo para la asignación de los retos, posteriormente los equipos trabajan en el diseño de las propuestas para la solución de estos retos y finalmente los equipos hacen una presentación al grupo en general en donde dan a conocer su estrategia de trabajo que al mismo tiempo son retroalimentadas por los propios estudiantes y la maestra.

**Indicadores observados:**

En esta sesión de trabajo, la interacción social se caracteriza por que la maestra facilita de manera permanente tanto la comunicación e interacción entre los alumnos como el aprendizaje colectivo puesto que la organización del grupo se desarrolla en equipos mismos que tienen la oportunidad de dialogar e interactuar desde sus ideas previas para el logro de un objetivo establecido e intencionado por la maestra.

La profesora permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones tanto en los equipos, cuando estos ponen en común sus estrategias y durante sus presentaciones hacia al grupo en general, al mismo tiempo el docente entabla con ellos de manera constante un diálogo abierto y cercano pues al acompañar el desarrollo de las actividades de los equipos, escucha y ayuda a dar forma a sus propias estructuras.



Básicamente el trabajo de esta sesión se desarrolla en un contexto de colaboración entre los alumnos, como parte de la actividad mediada la maestra propicia que los estudiantes se expliquen unos a otros sus procesos de razonamiento, esto se presenta principalmente hacia el interior de los equipos cuando se comparten entre ellos mismos el camino que seguirían para abordar los planteamientos, pero también en el momento en que la maestra pide a los alumnos retroalimentar las estrategias presentadas por los equipos.

**Aa:** marce, ¿tú como le harías?, ¿cuál sería tu guía?

**Aa:** primero aclarar bien las ideas, preparar la información y al final organizar una conclusión.

**Aa:** ¿y te lo vas a memorizar?

**Aa:** pues no

**Aa:** es que tenemos que exponer.

**Ao:** no vamos a exponer el tema, solo el resultado de la guía que seguiremos

**Aa:** bueno pónganle, primero comentar las ideas que tenemos.  
(M1S1-6: 52:14)

**Aa:** nuestro planteamiento fue:

1.- Si te paras sobre un solo pie harás el doble de presión que con ambos.

2.- Si cargas a otra persona de tu mismo peso, la presión que haces sobre el piso es doble porque la fuerza se duplica. ¿cómo explicarías esto?

Tuvimos que explicar esto, luego lo primero que hicimos fue ver lo que cada quien sabía sobre el tema, y todas esas ideas la unimos e hicimos los argumentos y la respuesta correcta.

**Ma:** a ver pero cual va a ser su estrategia para resolver esos planteamientos.

**Aa:** la estrategia va ser irnos más a fondo sobre la información para ver si estamos realmente correctos y que cada quien lo entienda y no se quede solo con las ideas que tenemos.

**Ma:** a ver cuales serían los pasos de su estrategia, primero que....

**Aa:** primero como ahorita lo hicimos, vimos todo lo que cada quien pensaba y luego lo unimos, después vamos hacer lo mismo pero ya buscando información.

**Ma:** van a investigar

**Aa:** si, la buscamos, la resumimos y pues vemos que tiene que ver con el planteamiento y nos ponemos de acuerdo y lo ponemos.

**Ma:** Ok, ¿les parece clara la estrategia?

**Aos:** no.... Mas o menos

**Ma:** que sugerencia les podríamos dar al equipo

**Aa:** que separen bien los pasos

**Ma:** que más, que implica paso uno, que implica paso dos, etc, dice alonso que también tengan el tiempo estimado. Que riesgos se correrían si ellos empiezan así con esa falta de claridad de que se va hacer.

**Aa:** pues a lo mejor no terminan

**Ma:** que más

**Aa:** que no quede claro, que se puedan revolver

**Ma:** bien entonces que sugerencias tiene el equipo para retomar, que tendrían que hacer.

**Aa:** que tengan mas claro los pasos a seguir

**Ma:** a ver vamos preguntándole al equipo que es lo que al equipo le tiene que quedar claro, que tienen que hacer con esa estrategia que están presentando.

**Ao:** (miembro del equipo) ver también lo que dijo alonso, el tiempo buscar no se otras formas parra tener mas claro lo que vamos hacer y poder exponer mejor.

**Ma:** creo que las formas ya las tienen ahí, lo que hace falta tal vez es claridad como para no irnos a confundir o perdernos, sale.

Entonces que tiene que hacer el equipo, definir con más precisión lo que van hacer. (M1S1-7:05:19)

En la viñeta anterior se puede apreciar que la maestra abre oportunidad de retroalimentación entre los alumnos sobre sus estrategias, ante la falta de claridad de la propuesta de uno de los equipos, ésta cuestiona ayudando a poner nombre a la actividad que los alumnos proponen, comparte su rol de autoridad no validando ella sola la estrategia elegida por los equipos sino pidiendo el punto de vista de los demás para ayudar a completar las rutas, es decir la validación es grupal y consensada, abre espacios reflexivos para ayudar a los alumnos a analizar sus errores, valida las opiniones y sugerencias de los equipos y retoma con frecuencia lo que estos proponen. Cuando los alumnos ponen en común sus estrategias la maestra hace evidente las ventajas de hacerlo, es decir enfatiza que se enriquecen las propias propuestas.

La maestra especifica el objetivo de aprendizaje a lograr con la actividad, esto se hace presente tanto al inicio de la sesión, cuando plantea lo que se pretende lograr con el trabajo a emprender así como al hacer explicito la intención de exponer de manera grupal las estrategias de los equipos. De igual forma se hace presente la utilización de diferentes herramientas para facilitar el aprendizaje, una de ellas es el abordaje de planteamientos o retos para manejar contenidos de la materia.

**Ma:** Nuevamente trabajaremos con algunos planteamientos o retos que nos ayudaran a comprender mejor un nuevo principio físico que vamos aprender. Para esto necesitaremos integrarnos en equipos pues para su éxito se requiere del esfuerzo y participación de todos los integrantes.

En esta ocasión no será un sólo planteamiento para todo el grupo sino que cada equipo trabajará uno distinto de tal manera que se pondrán a discusión cuatro planteamientos o retos.

La dinámica de trabajo, es decir lo que harán como equipo para dar respuesta a esos planteamientos o retos la elegirá cada equipo, es necesario que pongan a discusión hacia el interior de sus equipos sus propuestas al respecto de tal manera diseñarán una ruta o camino a seguir para dar solución a sus planteamientos de una manera más ordenada y científica, es decir haciendo uso de conceptos y principios físicos.

**Ma:** si gustan pasar de este lado por favor los representantes, ok, el resto de los equipos escuchamos para saber que planteamiento va a estar trabajando cada equipo, y cual es su estrategia, se vale utilizar cualquier actividad que algún equipo este proponiendo para adaptar o complementar su propio trabajo, parte de poner en común las estrategias es como para irnos dando cuenta de que hay muchas maneras para resolver, es decir hay muchos caminos para llegar a la solución de esto. (M1S1-6:38:28)

La maestra propicia que los alumnos socialicen en el momento en que presentan sus estrategias al resto de los equipos, a su vez la profesora ayuda a que los estudiantes se retroalimenten, se complementen y se evalúen entre ellos mismos.

**Aa:** ¿leo nuestro planteamiento?

**Ma:** sí

**Aa:** nuestro planteamiento dice:

- a) Se tienen dos recipientes: uno con mercurio y otro con agua. Si la densidad de este metal es mayor que la del agua, ¿pesarán lo mismo?, ¿ejercerán la misma presión?, ¿porqué?
- b) Si los líquidos son iguales, la presión es mayor en el fondo del más profundo?

**Aa:** esas son las dos preguntas de nuestro planteamiento y nuestra estrategia es, primero, ver que sabe cada quien, para tener una primera idea de nuestros conocimientos y luego investigar para complementar eso y luego empezar a registrar en nuestro cuaderno esquemas y eso para entenderlo mejor y elaborar nuestros argumentos después haremos una práctica sobre el tema que nos ayude a explicarlo mejor y al final una

*presentación para explicárselos a ustedes también. Nuestro tiempo estimado son siete horas de trabajo para completar los pasos y como el jueves presentar o si estamos el viernes pos el viernes.*

**Ma:** *el equipo esta contemplando como siete horas de trabajo mas o menos una semana ¿algo más?*

**Aa:** *no*

**Ma:** *Cómo escuchan la estrategia*

**Aos:** *bien....*

**Ma:** *¿alguien quiere hacer alguna sugerencia más?*

**Ma:** *¿no?, creen que alguna actividad que proponen no es pertinente, necesaria, o todas son importantes, alguna sugerencia, no, ninguna. Ok bueno muy bien, el equipo que sigue Daniela. (M1S1-7:03:30)*

La maestra de manera constante monitorea el trabajo de los alumnos haciéndose presente en los equipos y acompañándolos en sus discusiones, aclara dudas, contribuye dando opiniones, haciendo observaciones y cuestionando las aportaciones de los integrantes.

Valida y alienta la participación de los alumnos al tomar en cuenta sus opiniones y aportaciones para dar forma o mejor estructura a las exposiciones de los equipos al mismo tiempo se hace presente el diálogo reflexivo entre alumnos así como la socialización de los desacuerdos para encontrar soluciones.

**Ma:** *les gustaría, me pueden decir si o no, que conforme nos presenten la estrategia podamos comentarles al respecto, así como, si podemos hacer sugerencias o podemos hacer alguna crítica con alguna actividad, si les parecería*

**Aos:** *siii....*

**Ma:** *como para que esto les ayude al final a tener una estrategia mas pulidita, mas clara, mas completa, etc. si. Ok, si gustan pasar de este lado por favor. (M1S1-07:02:03)*

Durante el desarrollo de esta sesión de trabajo se puede observar que de manera constante el docente pone en juego actividades donde el lenguaje es puesto en practica, tanto en la aportación de ideas hacia el interior de los equipos, en la toma de acuerdos y decisiones en la organización de los integrantes como en la retroalimentación entre los alumnos sobre sus estrategias utilizadas para el desarrollo de sus trabajos.

## Entrevista de los profesores

### Claves:

- ENT: Entrevistador
- M1, M2, M3, M4: Maestros entrevistados

**ENT:** ¿Qué elementos o características consideran indispensables para que pueda realizarse con eficiencia el trabajo en comunidades?

**M3:** La aportación de cada uno de los alumnos, que haya una estructura bajo la cual los alumnos puedan participar de la manera más democrática y equitativa posible.

**M1:** Uno, primeramente que los alumnos estén agrupados en comunidad, es decir en pequeños grupos, dos, que haya un objetivo de aprendizaje y una estructura bien organizada, como un proyecto, una guía, un reto, un problema etc, que sirvan como vehículos para el logro de dichos objetivos.

**M2:** Un esquema, que no necesariamente se les muestra a ellos, pero nosotros como maestros o guías vamos a ir intencionando y a mí lo que se me hace muy rico de esto, es el hecho de que partimos de un interés y ese interés se adapta al esquema ya antes visto y antes trabajado por los maestros, entonces ya vas guiando.

**ENT:** o sea que la estructura que tú aprendiste a utilizar en los cad la has utilizado dentro de tu proyecto de clase?

**M2:** sí.

**ENT:** ¿Cómo, de qué manera?, ¿me podrías dar un ejemplo?

**M2:** Parto de un interés, está el tema y yo para eso ya calendarice más o menos, ya dije, bueno, tres sesiones vamos a utilizar para esto, ahora cómo lo vamos a trabajar, ya vi mi calendario, ya vi las actividades que más o menos ellos pueden hacer, y ellos mismos hacen los equipos. Al principio era por afinidad pero ya casi a mitad del ciclo ya no se juntan tanto por afinidad sino por las competencias y responsabilidades de cada uno, entonces ese esquema que ya trabajamos nosotros ya se puede ir más fácil.

**ENT:** En un principio si les dabas el chance que ellos eligieran sus propios equipos y ya después te diste cuenta que eso era por los lazos de amistad y relaciones interpersonales y ya después ellos solos descubrieron que dependiendo de las habilidades de cada quien fueron elementos para que ellos formaran sus equipos.

**M2:** Sí porque se hace un cierre, o sea cuando ya presentamos el material y todo eso, evaluamos cómo se sintieron y qué calificación se dan y qué calificación le dan al otro, tanto individual como por grupo. De tal manera que el elemento que no aportó lo suficiente reconoce que puede no ser elegido en los equipos por su desempeño y procura hacer lo que no hizo en las siguientes ocasiones. Así ha sido en muchos casos.

**ENT:** Y por ejemplo, qué mediación has hecho tú ahí en ese caso, cuando ves que ya se eligieron en el equipo los que si trabajan, se comprometen, se responsabilizan y en otros equipos quedaron los de bajo desempeño.

**M2:** A veces los dejo si veo que no están tan desequilibrados y que tienen habilidades básicas que si manejan, los dejo para que ellos mismos se

demuestren que si pueden y ha resultado, ellos mismos ya no se quieren juntar porque reconocen que son un desorden y que no trabajan.

**ENT:** ¿Ellos hacen un trabajo de autoreflexión de su propio desempeño?

**M2:** Sí.

**ENT:** ¿Y tú como maestra que mediación haces ahí en esa reflexión?

**M2:** Es muy variado, primero se da la calificación y se dicen lo que se tengan que decir, directo y de frente y ya después se toman acuerdos y si veo que alguien se desfasa, trato de ubicarlos, pero ellos solos tratan de acomodar.

**ENT:** ¿m3, tú qué criterios tomas en cuenta para la formación de los equipos cuando trabajas en comunidades?

**M3:** Muy similar como la M2, casi siempre al principio dejo que se formen por afinidad y dejo que sucedan cosas, y ya conforme van viendo la exigencia del trabajo al final, muchas veces los alumnos no alcanzan el objetivo o no alcanzan la actividad y en ese momento intenciono la reflexión, para que ellos mismos lleguen a la conclusión de su desempeño. A mi me ha funcionado que primero sea así para suscitar esa reflexión y que puedan ellos autoevaluarse en equipo e individualmente y con esos criterios tomarlos luego en cuenta, ya sea para que ellos conformen sus equipos o para yo tener pistas para conformarlos. Y hay otras veces en las que yo formo los equipos.

**ENT:** ¿Y en eso, cuándo tú decides formar los equipos en que te basas?

**M3:** Hay varias formas, les pido sugerencias y en base a eso yo los armo y a veces los formo al azar.

**ENT:** ¿Y tú M4 cómo le haces?

**M4:** También es una experiencia similar, primero por afinidad y posteriormente los elementos detectados que no funcionan, ahí tomo alguna medida de acuerdo a las capacidades, es decir que aquel elemento que no funcionó en donde él eligió pues entonces lo coloco de acuerdo a un criterio de personalidad y lo instalo en un equipo en donde le van a jalar la rienda.

**ENT:** ¿Y tú m1?

**M1:** Por lo regular soy yo la que forma los equipos bajo el criterio de desempeños, es decir trato de integrar en los equipos, alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, busco un equilibrio en cuanto a desempeños, capacidades, habilidades y actitudes para aprender y en ocasiones les doy oportunidad para que ellos se formen, esto por lo regular es en trabajos de una clase o sencillos o en dónde sólo se requiere que pongan en común o que hagan algo rápido, pero en proyectos con mayor estructura o reto, prefiero integrarlos yo con más cuidado.

**ENT:** ¿Muy bien, y qué roles reconocen en los equipos?

**M3:** Hay algunas ocasiones en las que llevo a cabo un sociograma pero como me está tocando el grupo de tercero ya no lo hago porque es un grupo que ya viene consolidado, pero por ejemplo cuando he trabajado con primero, hago un sociograma que precisamente me ayude a identificar los roles, por ejemplo, quien es el líder, quienes trabajan mejor, los aislados, quienes se juntan, los grupos herméticos y eso si me ayuda a tomar decisiones para saber cómo armar los grupos y no al azar y entonces identificar los roles, por ejemplo el líder que es más de relajo o un líder mas estructurado y orientado a la tarea o el que siempre está nada más en la risa sin trabajar o incluso también los que están sabotando el trabajo.

**ENT:** ¿También ustedes reconocen esos tipos de roles?

**M2:** Si, yo no hago ese sociograma pero se observa desde el primer trabajo, se empiezan a delegar e inmediatamente se ven los roles de cada quien, el que se va a encargar del grupo, el que va a escribir, etc. Inmediatamente ellos ya están haciendo evidente sus habilidades.

**M1:** Yo creo que además de que nosotros identificamos esos roles, ellos también saben en que son buenos y qué se les complica, identifican también con quién trabajan mejor, la mayoría de veces ellos prefieren trabajar con los amigos, pero ahí nos toca a nosotros mediar. Tenemos alumnos responsables, que hacen aportaciones interesantes, que saben investigar, que saben resumir, que saben coordinar el trabajo, que saben como hacer trabajar a los otros, alumnos que sólo juegan o dispersan a los otros, etc.

**ENT:** ¿Y cuál es el rol que ustedes desempeñan como maestros?

**M2:** El mío de guía y para contestar preguntas nada más, hazte bolas tú primero y ya cuando llegan y me traen los primeros productos, les digo, esto no es, esto no es y esto no es.

**ENT:** O sea ¿regresas y regresas hasta que ellos encuentren la manera correcta?

**M2:** Si.

**M1:** Mi rol, creo que es de facilitar lo más que se pueda el trabajo, pero no dando las respuestas ni diciendo que hacer, sino ayudándoles con preguntas, cuestionamientos etc, a que ellos se pongan de acuerdo, identifiquen cómo le pueden hacer, qué es lo mejor, qué toca, qué saben hacer de lo nuevo que se les pide, etc y trato de que ellos en equipo lleguen a la conclusión de qué es necesario hacer para lograr el objetivo.

**M3:** Yo, igual que la m2, primero dejo que se topen, y me dicen es que cómo le hago, y les digo es que es tu trabajo, pero es que dime, no es que es tú trabajo. Es que yo creo que se trata de ser un guía, yo creo que mas bien nosotros lo que tenemos que hacer es no perder de vista nuestro objetivo como maestros y nuestra estructura previa que ya tenemos de hacia donde deben ir, por eso es ser guía, de tal forma que mediante lo que nosotros hagamos ver que los conflictos están dentro de esa estructura y dentro de ese objetivo.

**ENT:** O sea la actividad que tú intencionas lleva implícita que van a conflictuarse, que van a equivocarse y que van a tener obstáculos o sea en tu actividad ya de ante mano planeas que ellos entren en conflicto y discusión, ¿y tú m4?

**M4:** Si, mas o menos algo parecido, antes de que entreguen la actividad pienso en un modelo ideal para la entrega de ciertos trabajos aunque se que los equipos o los muchachos no van a entregar los mismos trabajos pero de acuerdo a las habilidades y de acuerdo a la correspondencia con ese modelo mental que me formo, entonces es como acepto o rechazo los trabajos o en su momento no le digo nada sino hasta en una clase posterior.

**ENT:** Ustedes al principio me comentaban que era como una característica para que se trabaje en comunidad que tuviera una estructura, ¿creen que garantice una actividad bien estructurada el logro del objetivo?

**M1:** Definitivamente no es garantía porque durante el proceso pueden pasar cosas que te acercan o alejan del objetivo, sin embargo considero que las estructuras son necesarias para no perdernos de lo que queremos hacer y lograr, primero yo como maestra necesito claridad de hacia donde debe ir el grupo y ellos como

alumnos necesitan claridad de hacia donde deben llegar, yo no concibo un trabajo colaborativo sin una planeación previa, además se vale que los alumnos propongan cosas, también tienen voz y voto para el diseño de esta estructura o planeación.

**M3:** En mi caso no se las doy por escrito o sea muchas veces la estructura solo la tengo yo y les digo bueno se va a llegar a esto y si trato de ser muy estructurado en las instrucciones, éste es el objetivo, tenemos estos días y ya, hay ocasiones en que si se les da escrito, pero muchas otras no, entonces en lo que si tengo cuidado es en si tener claro esa estructura para poder ir guiándolos, la sola estructura no da, o sea es necesario el trabajo de los alumnos, porque sorprendentemente me he encontrado que los alumnos logran sobrepasar lo que yo espero de ellos, sobre pasan incluso al mismo libro de texto. Se requiere de estar siendo flexible con la estructura y ahorita que hablábamos de los roles, este es el rol más común, pero hay algunos equipos con los que se tiene que ser completamente directivo porque si uno no está detrás de ellos no hacen nada.

**ENT:** A eso me refería con el rol y la mediación que los maestros de repente hacemos con los alumnos, es decir hay alumnos o equipos en dónde se integran, de tal manera que ellos van encontrando su propia estructura y fluyen, pero hay otros en dónde te das cuenta que su forma de estructurar los está llevando a otra cosa que nada tiene que ver con tu propósito, entonces ahí el maestro tiene la opción de dejarlos que encuentren su estructura, que se pierdan o hacer una mediación para jalarlos hacia donde tú esperas.

**M2:** Ahí esta tu función de guía y la claridad de tu estructura y la claridad de tu objetivo, entonces eso es lo que te toca hacer a ti, yo no les doy la estructura, yo les doy el objetivo, lo que se espera y en que momento se espera.

**M1:** A mí me parece importante y necesario que los alumnos conozcan esa estructura y no digo que la planeación del maestro pero si los objetivos, lo que se espera de ellos, este tipo de elementos.

**ENT:** Muy bien, y ¿cómo le ayudan a los alumnos a consolidar una buena estructura de trabajo?

**M2:** Yo los voy dejando y cada vez soy más exigente en la calidad de los productos, en primero es desde empezar a darles las indicaciones de cómo se hace un cartelón, el tipo de información, la cantidad de información, los colores, la presentación, cómo se deben parar en la exposición, cómo mirar al otro etc. Cada vez ellos se exigen un poquito más.

**ENT:** ¿Y tú m3?

**M3:** Igual, el primer trabajo o proyecto por así decirlo, no castigo tanto la calificación porque ya se que va haber más conflictos, entonces voy a enfocarme más en la recuperación de procesos, aunque ciertamente considero los productos, ya en los otros trabajos si va haber más exigencia en todos los sentidos y la otra, es siempre tener una recuperación del proceso o sea no nada más dar la calificación, incluso no darla yo, sino que es importante que ellos aprendan a valorar su propio esfuerzo y su esfuerzo con respecto a los logros y que ellos aprendan incluso a darle una valoración o una calificación. ¿cómo calificas a tu compañero y cómo calificas el trabajo y la colaboración?, yo creo que eso les va permitiendo a ellos tomar decisiones para el siguiente trabajo en equipo.



**ENT:** Y eso que haces lo haces en corto, con el equipo, o socializas al grupo este tipo de procesos.

**M3:** Ambos, a veces con el equipo y si hago una recuperación general o a veces cuando se va iniciar el siguiente proyecto, comentamos, a ver en el proyecto pasado recuerden que en común sacamos esto, esto y esto de aspectos positivos y tienen que poner cuidado con estos puntos negativos.

**ENT:** ¿Y tú m2?

**M2:** Yo a veces también es por equipo, de repente si están mal porque llegan al grado de pelearse hay ocasiones en las que hay una lucha de poder tremenda y nadie quiere soltarla, entonces en esa lucha se pierde, porque uno dice una cosa, otros hacen otra y es ahí cuando lo hago por equipo, a la hora de cerrar generalmente lo hago grupal, para que los demás escuchen, vean las actitudes de los demás y puedan formarse un criterio para evaluar.

**ENT:** ¿m4, tú esa retroalimentación la socializas al grupo, la haces en lo individual o cómo?

**M4:** Como yo trabajo de las dos formas, tanto en individual como en equipo en ambas hago una reflexión con los alumnos sobre el tipo de trabajo que se realizó y los resultados que se obtuvieron con las dos formas, para que ellos descubran las ventajas y desventajas que tiene el trabajar de una u otra manera, con esto ellos se convencen de que se obtienen trabajos de mayor calidad cuando trabajan de manera colectiva.

**ENT:** ¿Y tú m1, qué haces?

**M1:** Primero a través de una guía que yo les doy, es decir entrego por escrito todo lo que el alumno debe realizar para el logro del objetivo de aprendizaje, si algún equipo llegara a hacerme alguna propuesta, la reviso con ellos y llegamos a un acuerdo y se valen los ajustes, pero si los alumnos no proponen nada, trabajamos bajo la estructura que yo indiqué. Posteriormente cuando los alumnos están más familiarizados con la estrategia o estrategias de trabajo les pido que ellos mismos diseñen sus propias formas y actividades para resolver lo que se les pide, que por lo general son retos o planteamientos de física, de hecho socializamos sus propuestas para que el grupo pueda opinar o complementar sus propias estrategias. Lo que he visto de lo que ha resultado de darles la oportunidad para que ellos diseñen estrategias, es que algunos proponen las estrategias ya trabajadas, pero también hay grupos que agregan nuevos elementos a las estrategias ya conocidas.

**ENT:** ¿Cómo cuales?

**M1:** Por ejemplo han propuesto periodos de tiempo para terminar los trabajos, se han dejado tareas para hacer en casa, se las revisan al día siguiente y con ellas avanzan en sus proyectos.

**ENT:** ¿Algún otro elemento?

**M1:** Si, por ejemplo han diseñado experimentos y refieren que así pueden explicar mejor sus retos que van a exponer y que los demás pueden entender mejor.

**ENT:** Muy bien, consideran que todos los procesos que ustedes les plantean a los alumnos son para trabajarse en comunidad, o habrá algunos que sean para el trabajo en individual, y ¿cuáles son los criterios para que ustedes decían que se trabaje de una o de otra manera?

**M2:** Al menos en mi materia pues si, hay cosas que yo considero que es más fácil que ellos lo manejen de manera individual.

**ENT:** Por ejemplo

**M2:** Cuando estamos iniciando un trabajo o tema nuevo en biología, hay que enriquecer mucho el vocabulario, si tú no entiendes el significado de un término, esa es mi creencia, si tú no entiendes el significado de aploide, diploide, espermatogénesis, etc, no te va a dar las herramientas o las bases para que puedas expresar o entender lo que sigue, entonces esas cuestiones yo las hago de manera individual.

**ENT:** O sea cuando se trata de conceptualizar tu prefieres que el alumno lo haga de manera individual.

**M2:** Si.

**ENT:** Y en qué momento dices, esto lo van hacer en comunidad.

**M2:** Cuando ya estamos mas adentro, cuando ya se introdujo el tema, cuando ya vienen otros temas anexos, cuando ya es hacer más profundo el asunto, ya más o menos manejan los conceptos, ahora vamos a enfocarnos en ciertos puntos, ahora si, ya tienen un panorama general, ya manejan el concepto, ya tienen una idea del tema, y ahora si trabajaran en equipo.

**ENT:** ¿Entonces hablaríamos que cuando ya tienen que poner en uso o aplicar los conceptos es cuando tú planeas una actividad en grupo?

**M2:** Si.

**M3:** Yo mezclo siempre el trabajo individual y el trabajo en grupos, en un mismo objetivo o tema mezclo de los dos, es decir empiezo por una tarea individual, digo, por ejemplo traigan de tarea un mapa de aquellos términos que creen que se relacionan entre si, es decir, por ejemplo si hablamos de temperatura, qué términos se relacionan con temperatura y ya, pues calor, frio, ambiente etc, y después comparamos con lo que viene en el texto y luego ellos investigan los términos y luego buscan ejemplos de aplicación, todo esto en individual pero socializando en el grupo y posteriormente hacemos un trabajo en equipo conformados en parejas, tríos o más, para que elaboren sus propios conceptos y luego ya nos vamos otra vez a lo individual que cada quien a partir de lo que armaron en parejas o en tríos conformen su propio concepto, o sea es un ir y venir; de igual manera si trabajamos en equipo y todos tienen el mismo producto en su cuaderno, intenciono una reflexión individual para ver con qué se quedo cada uno, entonces uso de los dos.

**M4:** En el caso de español, no le doy tanta importancia a la conceptualización sino a la localización de elementos que son necesarios para un trabajo con mayor dificultad, por ejemplo, si los muchachos van a atrabajar en un posterior proyecto, antes de hacerlo es necesario que tomen o que tengan ciertas habilidades para después poder llegar a ese proyecto más complicado, y éste proyecto puede ser el análisis del periódico, pero para analizar el periódico tienen que localizar o ubicar donde están las partes descriptivas, las partes narrativas y empezamos con el cuento o la reseña y ahí en esos dos casos si tienen que hacer un trabajo individual para conocer o ir despertando ciertas capacidades en ellos, para cuando lleguen al trabajo en equipo puedan ubicar esas partes.

**ENT:** ¿ O sea que tengan primero en individual todos los elementos requeridos para ponerlos en juego después en la actividad que tú diseñaste en equipo?

**M4:** Si, en español así están diseñados los programas, creo que es un acierto el hecho de que los temas van condicionando ciertas actividades para realizarlas en equipo.

**ENT:** ¿Piensan que no puede ser al revés, o sea que el trabajo en comunidad ayude a formar conceptos?

**M2:** Si, también puede ser.

**M3:** Si.

**M1:** Pueden aprender de ambas maneras, tanto individual como grupal sin embargo yo prefiero trabajar más en pequeños grupos ya que el trabajo resulta más rico en aprendizajes.

**ENT:** ¿Pero intencionan más lo otro?, o sea primero la conceptualización en individual y luego el trabajo en equipo.

**M3:** Yo creo que de las dos formas.

**M1:** Yo trabajo más en equipos, pero también hay cosas que hacen en lo individual.

**ENT:** ¿Y creen que los alumnos tienen esa claridad de decir que cosas deben trabajar en individual y cuáles en equipo?

**M2:** No, yo digo que no.

**M3:** No.

**M4:** No, uno hay que intencionarlo.

**M2:** Todavía no llegan a tanto.

**ENT:** En algunos videos de las clases que observamos nos dimos cuenta que los alumnos traen consigo una estructura de trabajo ya formada, es decir primero ponen en común sus ideas y luego se apoyan y se explican unos a otros y luego investigan, y hacen esquemas y conclusiones, ¿a qué creen que se deba que ellos ya traen esta estructura interiorizada y la apliquen en los proyectos que ustedes les plantean?

**M4:** Pues a los referentes anteriores, a ciertas materias que deben ser muy esquemáticas, cierto ritmo también de los alumnos, creo que ellos ya los traen incluso desde su casa.

**M1:** Pues a los procesos que ya han consolidado y que pueden usar para seguir aprendiendo.

**M2:** Hay que tomar en cuenta que no partimos de cero, partimos de esquemas previos y le vamos a ir abonando a los esquemas que ya traen ellos, entonces es imposible que partamos de cero y yo creo que esos esquemas los recuperamos desde las primeras clases o sea tú empiezas a preguntar, de hecho con la primera tarea o actividad tú te das cuenta de qué tipo de esquemas y hasta dónde está su esquema.

**ENT:** Y estarán de acuerdo en que nosotros como maestros tuvimos mucho que ver y que hicimos cosas para que vieran que esa estructura funciona y que además ofrece resultados y se ve en los productos de los alumnos, a mayor estructura y mayor claridad el proyecto es distinto ¿qué mediaciones o qué instrumentos creen haber hecho o utilizado para que ellos interiorizaran esta parte?

**M1:** Claro, son actividades que los maestros intencionamos y de una manera consciente; los instrumentos que yo he utilizado para eso son precisamente los

proyectos, los problemas o retos que les planteo para abordar contenidos de física y desarrollar habilidades.

**M2:** Yo creo que todas las actividades o la mayoría de ellas están encaminadas a eso, desde la investigación o más bien desde despertar el interés, desde ahí estas interiorizando, ya con la investigación y con la aplicación de lo que se investiga, todas esas actividades están abonando a que ellos interioricen.

**ENT:** O sea que cuando un maestro contempla planear una actividad de interés que motive a los alumnos ya tiene un punto ganado para que el trabajo se de y funcione.

**M2:** Si.

**M1:** Si, aunque a veces sea complicado.

**ENT:** ¿Qué acciones llevan a cabo para monitorear el trabajo de los alumnos, cuando están dentro del proceso de construcción de aprendizajes?

**M4:** Observar, sugerir en algunos casos o si no, provocar que ellos mismos generen esa falta o laguna de conocimiento que tienen cuando se ven tal vez confundidos y no saben como hacer tal cosa, yo trato de no darles las respuestas, sino que ellos por si mismos a través de preguntas, saquen su propia idea.

**M1:** Monitoreo el trabajo, observo qué hacen, qué discuten, a veces intervengo en sus discusiones, hago preguntas para verificar si están comprendiendo, checo avances, me integro a los equipos y los escucho, los apoyo si es necesario.

**M3:** Pregunto ¿a ver esto por qué lo hicieron así?

**ENT:** ¿O sea cuestionan el proceso?

**M3:** Si.

**M1:** Si, también cuestiono.

**M2:** Observar, preguntar, de repente me siento con ellos y escucho lo que están haciendo, ellos me quieren preguntar y yo me retiro para que se pregunten entre ellos.

**M3:** Recuperar también, por ejemplo al final del trabajo o de la sesión, es decir, ¿qué se hizo, en dónde van y cómo están con respecto a su objetivo?

**ENT:** ¿Qué tipo de preguntas les hacen a sus alumnos para darse cuenta en que parte del proceso van?

**M2:** ¿Cómo le hiciste para llegar a esto?, ¿por qué es esto?

**M3:** ¿Que sucedería si?

**M1:** ¿Cómo van?, ¿hasta este momento qué vamos entendiendo?

**ENT:** ¿O sea que no suelen ser preguntas directas?

**M3:** ¿Te refieres a preguntas que se contesten con un si o con un no?

**ENT:** Así es, a eso me refiero

**M4:** No, son preguntas para que ellos tengan su propio criterio aunque ellos van a intencionar que tú les digas la respuesta, pero creo que hay cierta habilidad para responderles, pero responderles con otra pregunta

**ENT:** ¿Y han visto avances en el tipo de preguntas que los alumnos les hacen a ustedes, en el tipo de ayuda que solicitan?

**M4:** En algunos casos se va inhibiendo ese afán por buscar una respuesta directa del maestro, incluso hay muchachos que dicen, no quiero que me de la respuesta correcta, nada más quiero que me diga si esto puede ser similar, ellos mismos van internalizando esa forma de relacionarse en los trabajos con el profesor.

**ENT:** Tú has descubierto que la forma en que te piden ayuda es distinta, ya no esperan de ti la respuesta, incluso ellos piensan en la manera de cómo pedirte ayuda sin que tú les des la respuesta, porque saben que no la van a obtener.

**M4:** Sí, hay un progreso de primero a segundo, porque incluso sienten cierto desafío en encontrar la respuesta.

**M1:** Claro que hay avance, incluso los alumnos te hacen preguntas que muchas veces no se responden con lo que se está trabajando sino que es necesario profundizar más o hacer más investigación, esto se hace muy interesante porque además les gusta responder esas preguntas difíciles de manera hipotética.

**M3:** Yo trabajo en tercero y para mí son muy evidentes dos cosas, una, el trabajo de los maestros de los años anteriores, por la estructura que los alumnos traen y segundo, esto de las preguntas, o sea lo que yo he notado es que en tercero no se da que los alumnos soliciten la respuesta, son muy autónomos, hay casos en los que no, pero en lo general es esto, yo puedo dar una guía o instrucciones generales o puedo dar el objetivo y trabajan solos las dos sesiones y logrando el objetivo y guiados y trabajando. No trabajan como soldaditos solo ubicados en la tarea, si se da una cierta distensión, no en la disciplina sino en la convivencia pero está bien, porque logran el objetivo en un ambiente más relajado sin perder el orden y la estructura, sin perder el objetivo.

**M2:** Y es lo que se está trabajando más en primero, estos si se dispersan y tienes que estar detrás de ellos y ahí es un poco más directivo.

**ENT:** ¿Cómo saben ustedes que sus alumnos están aprendiendo?, ¿qué indicadores les hacen saber que esto sucede?

**M1:** La actitud que tienen hacia el trabajo, el cumplimiento de tareas, el tipo de preguntas que hacen, las conclusiones a las que llegan, los argumentos que presentan para explicar o sustentar los retos o problemas que se les ponen, los avances del trabajo sin conflictos interpersonales, las exposiciones, las preguntas que yo les hago con la intención de que me expliquen cosas, etc.

**M2:** Sus comentarios, actitudes y su disposición en el trabajo, esto me dan a mí evidencia.

**ENT:** Entonces un indicador que ustedes tienen, es la buena actitud de los alumnos para seguir aprendiendo.

**M1:** Así es.

**M2:** Sí, y las preguntas que van haciendo, están más elaboradas, por ejemplo, ya no entiendo esto, si le quito esto, que me va a dar, o cómo se va a llamar, o sea la base ya está. A ver maestra, si tiene cuatro carbonos y si le quito uno, dónde queda el otro en la fórmula y cómo se va a llamar eso, entonces ya les explico lo que es un radical y muchas de las veces ellos mismos se las contestan.

**ENT:** Ellos verbalizan el proceso mental que están haciendo y con ese proceso ellos mismos llegan a las respuestas.

**M2:** Sí, ellos se preguntan y se responden, bueno la mayoría.

**ENT:** ¿Qué otros indicadores podemos decir que hay para afirmar que un alumno está aprendiendo?

**M3:** Las inquietudes que tienen, a mí me pasa muy seguido que me sobrepasan las dudas, y acordamos investigar ambos y luego lo vemos, son muy preguntones.

**M2:** Utilizan mucho el razonamiento, la mayoría, no todos.

**ENT:** O sea el tipo de razonamiento del alumno nos da muestras de si está aprendiendo o no.

**M3:** Si, las dudas que están teniendo.

**M2:** El tipo de dudas.

**M4:** La calidad de los trabajos o la iniciativa de ellos para modificar ciertos trabajos con otra estructura.

**ENT:** ¿Hay cabida en su clase para que el alumno tenga la libertad de proponer diferentes estructuras para presentar un trabajo?

**M2:** Si, en muchas de las ocasiones ellos eligen, lo que les digo es, que a mi lo que me interesa es que me demuestren que entendieron.

**M1:** Claro que si, de hecho es algo que intenciono y espero de ellos, que aprendan a diseñar variedad de estructuras para resolver o hacer cosas, lo que si creo que debe existir, es claridad en el maestro sobre los aprendizajes esperados de los alumnos.

**M3:** Lo que si hay son mínimos.

**ENT:** ¿Qué importancia le dan al lenguaje en este proceso de aprender y de trabajar con otros?

**M3:** ¿Al lenguaje o a la comunicación?

**M2:** Es un lenguaje de respeto entre ellos.

**ENT:** No me refiero a la socialización, sino a nivel cognitivo como resultado de un proceso mental, ¿que papel juega el lenguaje?

**M2:** Para mi es importante que usen los términos correctos, por eso iniciamos con la conceptualización.

**M1:** El lenguaje es importante pues con el, se comunican, se expresan, aportan, dialogan, discuten, etc y finalmente externalizan y expresan con otros de manera oral lo que saben o aprendieron.

**M3:** El trabajo en equipo, permite que lo que traen en sus cabecitas como supuestos, los puedan exteriorizar entre ellos, el trabajo en equipo permite que se comuniquen tanto en su propio lenguaje como en el de la disciplina y que ellos a partir de ese compartir interioricen también el conocimiento.

**ENT:** ¿Qué obstáculos creen que se han presentado cuando los alumnos trabajan en comunidad?

**M2:** La flojera, los alumnos están en el mínimo esfuerzo, a veces esto es lo que les gana, o la apatía al trabajo y apenas se están dando cuenta de que se requiere de un compromiso y que éste se tiene que establecer y que ese compromiso es para su aprendizaje.

**M1:** A veces que no les gusta cómo quedan conformados los equipos y de entrada se predisponen al trabajo, a veces les da flojera hacer alguna actividad, algunos todavía no se comprometen con su aprendizaje o simplemente dan el mínimo, pero eso se va trabajando sobre la marcha, me queda claro que no siempre los trabajos o proyectos son de total agrado o interés de los alumnos y también resulta un reto lograr que se enganchen en la actividad.

**M3:** Para mi es, cómo hacerle para que el alumno interiorice el aprendizaje como objetivo mismo del aprendizaje, no la calificación en sí, ni el cumplirle al maestro, esto por un lado, y por otro, es el currículum, con esta metodología yo castigo mucho el currículum o sea simplemente hay cosas que no puedo ver, por que el trabajo en equipo lleva mas tiempo, hay cosas que yo tengo dispuesto para dos

semanas y se me va a tres o cuatro, tengo que priorizar elementos del currículum que yo sé que ya no voy a ver, algunos textos priorizan más el uso de fórmulas y simplemente yo me las paso, porque el mismo proceso de los alumnos va dando y apuntando hacia otro lado, entonces ahí yo tengo que ser más flexible, entonces el currículum queda castigado.

**ENT:** La m2, mencionaba un obstáculo hacia el interior del equipo, tú maestro mencionas un obstáculo tuyo.

**M3:** Si, hacia el programa.

**ENT:** O sea que hay ambos, hacia el interior del trabajo en comunidad y obstáculos que a ti como maestro te impiden poner a los alumnos a trabajar en comunidad, me gustaría que recuperáramos más elementos de ambos casos. ¿qué me pueden decir al respecto?

**M2:** Yo he tenido el problema que cuando trabajamos en equipo con los alumnos de primero, hay algunos que no se han integrado y esto ha atrasado el trabajo, sin embargo hay otros alumnos que fácilmente se han adaptado, entonces hay algunos que si traen la estructura y eso va marcando una diferencia en el desarrollo en cuanto a tiempo, en cuanto a la calidad de los trabajos y hacia el interior, con respecto al desarrollo de las habilidades y destrezas que tiene cada uno de repente a veces son muy dispares y se da sobre todo al principio cuando no se han integrado bien como equipo, posteriormente tienen la habilidad y la capacidad de elegir a los integrantes según sus habilidades y aptitudes y los flojos o menos aptos suelen no ser elegidos.

**M4:** En tercero ya podemos ver esto, porque recordemos que al principio se unen por afinidades y ya después lo hacen más bien por objetivos, es decir si la actividad requiere de que alguien dibuje muy bien, pues abiertamente lo dicen y se arma el equipo de acuerdo a las necesidades que se requieran.

**M2:** Bueno, cuando van a formar equipos, yo les digo, en la vida nadie va llegar a tu puerta a tocarte, te paras a buscar equipo y a mi no me preguntes y yo me salgo, y les digo que cuando regrese ya quiero formados los equipos y entonces en ese momento ya viene la mediación y les pido que hagan algunos cambios, eso va marcando una diferencia.

**M3:** Es que si no, luego se convierte en conflicto, sino hacemos esa mediación, el trabajo en equipo sería un relajo, el logro de los objetivos serían muy dispares, los que lo logran siempre rápido en una semana, cuando el trabajo era para dos y los que jamás lo logran pero por lo general no es así, o sea si es un obstáculo pero deja de serlo porque si lo aprovechamos a favor salimos todos beneficiados, pero bueno es algo real que ahí está, en la integración de los alumnos.

**ENT:** Se supone que uno de los objetivos de trabajar en comunidad es construir aprendizajes, ¿qué tipo de actividades, de estructuras, nos facilitaría que los alumnos llegarán a eso, es decir el maestro que debe contemplar para poner una actividad, planear un proyecto etc, en dónde se construya el aprendizaje, que características deberían tener estas estructuras?

**M1:** Yo creo que los proyectos, los retos o los problemas son buenas estructuras para facilitar la construcción de aprendizajes en los alumnos, sin embargo creo que estas estructuras además de contemplar los objetivos y aprendizajes esperados, deben contemplar ciertas actividades pertinentes para que se pueda dar dicha construcción, por ejemplo, actividades que recuperen lo que los alumnos

saben sobre el tema, que hagan investigación al respecto, que lean, que pongan en común los hallazgos, que dialoguen unos con otros a cerca de lo que van entendiendo, que hagan conclusiones, que armen argumentos o expliquen cosas usando lo que saben y lo que han encontrado en la investigación, que elaboren materiales, que expongan al grupo sus trabajos, que se retroalimenten unos a otros, y que se evalúen tanto el proceso como los resultados.

**M2:** La flexibilidad y la claridad en un principio, los primeros deben ser proyectos cortos, que en el momento en que tú se los presentes todo eso se vea, que no necesariamente se los tengas que explicar, sino que se vea y que se pueda vivir.

**M3:** Organizados.

**M2:** En cuanto a la evaluación también mucha flexibilidad al principio.

**M3:** Límites claros.

**M2:** Ubicado en tiempo y espacio y claridad en los productos que esperas y las características del producto, la primera vez te dejo que lo hagas como tú quieras y en base a eso vamos evaluando lo que hicieron para que haya mejoría en los próximos trabajos.

**M3:** Debe haber claridad en los criterios de evaluación y exigencia.

**ENT:** ¿Estoy entendiendo entonces que es gradual?

**M3:** No es gradual la exigencia porque en todos hay exigencia, lo que es gradual es el tope o hacia donde deben llegar.

**M2:** De acuerdo a sus esquemas y conocimientos previos es como vamos a mediar, no podemos exigirle a uno de primero lo que le exigimos a uno de tercero.

**ENT:** O sea que otro elemento para planear son contemplar los conocimientos previos.

**M2:** Eso siempre.

**M1:** Claro, partir de ahí.

**M3:** Otra condición que a lo mejor estamos obviando es que implica mucho partir del interés del alumno, porque si no contamos con su motivación así esté muy bien organizado no va a salir muy bien, si el chavo no se involucra con motivación no va a salir muy bien, entonces si partimos de sus conocimientos previos y de sus intereses la llevamos de ganar.

**ENT:** Y que me dicen a cerca del proceso.

**M3:** Seguimiento.

**M2:** Seguimiento y Flexibilidad.

**M4:** Seguimiento y rectificación del mismo proceso.

**M2:** Hacer cortes, a mi hay muchas cosas que se me pasan pero de repente inconscientemente ya estas haciendo el corte, pero ese corte yo no lo intencione se dio, entonces ahí es cuando entra la flexibilidad y de ese corte recuperas y volvemos a retomar y vámonos para atrás y así estamos para poder avanzar.

**M1:** Importante, puesto que los avances o retrocesos que se van dando de los alumnos sobre la marcha son indicadores que te ayudan a valorar cómo vamos, y si es el caso, hacer algunos cambios o modificaciones al trabajo.

**ENT:** ¿Me quisieran definir qué es la mediación para ustedes, como la definirían?

**M4:** Una intervención consciente dentro del proceso, no impuesta, sugestiva es decir sugerir y controlar de acuerdo a un proceso mental o esquema mental que se tiene.

**M2:** Una intervención intencional.



**M1:** Es todo lo que el maestro hace de manera consciente e intencionada para lograr algo en términos de aprendizaje.

**ENT:** ¿Existirán diferentes tipos de mediación?

**M3:** La mediación tiene muchos matices porque depende de las circunstancias, de las exigencias, de los objetivos y hasta del clima.

**ENT:** Si quisiéramos hacer un listado de tipos de mediaciones que el maestro hace durante su monitoreo en el proceso de los alumnos, ¿cuáles serían?

**M3:** Directivas, de sugerencia, de profundización, conceptualización, control, de restricción.

**M1:** Preguntar, generar comentarios con los alumnos, ayudar a que el otro entienda cosas, pero no explicándole yo, sino desde lo que él sabe, que él mismo encuentre sus respuestas, cuestionar a los alumnos para verificar procesos, valorar situaciones diversas con los alumnos, etc.

**M2:** De conciliación, de retroalimentación.

**M3:** La gama la dan los roles que se tienen que jugar.

**M2:** Y el momento y el espacio en el que vives.

**ENT:** Los maestros tenemos como un abanico de mediaciones que podemos utilizar, lo que nos marca cuál usar, es el tipo de actividad que se va realizando. ¿qué tan amplio creen que sea su bagaje?

**M3:** Nunca es suficiente porque siempre se aprende más, pero creo que con lo que hacemos ahorita tenemos buenos resultados, o sea lo vemos en los aprendizajes y lo vemos sobre todo en los alumnos que nos refieren de prepa, es decir nos retroalimentan sobre las habilidades que están usando y que aprendieron aquí, y cada grupo te enseña nuevas cosas.

**M2:** Y además inconscientemente lo hacemos o sea de repente ya te ves ahí porque no se dio esto, entonces ya tú te ves interviniendo, entonces es difícil darle un número.

**ENT:** O sea que se reconocen con recursos para poder ir mediando el proceso de los alumnos.

**M1:** Sí, creo que también los alumnos que tenemos cada vez nos piden más y mejores trabajos y mejores desempeños de nosotros mismos como docentes.

**M4:** Y si no quieres mediar, el mismo grupo te exige, aunque tú quieras decir pues haya ustedes, háganse y desháganse, el grupo te exige para que intervengas.

**M2:** Esa habilidad de mediación te la va dando el proceso o sea la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, en la medida que ellos mismos desarrollan habilidades y conceptos te das cuenta de tu habilidad como mediador.

**ENT:** ¿Algo más que les gustaría agregar sobre esta conversación?

**M4:** Yo he visto que esta forma de trabajo ha contribuido a que los alumnos se toleren más entre ellos y ha respetarse y si no se caen bien de cualquier manera aprendieron a sacar adelante los objetivos del trabajo.

**M2:** Yo también pienso que este trabajo en comunidad ayuda en la parte emocional de los alumnos y aprenden a convivir y ha trabajar mejor con los otros y en base a un objetivo.

**M1:** Yo en lo personal, me siento convencida del trabajo en comunidades, me parece una muy buena opción de trabajo para que los alumnos aprendan en verdad de una manera más significativa y duradera.

**ENT:** Agradecemos su participación en esta conversación, sus aportaciones y disposición.

## Entrevista de los alumnos

### Claves:

- ENT: Entrevistador
- Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, (alumnas participantes)
- Ao6, Ao7 (alumnos participantes)
- Aos: (alumnos cuando contestas en coro)

**ENT:** Me gustaría que desde su experiencia nos platicaran que ha sido lo positivo, lo negativo, lo que les ha gustado y no les ha gustado de trabajar en comunidad.

**Aa1:** Lo positivo y lo que me gusta de trabajar en comunidades es que te puedes apoyar con los otros y repartirte las tareas y aportar cada quien lo que sabe y de ahí apoyarse y hacer pequeños proyectitos y al final poderlos presentar, y lo que no me gusta tanto, es que algunas personas a veces no trabajan y hay que estarlas apurando para que se pongan a trabajar.

**ENT:** ¿Qué es más importante para ti, que puedan dividirse las tareas o aportar cada uno lo que sabe?

**Aa1:** Por ejemplo si yo estoy en un proyecto con una compañera, a lo mejor ella es muy buena dibujando y a lo mejor ella es la que nos ayuda a dibujar si se requiere, pero también a investigar, es importante también lo que puedas aportar y también reconocer en lo que eres bueno, se complementan para hacer una buena presentación.

**ENT:** Muy bien o sea que cada quien aporta desde las habilidades que posee, más una tarea que se le asigna en el grupo.

**Aa1:** Si.

**ENT:** ¿Alguien más?

**Ao7:** Que puedes hacer amistades de otros grados o sea socializar más.

**ENT:** ¿Y el socializar con otras personas de otros grados a ti, en qué te ha ayudado a aprender?

**Ao7:** Hay más diversidad de personas, de caracteres.

**Aa3:** Si, como que somos todos diferentes y con eso se complementa, y por ejemplo con la creatividad de todos se puede hacer más grande y con más variedad.

**Aa4:** Hay diversidad de ideas si hay diversidad de personas, entonces hay diversidad de ideas y de experiencias.

**ENT:** ¿Y dentro de esa diversidad de ideas cómo le han hecho para ponerse de acuerdo, es decir, si somos diez, las diez personas pensamos diferentes, cómo le hacen para ponerse de acuerdo con esa diversidad?

**Ao6:** Tratar de organizarse y hacer lluvia de ideas, platicar en equipo lo que se va hacer.

**ENT:** ¿Y cómo has aprendido a hacer eso?

**Ao6:** He aprendido a trabajar con la diversidad de compañeros conforme lo he ido trabajando en los equipos.

**ENT:** ¿Y tus maestros qué cosas han hecho para que tú hayas aprendido eso?

**Ao6:** Me han dado información.

**Aa1:** Y también al principio de los proyectos como que nos dan una guía de lo que tienes que hacer, como hacer una lluvia de ideas, después organizarse y ya como con esas bases ya sabemos como hacer los proyectos.

**ENT:** ¿Aunque ya no estén escritos en algún lado?

**Aa1:** Si.

**ENT:** Eso es lo interesante de este trabajo, es decir cómo le han hecho para que esas estrategias que en un momento dado el maestro implemento, ustedes digan, nos sirven, hay que hacerle así como le hemos hecho antes.

**Aa1:** Es que hemos visto que si funcionaban y nos ayudaban hacer el proyecto siguiendo esos pasos y como vimos que si funcionaban, pues ahora las seguimos utilizando.

**Aa3:** Si, vas aprendiendo y las vas aplicando.

**ENT:** ¿Hay algo nuevo que le hayan agregado a esa estructura que los maestros les ayudaron a organizar para trabajar?

**Aa4:** Siempre cambia aunque sean las mismas bases, aplicas tus conocimientos y propones nuevas ideas.

**Aa5:** Y a parte depende si el tema es interesante.

**Ao7:** También depende de que se mueva la gente de los equipos.

**ENT:** Entonces para que esa estructura funcione requiere de algunas características, una de ellas es que el tema sea interesante.

**Aa3:** Si, que te guste porque si no, te va a dar flojera y ya no vas a querer trabajar.

**ENT:** ¿Me pueden dar algunos ejemplos que les parezcan interesantes?

**Ao7:** El de comics, ese estuvo muy divertido.

**ENT:** ¿Y actualmente con las materias que están cursando ahorita?

**Aa5:** Acabamos de terminar pero era el de electricidad, fue bueno.

**Aa1:** A mi me gusto el del huevo, nos pusieron en parejas a cuidar un huevo y como que nos intereso y sentimos que fue un buen producto.

**ENT:** ¿Cuál fue el aprendizaje que te dejo esa experiencia?

**Aa3:** Convivir en pares.

**Aa1:** Es que como éramos nada más dos, la pareja a veces nos peleábamos pero luego llegábamos a una conclusión.

**ENT:** El maestro para hacer esa actividad diseño una estrategia que a ustedes les permitiera vivirla más de cerca, experimentarla, ¿creen que hubiera sido igual si ese tema de la responsabilidad compartida la hubieran visto solo de manera teórica?

**Aa1:** No, nos hubiera dado flojera.

**Aa2:** Es que con lo que practicas aprendes más, te queda más grabado si te pasa a ti o si lo practicas tú, que si lo aprendes leyendo solamente.

**Aa1:** Es que así, la actividad fue más divertida y además si el maestro solo se para a hablar, pues a nadie le estaría interesando y nada más estarían escuchando un rollo.

**ENT:** Esa estrategia que uso esa maestra para que ustedes aprendieran, fue una mediación, los maestros siempre hacemos mediaciones para que el alumno logre aprender, a veces lo logramos y a veces no, ¿qué creen que deba de tener esa mediación para que ustedes realmente puedan aprender?

**Aa4:** Ser creativas.

**Aa6:** Que te interesen.

**Aa4:** Que le llame la atención al estudiante.

**Aa1:** Que tenga actividades para realizar.

**Aa3:** Que sea dinámica.

**Aa4:** Que al final te deje un aprendizaje.

**Aa5:** Que se pueda relacionar con algo que ya viviste o que estas viviendo.

**ENT:** ¿Qué otra característica creen que debe tener?

**Aa2:** Que no sea solo teoría sino más dinámico, es mejor para aprender porque si no te bloqueas, si es puro rollo instintivamente te bloqueas.

**Aa3:** Si, llega un momento en que te cansas y al contrario ya no quieres saber nada.

**Aa4:** Entonces tiene que ser algo dinámico en el que tú trabajes.

**ENT:** Muy bien y entonces ¿qué obstáculos han experimentado cuando trabajan en comunidad?, anteriormente mencionaron que hay personas que no trabajan mucho o no le ponen tantas ganas.

**Aa5:** También hay malos entendidos.

**Aa2:** Desorganización.

**ENT:** ¿De quién, del maestro o de ustedes?

**Aa1:** No, del equipo, porque hay veces que todos tienen tantas ideas que no sabemos como sacarlas y a parte se te dificulta estructurar que hacer y con todas esas ideas diferentes no sabes cómo sacar una idea común.

**ENT:** Y por ejemplo cuando ustedes están así de confundidos, ¿qué ha hecho el maestro que a ustedes les ayude para organizarse, para saber como resolver ese problema?

**Aa4:** Te ayudan a que hagas un plan de organización de lo que vas a hacer.

**Aa5:** O también que tomes las ideas más importantes.

**Aa1:** Y que puedan relacionarse.

**ENT:** ¿O sea el maestro hace eso?

**Aa4:** No, no lo hace, te lo propone

**Aa3:** Te da algunas propuestas, pueden hacer esto o pueden hacer esto.

**ENT:** Pero cuando ha sucedido eso, si ha habido una mediación del maestro que les ayude a organizarse mejor.

**Aa6:** Si, a veces.

**Aa7:** Si, a veces.

**ENT:** ¿Cuándo no, que tipo de mediaciones a ustedes no les sirven?, ¿cuál es la diferencia entre una mediación de un maestro que si les ayuda a resolver y cuáles no?

**Aa1:** Es que a veces te dicen tantas cosas que te hacen más bolas de lo que estabas.

**Aa7:** El lenguaje que utilizan.

**Aa1:** La forma en que te explican.

**ENT:** Tú comentaste algo del lenguaje, ¿me quieres explicar?

**Aa7:** Si, por ejemplo en matemáticas que puede utilizar palabras o términos más difíciles.

**Aa5:** Si, por ejemplo en ves de decir suma, dicen adición.

**Aa4:** La expresión que utilizan.

**Aa1:** A parte como te explican en matemáticas, cuando nada más te dan la pura explicación, no entiendes y en cambio cuando te lo aplican en algo como que entiendes mejor.

**ENT:** Bueno, estábamos hablando de los obstáculos al trabajar en comunidad, alguien me quiere comentar algo más.

**Ao7:** Cuando tienes que traer algo de casa y no lo traen, eso afecta a los demás en el proyecto.

**Ao6:** Cuando dependes mucho de alguien y de repente no puedes hacer nada y si no lo llevas, te echa a perder también a ti tú trabajo.

**ENT:** O sea, estamos hablando de la irresponsabilidad como obstáculo.

**Aa1:** Y también, bueno eso sucedía cuando estábamos más pequeños, ahora ya no tanto pero aún hay personas que quieren tomar el mando y quieren hacer todo y te dicen qué hacer y eso impide que cada quien diga sus ideas, sino al contrario te están dirigiendo y eso también es un problema.

**ENT:** ¿Y creen qué ya superaron esta parte?

**Aos:** Si.

**Aa5:** A veces también pasa que cuando ya no hay líderes y se organiza el grupo, hay alguien que acepta hacer alguna actividad pero termina haciendo otra cosa porque le pareció mejor y no le informa al equipo.

**Aa4:** Es la falta de comunicación.

**Aa2:** Luego también, las personas que no trabajan y a la hora de la presentación no saben ni de que están hablando, simplemente eso también te afecta y te baja mucho en calificación, se nota quién es el que entiende y quien no.

**Aa1:** También hay algunas veces en que alguien no entiende y tienen que ayudarse entre el grupo para explicarle, pero hay veces en que no le explican y solo le dicen lo que tienen que decir.

**Aa3:** También pasa que a veces no preguntan y a la hora de la presentación no saben nada.

**Ao6:** Si, no tratan de entender.

**ENT:** Ustedes están hablando de diferentes roles que se asumen dentro del equipo, si se necesita o no el mandón pero si el que organiza.

**Ao7:** Si, un coordinador.

**ENT:** Si, un coordinador, hay quienes son pasivos y sólo hacen lo que les dicen, hay quienes no dejan hacer nada, o sea se asumen diferentes roles, ¿qué otros roles identifican ustedes?

**Aa5:** Compañeros que quieren entender y no pueden.

**Aa2:** Los que se bloquean.

**Aa1:** Las personas que se ponen en plan de que se haga lo el quiera, se aferran a su idea y ya no lo puedes mover y entonces se vuelve algo difícil porque ya no quieren trabajar en equipo.

**Ao7:** Hay otros que le hacen al cuento.

**ENT:** ¿Cómo creen que se resolverían esos obstáculos de los que me están hablando?

**Aa4:** Comunicándose.

**ENT:** ¿Y el maestro que podría hacer o que hace?

**Aa4:** A veces califican en grupo y eso te afecta, pero a veces califican en individual entonces la persona que no trabaja ya sabe que le va afectar solo a el.

**Ao6:** Con los que son irresponsables, tú les dices que si son inteligentes y si trabajan en clase pero cuando deben de traer algo o hacer algo no lo hacen y te arruinan todo el trabajo y tú no tienes la culpa porque tu si trabajaste.

**Aa3:** Y también los que le siguen el jueguito a los que ya no quieren trabajar y tampoco trabajan.

**ENT:** ¿Y el maestro conoce esas situaciones?

**Ao7:** Yo creo que sí.

**ENT:** ¿Y qué ha hecho para resolver eso?

**Ao7:** Bajar calificación.

**Aa4:** Realmente no intervienen mucho, si salen cosas pues se supone que tú ya estás más grande y eres más responsable.

**ENT:** ¿Cómo creen que le hace el maestro para formar los equipos?

**Aa1:** Como que quieren nivelar entre habilidades, por ejemplo, el que investiga muy bien y trabaja muy bien, gente que es mas distraída y le puede ayudar, gente que dibuja muy bien, como que por habilidades los distribuyen y quién se puede ayudar con quién.

**Aa4:** Complementándolos.

**Aa5:** Dos que trabajan, dos que lo hacen a medias y uno que no trabaja.

**ENT:** ¿Y qué les parece a ustedes esa distribución, y si ustedes tuvieran la oportunidad de elegir sus propios equipos cómo los formarían?

**Ao7:** Con los que trabajan bien.

**Aa3:** Si, con tus amigos que trabajan bien.

**Aa1:** Todos quisieran estar con los que trabajan bien, pero también es un aprendizaje estar con los otros para ver la variedad y saberte organizar con ellos, pero claro es mucho más fácil con las personas que si trabajan.

**ENT:** ¿Qué aprendizaje te ha dejado a ti Aa2, trabajar con personas que tú sabes que les cuesta trabajo participar en grupo?

**Aa2:** Pues muchas veces tengo que hablar con ellos y hacerlos que se comprometan y los tengo que traer muy vigilados para que si trabajen, y lo que me ha dejado de aprendizaje es que muchas de esas personas lo que necesitan es que les expliquen y luego no se, por ejemplo con algunos maestros que no explican, pues no entienden, se traban y comienzan hacer otras cosas, pero si te detienes un momento para ver como le podrían entender entonces ya trabajan.

**ENT:** ¿Te ha pasado eso que le has explicado a alguien algo que no ha entendido de cómo lo ha explicado la maestra?

**Aa2:** Si.

**ENT:** ¿Y qué lenguaje has utilizado como para que él te entienda y aprenda?

**Aa2:** Pues con el lenguaje que yo uso para aprender, algunas veces yo misma no le entiendo a los maestros y trato de traducirlo y entonces empiezo a decírselo así a mi compañero y así ya le entiende.

**ENT:** ¿Y cómo saben ustedes que están aprendiendo?

**Aa1:** Cuando lo entiendes.

**Aa3:** Cuando lo aplicas.

**Aa4:** Por ejemplo en física, estamos viendo electricidad, mi compañera lo entendió muy bien, y fácil pudo hacer una lamparita, lo aplico para su vida.

**ENT:** Sabes que aprendes cuando lo puedes usar para algo, ¿cómo más saben que están aprendiendo?

**Ao7:** Cuando eres ágil para hacer los ejercicios.

**Aa4:** Cuando tú lo puedes explicar con tus palabras.

**Ao6:** Cuando lo puedes aplicar.

**ENT:** ¿Hay alguna otra forma?

**Ao6:** Pues esa formas.

**ENT:** Y esos indicadores de aprendizaje dónde los han obtenido más fácilmente, en su trabajo individual o en el trabajo en las comunidades.

**Ao6:** Yo en individual y en algunas en equipo.

**Aa4:** Yo muchas veces lo he aprendido en exposiciones por que lo puedes explicar bien, pero también es fácil en individual porque tú te entiendes solo.

**Aa4:** Cada quien tiene su forma de aprender y de trabajar.

**ENT:** Cuando tú le explicas a alguien lo que no entiende, ¿a ti qué te queda de aprendizaje? es más un conocimiento o algo valoral.

**Ao7:** Hay veces que entiendes todavía más cuando estás explicando algo, también le agarras mas la onda tú.

**Aa1:** Bueno pues también es valoral saber que pudiste ayudar a otro y decirle las cosas más fáciles.

**Aa2:** Y también aprendes de las otras personas.

**Aa1:** Son como de las dos, yo digo.

**ENT:** Dentro del trabajo en comunidades que rol creen que juega el maestro.

**Aa5:** El de vigilante.

**Aa4:** El de apoyo y el que vigila, el que supervisa, es como una presión.

**Aa7:** Si, cuando alguien no está trabajando es cuando ejerce presión.

**ENT:** Ustedes me dicen que a veces el maestro juega el rol del que presiona.

**Aa4:** El que apoya, te guía o supervisa.

**ENT:** ¿ Y cuándo tienen dudas que rol juega el maestro?

**Ao6:** El que te apoya.

**Aa1:** Cuando estas trabajando y tienes dudas y no sabes como responder a veces si llamas al maestro y te apoya.

**ENT:** Cuándo el maestro juega el rol de ser el que presiona, ¿qué sucede al interior del equipo?

**Aa5:** Hay stress.

**Aa4:** Hay veces que estas muy atrasado es cuando te presiona, cuando no llevas casi nada y ya estas a punto de presentar.

**Aa1:** O no estas haciendo nada.

**ENT:** Por lo general cuando se hace un trabajo en equipo hay que presentar un proyecto, ¿cuándo el maestro presiona, se llega más fácil a ese producto final?

**Ao7:** Si.

**Aa2:** Depende.

**Aa1:** Hay veces como que te estresas más y te bloqueas y hay veces que con la presión empiezas a trabajar.

**Aa2:** Depende de la persona.

**Ao6:** Es que hay gente que trabaja bajo presión y así puede trabajar mejor y hay otra que no puede porque se estresa.

**Aa4:** Con presión ponle que trabajas más pero si hubieras trabajado desde el principio puedes dar un producto mucho mejor, aunque sea bueno el que hiciste bajo presión.



**Ao7:** A parte a la hora de hacer todo el proceso es como más a gusto cuando estás trabajando normal sin presión que cuando trabajas ya con el tiempo encima, se trabaja más a gusto.

**ENT:** Como podría el maestro saber qué necesita el equipo, que tanto de presión necesitan o no, ¿lo han externado, lo han dicho?

**Aa5:** No porque el maestro se enoja.

**ENT:** Cuando el maestro juega el rol de apoyo ¿cómo es ese apoyo?

**Aa3:** Cuando no entiendes algo y va y te ayuda y como que te da un empujoncito, diciéndote por ahí van las cosas, y así entiendes.

**Aa5:** Y te lo pone en un ejemplo más fácil relacionado con lo que está viendo.

**ENT:** O sea que te relaciona lo que estas trabajando con otra cosa que si es familiar para ti.

**Aa5:** Si.

**ENT:** Cuando el maestro asume ese rol de apoyo ¿qué sucede al interior del equipo?

**Aa3:** Pues fluyes más y avanzas.

**Ao7:** Te destrabas.

**Aa1:** Se te hace más familiar el tema y puedes seguir trabajando.

**Aa4:** Te facilita.

**ENT:** ¿Y qué sucede cuándo asume el rol de vigilante?

**Aa2:** A los que no trabajan, habla con ellos para principalmente hacerles ver que no están avanzando.

**Ao6:** Es el que checa.

**Aa4:** Y siempre es una parte de presión, no como presión, presión.

**ENT:** ¿Es cómodo para ustedes?

**Aa5:** No mucho.

**Aa3:** A veces.

**Aa1:** Es cómodo sólo cuando van checando tu avance.

**Aa4:** Es como supervisor que a veces puede ser el que presiona o el que te apoya.

**ENT:** ¿Habían mencionado también el rol de guía, para ustedes es igual al de apoyo?

**Aos:** Si.

**ENT:** ¿Qué creen que le hace falta a este tipo de trabajo para mejorar los resultados?

**Aa4:** Temas más creativos.

**Ao6:** Que sean más de interés.

**Aa4:** También por parte de los alumnos que trabajan desde el principio porque muchas veces te dan cierto tiempo y dices hay lo hago ya faltando dos o tres días para la presentación y mientras tanto pierdes el tiempo y no haces nada y entonces es cuando sientes la presión y puede ser que te quede un trabajo bueno pero, no es lo que podrías haber hecho con todo el tiempo.

**ENT:** ¿Y por ejemplo en ese tipo de casos, les parece bien que el maestro los deje?

**Aa7:** Igual es responsabilidad tuya si trabajas mucho o no, pero igual te puede decir trabaja pero ya sabemos que es responsabilidad nuestra.

**ENT:** Como ustedes dicen, si depende de ustedes el aprovechamiento del tiempo, ¿qué mediación creen que pudiera utilizar el maestro para que ustedes trabajaran desde el primer día?

**Aa4:** Es que ya es tu responsabilidad.

**Ao6:** El maestro no creo que pueda hacer nada a menos que el proyecto sea de interés y que te guste a ti, pero si tú estás flojeándole no creo que el maestro pueda hacer algo.

**ENT:** Entonces cuando ha sucedido que dejas el trabajo para después, es porque el proyecto no te mueve, no te jala, no te es interesante.

**Aa3:** Exacto.

**Aa4:** Muchas veces, otras veces es por flojera, porque nada más quieres estar jugando.

**ENT:** ¿Qué otra cosa podría suceder para que mejorara el trabajo?

**Aa3:** Que todos cumplan con su responsabilidad para que no atrasen el trabajo de los otros.

**ENT:** ¿Y el maestro que podría hacer?

**Aa5:** Es que el maestro es más difícil, más bien es lograr la consciencia del alumno.

**Aa4:** Porque ya estando a esta edad como que ya es más bien tu responsabilidad.

**Aa6:** Y ya en el producto ya te califica y él se va a dar cuenta si estuviste flojeando o no.

**Aa1:** Y al final cuando hiciste un mal producto te queda el aprendizaje de que debiste haber trabajado desde el principio y lo haces bien la próxima vez.

**Aa5:** No es cierto.

**Aa1:** Bueno algunos, depende de cada persona también.

**Aa4:** También depende de la organización de cada equipo.

**ENT:** Que características debería tener un proyecto para que a ustedes los jale al trabajo a parte del interés que ustedes mencionan.

**Ao7:** Yo digo que no siempre debe ser de tu interés o sea no todo en la vida te va a gustar, sino te gusta te tienes que aguantar pero igual hay que echarle ganas a lo que te pongan, aunque no te guste porque cuenta para la calificación.

**Aa4:** Si no te gusta el tema lo puedes hacer en una forma que a ti te guste, por ejemplo te dejan cierto tema, puedes elegir la forma de presentar, si te gusta la computadora, lo vas a presentar así y te va llamar la atención.

**ENT:** Que hace la diferencia entre un proyecto en donde les dan de ante mano los pasos que deben seguir y otro en el que el maestro se los presenta como un reto y ustedes deben elegir la estructura que van a seguir ¿qué hace la diferencia si en los dos casos hay un grupo de personas trabajando con un mismo objetivo?

**Aa1:** Uno es un reto o una meta con el que tú mismo dices, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, y el otro no te motiva tanto, más bien vas diciendo, ahora toca leer, etc.

**Aa5:** Uno es lógico y otro es más creativo, como los hemisferios.

**Ao6:** A parte uno te da libertad de poder presentar de diferentes maneras porque sino por ejemplo en el de las preguntas solo tienes que contestarlas y ya, así como te está diciendo el maestro, pero en cambio en el otro tienes más posibilidades de presentar o ponerle más creatividad.

**ENT:** O sea que una es más dirigida y la otra es más abierta, a eso me refiero, qué características deberían tener esos trabajos en comunidad para que realmente se trabaje en comunidad.

**Aa4:** Que te motive.

**Aa5:** Que sea libre.

**Aa4:** Que te motive y que te deje algo, como un reto.

**ENT:** ¿Cuáles creen que sean las principales resistencias que presentan los integrantes del grupo, con que le batallan más?

**Ao7:** Con las personas que no trabajan mucho y con los que les tienes que estar diciendo has esto, has lo otro.

**ENT:** ¿Qué hábitos, qué valores o qué actitudes creen que se han desarrollado a través de los trabajos en comunidad?

**Aa4:** La responsabilidad.

**Ao7:** El liderazgo.

**Aa3:** La creatividad, como que abres tu mente y piensas más y a decidir diferentes cosas.

**Aa1:** Conocer y conocer a los demás.

**ENT:** ¿Qué de eso creen que les va servir cuando estén afuera, cuando ya no estén en Creare?

**Ao6:** Todo.

**Ao7:** Si, todo.

**Aa4:** Realmente todo, el trabajar con personas que aunque no son tus amigos vas a tener que trabajar con ellos, estar en diferentes ambientes.

**Aa5:** Aprender a convivir como sea.

**Aa3:** Si, con las personas que te toque siempre vas a tener que aprender y buscar estrategias para trabajar.

**Aa1:** No siempre va ser como tú quieres.

**Aa2:** Y escuchar.

**Aa4:** Tener liderazgo porque puede ser que no todos tengan las mismas bases que tú entonces tú les puedes ayudar.

**Aa5:** Ayudarlos, apoyarlos.

**ENT:** A ver explíqueme entonces como es que les gusta trabajar más en lo individual si reconocen todos esos beneficios.

**Ao7:** No es que hay cosas que son más fáciles aprenderlas primero tú, por tu cuenta y no todos en equipo.

**Ao6:** Por ejemplo para trabajar en individual son como los trabajos que son directos como hacer un resumen, resolver preguntas, etc, y lo que es más libre si es mejor en equipo porque te llegan ideas de los demás.

**Aa1:** A parte en lo individual como que tú te conoces y sabes como trabajar.

**ENT:** Entonces cuando un maestro plantea en equipo una actividad como las que ustedes dicen la está regando.

**Aos:** Si.

**Aa4:** Si, porque por lo regular no vas a trabajar la verdad.

**Aao6:** Y aparte porque el líder es nada más el que hace todo, él es el que dice, tú haces esto, tu lo otro, etc.

**ENT:** Y ustedes creen tener la libertad de poder decirle al maestro, oye ésta actividad que estas planteando nos late más hacerla en lo individual.

**Aa4:** Muchas veces los maestros te dan la libertad de decidir si lo haces en lo individual o en equipo y tú decides.

**Ao6:** O también depende del maestro, porque hay maestros que son muy accesibles y otros cerrados y nada más cuenta lo que ellos dicen.

**Ao7:** Yo pienso que los trabajos en equipo quedan mejor para proyectos largos o sea que no son proyectos de una clase sino que duras un rato haciéndolo y ya cuando es sólo trabajo de una clase, siento que a mi, me va mejor trabajando en lo individual, porque si no nada más me disperso y no hago nada.

**Aa3:** Así es, vas a tu ritmo porque por ejemplo personas que son muy rápidas, que ya lo hacen y si estas en equipo en una actividad como la del resumen o cuestionarios te atrasas y te estresas de que los otros no avanzan.

**Aa5:** Y empiezas a decir ¡apúrense!

**ENT:** Por ejemplo todo eso que ustedes dicen que han aprendido en equipo como el seguir una estructura y una organización de trabajo, ¿qué les ha servido para el trabajo en individual?

**Ao1:** Nos ha ayudado a organizarnos.

**Ao6:** Vas descubriendo maneras que te van gustando a ti más de las que usabas antes y que se te facilitan más.

**Aa4:** Nuevas estrategias para hacer las cosas más fáciles y que te gusten y que queden bien.

**ENT:** Las han usado en algún momento?

**Aos:** Sí.

**Aa5:** Es que ya es inconsciente porque se practica.

**Aa4:** Es como un hábito que se te queda.

**ENT:** O sea los alumnos de Creare podríamos decir que se caracterizan por tener una estructura de trabajo muy organizada, los que se han querido comprometer.

**Aos:** Sí.

**Aa5:** Bueno es que a mi, me han comentado los del año pasado que se han fijado en otros compañeros cuando ya están fuera de aquí, que no saben como presentar un trabajo, como organizarse y entre ellos sí, porque ya tienen la práctica y las bases.

**ENT:** De las preguntas que hacen los maestros, ¿qué tipo de preguntas les ayudan a aprender más?

**Ao6:** Las que te dan más libertad y con las que puedes aprender a aplicarlo.

**Aa4:** Aquellas que te permiten expresar con tus palabras, que lo expreses como tú lo entendiste.

**Aa1:** Las que te hacen reflexionar y pensar, las que no son, solo saca la información del libro, ahí no aprendes nada, nada más copias información y ya.

**ENT:** ¿Qué actitudes o apoyos del maestro les facilitan el aprendizaje?

**Aa3:** Que no se cierren porque a veces algunos se cierran.

**Aa4:** Muchas veces se cierran y dicen, si digo tal cosa así se va a quedar y aunque estén mal ellos, así tiene que ser porque ellos lo dijeron.

**Ao7:** Si no es lo que el maestro puso textualmente y tú pusiste algo que también está bien, o sea diferente pero que está bien, te dicen que no, que debe ser como ellos dicen.

**Aa5:** También depende del estado de ánimo del maestro, los maestros cerrados cuando están de buenas, dicen, sí tienes razón, pero cuando no, pues no.

**Aa4:** Hay maestros que si aceptan que tú les expliques con tus palabras pero otros lo quieren como viene textualmente, como está en el libro tienes que decirlo aunque tú no lo entiendas.

**ENT:** O sea que una actitud cerrada del maestro no te ayuda a aprender, ¿qué otra actitud?

**Ao6:** Es que el lado opuesto de eso es el m4, es que este maestro es bien abierto y bien flexible, por ejemplo le dices, oye maestro esto no lo entiendo o no lo puedo explicar así, lo puedo hacer con un esquema o con mis palabras o con otra cosa, y como que este maestro a la hora de que lee, por que el sí lee, se da cuenta de que entendiste y a tú manera, pero con otros maestros si no está exactamente como te lo piden te lo regresan.

**Aa3:** Si, exactamente lo del libro.

**Aa4:** Y cómo en intermedio está la m2, porque nos da química a nosotros y cuando se trata de fórmulas tienen que ser exactamente como son, pero en algunas definiciones y eso, si tú le entiendes a tú manera y está bien, te va dejar aunque no sea exactamente lo del libro.

**Aa5:** Pues de hecho siempre son apuntes, no dicta.

**ENT:** Muy bien entonces ya tienen claro que tipo de actividades o preguntas son las que los ayudan a aprender, ¿algo más?

**Aa4:** Si, también aprendemos con aquellos que te ponen dinámicas diferentes, presentaciones al grupo, para que tú las expliques con tus palabras y ellos también aprenden, porque muchas veces el maestro te explica pero no entiendes, en cambio si te explica un compañero entiendes más fácil.

**Ao6:** Si y aparte es más fácil si te enseñan por ejemplo, como aplicar lo que te están enseñando y cómo lo vas a usar, porque si te lo aprendes de machetito se te olvida.

**ENT:** Entonces algo que el maestro hace para ayudarte aprender es que te diga como lo vas a usar, en qué lo puedes usar o para qué te servirá.

**Aa4:** Hay algunos maestros que te explican la clase con un esquema, o sea una lectura de varias hojas te lo presentaba esquematizado y te era más fácil entender.

**ENT:** Un maestro que es capaz de presentarte las cosas de una manera esquematizada, un maestro que te ayuda a relacionar el pasado con la situación actual te ayuda a aprender.

**Aos:** Si.

**ENT:** Por ejemplo ¿qué es lo que hace el m4, que les ayuda a aprender?

**Ao6:** Con él sientes que no aprendes nada, pero a la vez te motiva a leer y a escribir y vas aprendiendo poco a poco a redactar.

**Aa1:** Lo malo es que él se va muy al extremo porque a veces es muy permisivo.

**Aa4:** Como que tiene una falta de autoridad.

**ENT:** ¿Creen que la disciplina cuenta para aprender?

**ENT:** Y de las estrategias de trabajo que propone él, ¿cuáles si le ayudan a aprender?

**Aa4:** Estamos viendo novelas y tú haces la propia, eso a mi me parece que es muy bueno y me gusta, me parece más interesante que nada más trabajar el puro libro.

**ENT:** ¿Y qué hizo él para que tú aprendieras a redactar una novela con la estructura que ésta debe tener?

**Aa4:** Nos da las bases, nos pone un ejemplo y después ya tú lo haces, esto nos funciona más, porque realmente con el libro no nos gustaba trabajar, porque eran lecturas tediosas, aburridas y con preguntas que no le hallabas el sentido y últimamente con las dinámicas que nos pone, está mucho mejor.

**Ao7:** Es que nos está enseñando las bases dándonos a leer otros libros.

**ENT:** O sea no se limita a los textos del libro, sino que busca opciones.

**Ao7:** Si, nos dice aquí están las opciones de cuentos que pueden leer y si quieren otros me dicen.

**Aa1:** Él estructura o inventa también historias.

**Ao6:** Si, bien divertidas y como que te interesan sus historias y ahí vas aprendiendo.

**Ao6:** Si, todos están callados y atentos.

**ENT:** Entonces su estrategia es, usar una historia anecdótica y desde ahí empezar a trabajar para meterlos al tema.

**ENT:** ¿Qué de lo que su m3 hace, les ayuda a aprender?

**Aa4:** Que él trabaja mucho con proyectos, entonces él no hace el típico examen de fórmulas y que lo explicas tal como es porque es física.

**ENT:** O sea que el trabajo en proyectos, a ti te ha ayuda a aprender.

**Ao7:** A mi se me hace muy buen maestro porque siempre es estar haciendo algo nuevo, no repite y aún así, es estricto y todo, pero yo creo que es para enseñarnos como va a ser la vida en la prepa, porque no todos los maestros van a ser así, como aquí en Create, si, además es muy organizado.

**Aa4:** Si, te ayuda mucho.

**Ao6:** No necesitas ser muy inteligente o poner mucha atención, con que cumplas con lo que te pida, pasas con muy buena calificación y aprendes mucho.

**Aa4:** Y que lo entiendas.

**Aa3:** Es muy concreto, siempre estás trabajando.

**ENT:** ¿Cómo es eso de que es muy concreto?

**Aa3:** Te guía y te mete al tema para que lo hagas.

**ENT:** El que él te presente una guía muy clara, con objetivos muy precisos, eso a ti, te ayuda a prender mejor y a organizarte mejor.

**Aos:** Si.

**Aa4:** Siempre estas trabajando, siempre te da algo más, algo nuevo.

**Aa5:** Lo hace muy dinámico y en tiempos.

**Aa2:** Y a parte te ayuda, porque a nosotros nos ayudaba cuando no entendíamos algo, y nos explicaba con ejemplos, en cambio hay veces que te ponen un texto y si lo entendiste bueno y si no, ni modo y te bajan la calificación.

**ENT:** Que me dicen a cerca de los errores que pueden cometerse en el desarrollo de un proyecto, ¿qué es lo que hace el m3 al respecto?

**Aa4:** Pues nos deja primero a nosotros hacerlo y si te equivocas pues te va a decir, fíjate en que te estas equivocando, nos dice, lee y hace que te des cuenta del error y entonces aprendes más.

**Ao6:** Y a parte te da muchas oportunidades y con él es muy difícil reprobar.

**Aa4:** Realmente si repruebas con él, es que no te importó, porque te da trabajos que son realmente fáciles y que te llaman la atención y de tu interés.

**ENT:** ¿Qué hace la m2, para que tú realmente aprendas?

**Aa5:** Se hace amiga de los alumnos.

**ENT:** Relacionarse afectivamente con los alumnos y tratarte como persona, eso te ayuda a aprender, el ambiente que el maestro crea de relación de confianza te ayuda.

**Ao7:** A parte la m3, mientras pongas atención te explica las veces que sea necesario hasta que entiendas.

**Aa4:** Te puede explicar diez veces y si sigues sin entender te va seguir explicando mientras tú pongas interés y te da la oportunidad de que si no entiendes preguntes, entonces te animas.

**Aa1:** En los exámenes por ejemplo te da una pregunta y hay personas que pueden contestar tal cuál como era con teoría, pero hay otras que podrían explicarlo con un ejemplo y de todos modos la ponía bien.

**Aa4:** Te hace entenderlo para que tú lo expliques con tus palabras, porque ella no te lo pide como está en el libro, ella se da cuenta que aprendiste cuando se lo puedes explicar con tus palabras y que esté bien.

**ENT:** Qué tipo de actividades les ofrece la m2, para que ustedes aprendan.

**Aa5:** Nos da oportunidad de que hagamos muchas presentaciones.

**Ao6:** Y habla mucho.

**Aa4:** Se emociona y se le va el tiempo.

**Ao7:** Pero son divertidas sus clases, siempre está preguntándonos, por ejemplo el otro día estábamos trabajando nomenclatura y nos puso una actividad muy chida para aprendernos todos los nombres.

**ENT:** ¿Esta maestra, en qué cantidad intenciona trabajos en equipo?

**Aa4:** Cuando un tema es grande y tiene varios subtemas es cuando te pone en equipo y ya tienes que hacer presentaciones como se te haga más fácil pero que el grupo entienda y que tú también entiendas, eso a mí me gusta porque a parte puedes meterle creatividad.

**Aa5:** Ella lo que nos explica realmente es teoría y definiciones y ya los temas tú los desarrollas.

**Ao7:** Ella pregunta si queremos tener presentación y trabajo grupal o si preferimos trabajar en individual.

**ENT:** Los toma en cuenta para la forma de trabajo.

**Aa1:** A mí lo que se me hace padre de la m2, es que tiene los dos lados, primero se hace tu amiga o puedes platicar con ella y todo pero aún así como que se hace respetar y todo mundo le hace caso y guardan silencio cuando ya se trata de trabajo, es estricta pero a la vez puede ser tu amiga.

**ENT:** Muy bien y de la m1, que me pueden comentar ¿qué cosas hace la m1, que les ayuda a aprender o qué no les ayuda a aprender?

**Ao6:** Son clases muy didácticas, lo que me gusta de las clases de esta maestra es a lo que va y no habla mucho, por ejemplo yo me aburría de las clases de la m2, porque hablaba, hablaba y hablaba y yo como soy de los que se me facilita entender a la primera me desesperaba y me aburría, pero en cambio con la m1, si ya terminaste te da trabajo para que sigas y sigas adelante y sigas entendiendo.

**ENT:** O sea a cada quien le da diferentes actividades para que cada quien pueda desarrollarlos a su tiempo.

**Ao6:** Si.

**Aa3:** A mi me gusta trabajar con los proyectos porque siempre te hace relacionarlos con la física y con tu vida diaria, pero los tiempos a veces no alcanzan y me estreso y me trabo.

**Aa2:** Por ejemplo en este mes como que nos puso tres cosas al mismo tiempo, acabar lo de enlace, hacer lo del proyecto y hacer las preguntas y así entonces como que no sabías que hacer y yo no pude terminar varias cosas.

**Aa1:** Con la m1, yo entiendo muy bien y también creo que entiende mucha gente a la que se le dificulta.

**ENT:** ¿Qué hace la m1 que a ti te ayuda a entender?

**Aa1:** Cómo te explica, nos facilita entender, nos explica como aplicarlo.

**ENT:** O sea que se los hace accesible.

**Aa1:** Si y creo que muchas personas que no entienden tan fácil en otras materias entienden muy bien con la m1 y si lo de los tiempos a veces si como que se emociona mucho y me presiono un poco.

**ENT:** Que más hace la m1, para que entiendan muy bien, ya me dijeron que les hace accesible las cosas a su lenguaje y a su vida cotidiana los temas y siempre está relacionándoles la teoría con la práctica ¿qué otra cosa hace?

**Aa3:** La forma de explicar, como dice las cosas.

**Aa2:** Tiene varias formas de explicar porque luego a veces con otros maestros ese es el problema, que solo tienen una forma de explicar y si no le entiendes de esa forma, ya saliste perdiendo porque no va a ser diferente, en cambio la m1, como que busca más formas de explicarte.

**Aa1:** Y la m1, te da retos, y a mi eso me gusta de las clases porque me emociona resolver el reto y te reta y como que con ese reto, tú lo resuelves y dices, ah, fui el primero o te sientes bien de poderlo resolver.

**ENT:** Algo más, ¿quién de los maestros plantea las preguntas más interesantes en clase?

**Ao6:** El m3.

**Aos:** m3.

**ENT:** ¿Cómo son esas preguntas?

**Aa4:** Porque te pone a pensar y te pone cosas de tu vida diaria que te llaman la atención, te las plantea como ideas que en tu vida diaria pasan, no te pide definiciones.

**ENT:** ¿Me podrían dar un ejemplo?

**Aa1:** Yo tengo una que se me quedo, un día cuando estábamos trabajando, nos dijo, si la independencia fue en el 1810, y la revolución en 1910, ¿qué sucederá en el 2010? , como que todo mundo se quedo pensando con esa pregunta y a mi me gusto eso.

**ENT:** ¿Y qué hicieron con esa pregunta, argumentaron, propusieron ideas, y demás?

**Aa3:** Si, partiendo de cómo están las cosas ahorita, de los problemas, etc

**ENT:** ¿Qué otro ejemplo recuerdan?

**Ao7:** Por ejemplo, en un tema te pone unas preguntas y él sabe que no las sabes y te dice contesta lo que tú crees y como que eso ya te pone a pensar.

**Aa4:** Tú contestas las preguntas, primero con lo que tú tienes y sabes, después investigas y las vuelves a contestar y después las completas con varias fuentes y



con lo que aprendiste y las compartes también con otros en el equipo y al final ya tienes una buena definición, entonces te deja un aprendizaje realmente grande.

**ENT:** ¿Algo más que quieran agregar?

**Aa5:** Integrarse en equipos es importante para poder trabajar, nos gusta y aprendemos mucho de los otros.

**Inventario**  
**Categoría: Interacción social**

Datos	Inventario
<p>La profesora permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones tanto en los equipos, cuando estos ponen en común sus estrategias y durante sus presentaciones hacia al grupo en general, al mismo tiempo el docente entabla con ellos de manera constante un dialogo abierto y cercano pues al acompañar el desarrollo de las actividades de los equipos, escucha y ayuda a dar forma a sus propias estructuras. R1M1pag.1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Facilita la expresión de ideas al interior del equipo</li> <li>-Facilita la expresión de ideas en colectivo</li> <li>-Acompaña el desarrollo de actividades</li> <li>-Escucha necesidades</li> </ul>
<p>Facilita la comunicación entre los alumnos pues en esta clase se promueve e intenciona el aprendizaje colectivo, a si mismo facilita que los alumnos expresen libremente sus diferentes opiniones, se observa también que la estructura de organización social utilizada sigue siendo el trabajo colaborativo mismo que es acompañado por la maestra haciendo uso de un diálogo abierto y cercano. R2M1pag.6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Promueve el trabajo y el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita que los alumnos expresen sus opiniones</li> <li>-Acompaña el desarrollo de actividades</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> </ul>
<p>La maestra refuerza los roles que asumen los alumnos pues reconoce la organización extraescolar que por iniciativa propia los estudiantes se asignaron para conseguir elementos que apoyaran a la resolución de su trabajo. R2M1pag. 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Refuerza de manera positiva los roles que asumen los alumnos en el desarrollo del trabajo</li> </ul>
<p>La clase se desarrolla bajo la estructura social de comunidades en donde se pone en juego el aprendizaje colectivo, al mismo tiempo se facilita la comunicación e interacción entre los estudiantes ya que la maestra permite que los propios alumnos que exponen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promueve el trabajo y el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</li> <li>-Permite que entre los alumnos se expliquen dudas</li> <li>-Promueve a través de exposiciones que los alumnos intercambien</li> </ul>

<p>sus trabajos sean los que aclaren los cuestionamientos y dudas que surgen en el grupo mientras estos escuchan las presentaciones. R3M1pag.14</p> <p>La profesora facilita que los alumnos expresen libremente sus ideas y opiniones pues promueve que los estudiantes con sus propios argumentos relacionen la teoría encontrada en sus investigaciones, es decir ésta da cabida a las interpretaciones que hacen de la teoría y por medio de un diálogo abierto y cercano ayuda a los alumnos a que den forma a sus propias explicaciones. R3M1pag.14</p> <p>Respecto a la interacción social se observa que la maestra durante el desarrollo de la clase permite que los alumnos se reúnan en equipos para compartir materiales con los que se desarrollará la actividad, se asignan tareas y comisiones y se distribuyen materiales entre ellos. R4M2pag. 19</p> <p>La maestra facilita la comunicación e interacción entre los alumnos pues las actividades propuestas están diseñadas para que estos pongan en común sus puntos de vista, promoviendo con ello el aprendizaje colectivo. R5M2pag. 23</p> <p>Permite que los alumnos expresen libremente sus opiniones y al mismo tiempo hace relaciones con ellas, R5M2pag. 24</p> <p>Con respecto a la interacción social, el maestro promueve el aprendizaje colectivo pues se observa que el grupo está organizado por medio de equipos, este docente intenciona actividades en las que facilita la comunicación entre</p>	<p>productos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la expresión de ideas y opiniones al interior del equipo y de manera colectiva</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Facilita que los alumnos hagan interpretaciones y argumenten</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Integra a los alumnos en equipo para que compartan materiales</li> <li>-Asigna tareas y comisiones</li> <li>-Facilita la distribución de materiales</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre alumnos</li> <li>-Promueve el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita la puesta en común de puntos de vista a través de actividades</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la expresión de ideas y opiniones</li> <li>-Hace relaciones con las ideas de los alumnos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Facilita la expresión de ideas y opiniones</li> <li>-Promueve el aprendizaje colectivo</li> </ul>
---	--

<p>alumnos y en donde él establece un diálogo abierto y cercano, promueve a su vez que los estudiantes expresen libremente sus opiniones. R6M3pag.28</p>	
<p>La interacción social que prevalece en esta clase es bajo la organización del trabajo en equipos, mismo en el que se promueve por parte del docente en los diferentes momentos de la clase el aprendizaje colectivo, en donde a su vez se intenciona el uso de la comunicación e interacción entre los alumnos, creándose y estableciéndose como dinámica de grupo el diálogo abierto y cercano entre el profesor y sus estudiantes y entre los mismos alumnos. R7M3pag. 32</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promueve el aprendizaje colectivo</li> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Promueve el diálogo abierto entre los alumnos</li> </ul>
<p>El profesor durante el desarrollo de la clase, principalmente cuando los alumnos trabajan en sus equipos en las construcciones de sus circuitos eléctricos permite que éstos expresen libremente sus ideas, R7M3pag. 33</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación entre alumnos</li> <li>-Intenciona la construcción de artefactos</li> </ul>
<p>Las binas y las triadas son utilizadas como forma de organización social y esto facilita la comunicación e interacción entre los alumnos. A su vez el maestro relaciona las opiniones de los estudiantes permitiéndoles que se expresen libremente, así mismo en algunas ocasiones entabla diálogos abiertos y cercanos con ellos, utiliza la clase expositiva y anecdótica. R8M4pag.39</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas y triadas como estructuras de organización</li> <li>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</li> <li>-Hace relaciones con las opiniones de los alumnos</li> <li>-Hace uso del diálogo abierto y cercano</li> <li>-Hace uso de la clase expositiva y anecdótica</li> </ul>
<p>El docente facilita que los alumnos se expresen libremente. R9M4pag.42</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilita la comunicación de los alumnos</li> </ul>
<p>Como estructura de organización social están las binas, los alumnos trabajan juntos y se limitan a la realización y término de la tarea. R9M4pag. 43</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas como estructura de organización</li> <li>-Promueve la ejecución de actividades</li> </ul>
<p>Para realizar el trabajo integra a los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hace uso de las binas como estructura</li> </ul>

<p>alumnos en binas y entrega por escrito los puntos a realizar. R9M4pag. 44</p>	<p>de organización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrega por escrito las tareas que los alumnos deben realizar</li> </ul>
<p>La aportación de cada uno de los alumnos. EPM3pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reconoce la importancia de la interacción entre los alumnos</li> </ul>
<p>Uno, primeramente que los alumnos estén agrupados en comunidad, es decir en pequeños grupos. EPM1pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Privilegia el trabajo en comunidades</li> </ul>
<p>Ellos mismos hacen los equipos. Al principio era por afinidad pero ya casi a mitad del ciclo ya no se juntan tanto por afinidad sino por las competencias y responsabilidades de cada uno, entonces ese esquema que ya trabajamos nosotros ya se puede ir más fácil. EPM2pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Da oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad</li> <li>-Reconoce el cambio que se da en la conformación de comunidades cuando los alumnos se integran por competencias y roles</li> </ul>
<p>Tienen habilidades básicas que si manejan. EPM2pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifica los niveles de desempeño para la conformación de los grupos</li> </ul>
<p>Muy similar a la M2, casi siempre al principio dejo que se formen por afinidad y dejo que sucedan cosas, y ya conforme van viendo la exigencia del trabajo al final, muchas veces los alumnos no alcanzan el objetivo o no alcanzan la actividad y con esos criterios posteriormente los tomo en cuenta, ya sea para que ellos conformen sus equipos o para yo tener pistas para conformarlos. Y hay otras veces en las que yo formo los equipos. EPM3pag. 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brinda oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad</li> <li>-Toma en cuenta los niveles de desempeño de los alumnos para la conformación de las comunidades</li> <li>-Conforma los equipos</li> </ul>
<p>Hay varias formas, les pido sugerencias y en base a eso yo los armo y a veces los formo al azar. EPM3pag. 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Toma en cuenta la opinión de los alumnos para la conformación de los equipos</li> <li>-Hace uso del azar para conformar los equipos</li> </ul>
<p>También es una experiencia similar, primero por afinidad y posteriormente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conforma los equipos por afinidad</li> <li>-Evalúa desempeños para la</li> </ul>

<p>los elementos detectados que no funcionan, ahí tomo alguna medida de acuerdo a las capacidades, es decir que aquel elemento que no funcionó en donde el eligió pues entonces lo coloco de acuerdo a un criterio de personalidad y lo instalo en un equipo en donde le van a jalar la rienda. EPM4pag. 2</p>	<p>conformación y/o restructuración de equipos -Reconoce roles y los usa para el logro de una objetivo</p>
<p>Por lo regular soy yo la que forma los equipos bajo el criterio de desempeños, es decir trato de integrar en los equipos, alumnos de bajo, mediano y alto rendimiento, busco un equilibrio en cuanto a desempeños, capacidades, habilidades y actitudes para aprender y en ocasiones les doy oportunidad para que ellos se formen, esto por lo regular es en trabajos de una clase o sencillos o en dónde sólo se requiere que pongan en común o que hagan algo rápido, pero en proyectos con mayor estructura o reto, prefiero integrarlos yo con más cuidado. EPM1pag. 2</p>	<p>-Conforma los equipos por niveles de desempeños -Brinda oportunidad para que los alumnos se integren en comunidades por afinidad -Establece una diferenciación clara y precisa de cuando permite la conformación de los equipos por afinidad y cuando no</p>
<p>Hay algunas ocasiones en las que llevo a cabo un sociograma pero como me está tocando el grupo de tercero ya no lo hago porque es un grupo que ya viene consolidado, pero por ejemplo cuando he trabajado con primero, hago un sociograma que precisamente me ayude a identificar los roles, por ejemplo, quien es el líder, quienes trabajan mejor, los aislados, quienes se juntan, los grupos herméticos y eso si me ayuda a tomar decisiones para saber cómo armar los grupos y no al azar. EPM3pag. 2</p>	<p>-Utiliza diferentes técnicas para la conformación de equipos -Reconoce los roles que asumen los alumnos -Usa los roles que juegan los alumnos para la integración de los equipos</p>
<p>Yo no hago ese sociograma pero se observa desde el primer trabajo, se empiezan a delegar e inmediatamente se ven los roles de cada quien, el que se va a encargar del grupo, el que va a escribir, etc. inmediatamente ellos ya</p>	<p>-Usa el tipo de interacción que se da entre los alumnos para la conformación de equipos</p>

<p>están haciendo evidente sus habilidades EPM2pag. 3</p> <p>Yo creo que además de que nosotros identificamos esos roles, ellos también saben en que son buenos y qué se les complica, identifican también con quién trabajan mejor, la mayoría de veces ellos prefieren trabajar con los amigos, pero ahí nos toca a nosotros mediar. Tenemos alumnos responsables, que hacen aportaciones interesantes, que saben investigar, que saben resumir, que saben coordinar el trabajo, que saben como hacer trabajar a los otros, alumnos que sólo juegan o dispersan a los otros, etc. EPM1pag. 3</p> <p>También tienen voz y voto para el diseño de esta estructura o planeación. EPM1pag. 4</p> <p>Yo trabajo de las dos formas, tanto en individual como en equipo. EPM4pag. 5</p> <p>Si algún equipo llegara a hacerme alguna propuesta, la reviso con ellos y llegamos a un acuerdo y se valen los ajustes, por ejemplo han propuesto periodos de tiempo para terminar los trabajos, se han dejado tareas para hacer en casa, se las revisan al día siguiente y con ellas avanzan en sus proyectos. EPM1pag. 5</p> <p>Al menos en mi materia pues si, hay cosas que yo considero que es más fácil que ellos lo manejen de manera individual EPM2pag. 6</p> <p>Yo mezclo siempre el trabajo individual y el trabajo en grupos, en un mismo objetivo o tema, mezclo de los dos, es decir empiezo por una tarea individual y posteriormente hacemos un trabajo en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce su función como mediador en la conformación de equipos</li> <li>-Reconoce los roles y capacidades de los alumnos</li>   <li>-Toma en cuenta las opiniones de los alumnos para planear el trabajo</li>   <li>-Intenciona el trabajo individual y en equipo</li>   <li>-Permite que los alumnos expresen sus ideas y propuestas</li> <li>-Establece un diálogo abierto y cercano</li> <li>-Se toman acuerdos en común</li> <li>-Se trabaja en base a proyectos</li>   <li>-Establece criterios para el trabajo en individual y en equipo</li>   <li>-Establece diferentes estructuras de organización, (Ind. Equipos, binas, tríos)</li> <li>-Establece criterios para las diferentes estructuras de organización</li> </ul>
--	---

<p>equipo conformados en parejas, tríos o más, para que elaboren sus propios conceptos y luego ya nos vamos otra vez a lo individual que cada quien a partir de lo que armaron en parejas o en tríos conformen su propio concepto, o sea es un ir y venir. EPM3pag. 6</p>	
<p>Yo creo que de las dos formas, es decir en individual y en equipo. EPM3pag. 7</p>	<p>-Establece diferentes estructuras de organización (ind, equipos)</p>
<p>Yo trabajo más en equipos, pero también hay cosas que hacen en lo individual. EPM1pag. 7</p>	<p>-Establece diferentes estructuras de organización, privilegiando el trabajo en equipos</p>
<p>Yo he notado que en tercero no se da que los alumnos soliciten la respuesta, son muy autónomos. No trabajan como soldaditos solo ubicados en la tarea, si se da una cierta distensión, no en la disciplina sino en la convivencia pero está bien, porque logran el objetivo en un ambiente más relajado sin perder el orden y la estructura, sin perder el objetivo. EPM3pag. 9</p>	<p>-Permite la socialización y convivencia entre los alumnos durante el trabajo -No condiciona el logro del objetivo a la disciplina</p>
<p>El trabajo en equipo, permite que lo que traen en sus cabecitas como supuestos, los puedan exteriorizar entre ellos. EPM3pag. 10</p>	<p>-Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos</p>
<p>La flojera, los alumnos están en el mínimo esfuerzo, a veces esto es lo que les gana, o la apatía al trabajo y apenas se están dando cuenta de que se requiere de un compromiso y que éste se tiene que establecer y que ese compromiso es para su aprendizaje. EPM2pag. 10</p>	<p>-Reconoce como obstáculos el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos -Reconoce la importancia de que los alumnos se comprometan con su aprendizaje</p>
<p>A veces que no les gusta como quedan conformados los equipos y de entrada se predisponen al trabajo, a veces les</p>	<p>-Reconoce como obstáculos el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos -Reconoce la importancia de que los</p>



<p>da flojera hacer alguna actividad, algunos todavía no se comprometen con su aprendizaje o simplemente dan el mínimo, pero eso se va trabajando sobre la marcha, me queda claro que no siempre los trabajos o proyectos son de total agrado o interés de los alumnos y también resulta un reto lograr que se enganchen en la actividad. EPM1pag. 10</p>	<p>alumnos se comprometan con su aprendizaje          -Reconoce la importancia de que el alumno se enganche en la tarea          -Establece una relación entre el agrado e interés del alumno con el compromiso para trabajar</p>
<p>Yo he tenido el problema que cuando trabajamos en equipo con los alumnos de primero, hay algunos que no se han integrado y esto ha atrasado el trabajo, sin embargo hay otros que fácilmente se han adaptado, entonces hay algunos que si traen la estructura y eso va marcando una diferencia en el desarrollo en cuanto a tiempo, en cuanto a la calidad de los trabajos y hacia el interior, con respecto al desarrollo de las habilidades y destrezas que tiene cada uno de repente a veces son muy dispares y se da sobre todo al principio cuando no se han integrado bien como equipo, posteriormente tienen la habilidad y la capacidad de elegir a los integrantes según sus habilidades y aptitudes y los flojos o menos aptos suelen no ser elegidos. EPM2pag. 11</p>	<p>-Reconoce la integración entre los sujetos como un elemento necesario para el trabajo en equipo          -Identifica como obstáculo las diferentes habilidades y destrezas que poseen los alumnos</p>
<p>En tercero ya podemos ver esto, porque recordemos que al principio se unen por afinidad y ya después lo hacen más bien por objetivos, es decir si la actividad requiere de que alguien dibuje muy bien, pues abiertamente lo dicen y se arma el equipo de acuerdo a las necesidades que se requieran. EPM4pag.11</p>	<p>-Reconoce el avance o desarrollo que tienen los alumnos para conformar sus equipos</p>
<p>La gama de medicaciones la dan los roles que se tienen que jugar. EPM3pag. 13</p>	<p>-Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado a los roles que deben desempeñarse en la tarea</p>

<p>Y el momento y el espacio en el que vives. EPM2pag. 13</p> <p>Yo he visto que esta forma de trabajo ha contribuido a que los alumnos se toleren más entre ellos y se respetan y si no se caen bien de cualquier manera aprenden a sacar adelante los objetivos del trabajo. EPM3pag. 13</p> <p>Yo también pienso que este trabajo en comunidad ayuda en la parte emocional de los alumnos y aprenden a convivir y ha trabajar mejor con los otros y en base a un objetivo. EPM2pag. 13</p> <p>Yo en lo personal, me siento convencida del trabajo en comunidades, me parece una muy buena opción de trabajo para que los alumnos aprendan en verdad de una manera más significativa y duradera. EPM1pag. 13</p> <p>Lo que no me gusta tanto, es que algunas personas a veces no trabajan y hay que estarlas apurando para que se pongan a trabajar. EA-a1pag. 1</p> <p>Por ejemplo si yo estoy en un proyecto con una compañera, a lo mejor ella es muy buena dibujando y a lo mejor ella es la que nos ayuda a dibujar si se requiere, pero también a investigar. EA-a1pag. 1</p> <p>Que puedes hacer amistades de otros grados o sea socializar más, hay más diversidad de personas, de caracteres. EA-a7pag. 1</p>	<p>-Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado al contexto en el que se desempeña la tarea</p> <p>-Considera que el trabajo en comunidades contribuye en el aprendizaje de la tolerancia y respeto entre compañeros</p> <p>-Considera que el trabajo en comunidades favorece el desarrollo emocional de los alumnos -Reconoce como ventaja que se aprende a convivir y ha trabajar en base a objetivos</p> <p>-Se manifiesta convencida del trabajo en comunidades al reconocer que es una forma de aprender de manera significativa y duradera</p> <p>-El alumno, reconoce la importancia del compromiso de todos los integrantes del equipo para el logro de objetivos</p> <p>-Los alumnos, reconocen y utilizan los roles y habilidades que se tienen al interior del equipo</p> <p>-Reconoce el valor de la interacción y la socialización con alumnos de otros grados -Adjudica valor a los afectos -Reconoce la diversidad</p>
--	---

<p>Si, como que somos todos diferentes y con eso se complementa, y por ejemplo con la creatividad de todos se puede hacer más grande y con más variedad. EA-a3pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás</li> <li>-Considera que en el trabajo con los otros se suman esfuerzos y se puede hacer más</li> </ul>
<p>Hay diversidad de ideas si hay diversidad de personas, entonces hay diversidad de ideas y de experiencias. EA-a4pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás</li> </ul>
<p>He aprendido a trabajar con la diversidad de compañeros conforme lo he ido trabajando en los equipos. EA-a6pag. 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reconoce que el trabajo en comunidades capacita para trabajar con la diversidad</li> </ul>
<p>A mi me gusto el del huevo, nos pusieron en parejas a cuidar un huevo y como que nos intereso y sentimos que fue un buen producto. EA-a1pag. 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hace presente el trabajo en binas</li> </ul>
<p>También hay malos entendidos. EA-a5pag. 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce que los malos entendidos son un obstáculo en la interacción entre compañeros</li> </ul>
<p>Cuando tienes que traer algo de casa y no lo traen, eso afecta a los demás en el proyecto. EA-a7pag. 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce que la falta de responsabilidad de algún integrante afecta el trabajo de los otros</li> </ul>
<p>Cuando dependes mucho de alguien y de repente no puedes hacer nada y si no lo llevas, te echa a perder también a ti tu trabajo. EA-a6pag 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen que la falta de responsabilidad de algún integrante afecta el trabajo de los otros</li> </ul>
<p>Y también, bueno eso sucedía cuando estábamos más pequeños, ahora ya no tanto pero aún hay personas que quieren tomar el mando y quieren hacer todo y te dicen qué hacer y eso impide que cada quien diga sus ideas, sino al contrario te están dirigiendo y eso también es un problema. EA-a1pag. 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifican el rol de un líder impositivo como un obstáculo para el trabajo colaborativo</li> </ul>

<p>A veces también pasa que cuando ya no hay líderes y se organiza el grupo, hay alguien que acepta hacer alguna actividad pero termina haciendo otra cosa porque le pareció mejor y no le informa al equipo. EA-a5pag. 4</p>	<p>-La falta de comunicación en las decisiones resulta un obstáculo para el buen desarrollo del trabajo en comunidades</p>
<p>Luego también, las personas que no trabajan y a la hora de la presentación no saben ni de que están hablando, simplemente eso también te afecta y te baja mucho en calificación, se nota quién es el que entiende y quien no. EA-a2pag. 4</p>	<p>-Traduce los desempeños de los integrantes del equipo en una valoración numérica</p>
<p>También pasa que a veces no preguntan y a la hora de la presentación no saben nada. EA-a3pag. 4</p>	<p>-Identifica el rol pasivo de algunos integrantes -No se socializan avances del trabajo</p>
<p>Hay roles de compañeros que quieren entender y no pueden. EA-a5pag. 4 Los que se bloquean. EA-a2pag. 4 Las personas que se ponen en plan de que se haga lo que el quiera, se aferran a su idea y ya no lo puedes mover y entonces se vuelve algo difícil porque ya no quieren trabajar en equipo. EA-a1pag. 4 Hay otros que le hacen al cuento. EA-a7pag. 4</p>	<p>-Identifican la variedad de roles que se asumen al interior del equipo</p>
<p>Creo que se resuelven comunicándose. EA-a4pag. 4</p>	<p>-Reconoce que la comunicación contribuye en la resolución de conflictos</p>
<p>Y también los que le siguen el juegoito a los que ya no quieren trabajar y tampoco trabajan. EA-a3pag. 5</p>	<p>-Identifica los roles que no favorecen el trabajo colaborativo</p>
<p>Como que quieren nivelar entre habilidades, por ejemplo, el que investiga muy bien y trabaja muy bien, gente que es mas distraída y le puede</p>	<p>-Identifica los criterios bajo los cuales se conforman los equipos -Reconoce la cooperación como un elemento para el trabajo en comunidad</p>

<p>ayudar, gente que dibuja muy bien, como que por habilidades los distribuyen y quién se puede ayudar con quién. EA-a1pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce que todos los integrantes de un equipo tienen algo que aportar</li> <li>-Reconoce niveles de desempeño</li> </ul>
<p>Complementándolos. EA-a4pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Privilegia los altos niveles de desempeño para la conformación de los equipos</li> </ul>
<p>Dos que trabajan, dos que lo hacen a medias y uno que no trabaja. EA-a5pag. 5</p>	
<p>Con los que trabajan bien. EA-a7pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Privilegia los altos niveles de desempeño para la conformación de los equipos</li> </ul>
<p>Si, con tus amigos que trabajan bien. EA-a3pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hacen presentes las relaciones interpersonales como criterio para la conformación de equipos</li> </ul>
<p>Todos quisieran estar con los que trabajan bien, pero también es un aprendizaje estar con los otros para ver la variedad y saber organizar con ellos, pero claro es mucho más fácil con las personas que si trabajan. EA-a1pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconoce niveles de desempeño</li> <li>-Reconoce que se puede trabajar y aprender con la diversidad</li> <li>-Privilegia los altos niveles de desempeños para la conformación de los equipos</li> <li>-Se asumen roles de liderazgo</li> </ul>
<p>Lo que me ha dejado de aprendizaje es que muchas de esas personas lo que necesitan es que les expliquen, por ejemplo con algunos maestros que no explican, pues no entienden, se traban y comienzan hacer otras cosas, pero si te detienes un momento para ver como le podrían entender entonces ya trabajan. EA-a2pag. 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hace presente el aprendizaje colaborativo</li> <li>-Entablan un diálogo abierto</li> </ul>
<p>Y también aprendes de las otras personas. EA-a2pag. 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hace presente el trabajo colaborativo</li> </ul>
<p>Hay veces como que te estresas más y te bloqueas y hay veces que con la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hace presente la necesidad de un control externo para trabajar</li> </ul>

<p>presión empiezas a trabajar. EA-a1pag. 6</p> <p>Es que hay gente que trabaja bajo presión y así puede trabajar mejor y hay otra que no puede porque se estresa. EA-a6pag. 6</p> <p>Con presión ponle que trabajas más pero si hubieras trabajado desde el principio puedes dar un producto mucho mejor, aunque sea bueno el que hiciste bajo presión. EA-a4pag. 6</p> <p>A los que no trabajan, habla con ellos para principalmente hacerles ver que no están avanzando. EA-a2pag. 7</p> <p>Para mejorar este tipo de trabajo, hace falta que se trabaje desde el principio porque muchas veces te dan cierto tiempo y dices, hay lo hago ya faltando dos o tres días para la presentación y mientras tanto pierdes el tiempo y no haces nada y entonces es cuando sientes la presión y puede ser que te quede un trabajo bueno pero, no es lo que podrías haber hecho con todo el tiempo. EA-a4pag. 7</p> <p>Igual es responsabilidad tuya si trabajas mucho o no, pero igual te puede decir trabaja pero ya sabemos que es responsabilidad nuestra. EA-a7pag. 7 Muchas veces, otras veces es por flojera, porque nada más quieres estar jugando. EA-a4pag. 8</p> <p>Que todos cumplan con su responsabilidad para que no atrasen el trabajo de los otros. EA-a4pag. 8</p> <p>Porque a esta edad como que ya es más bien tu responsabilidad. EA-a4pag. 8</p>	<p>-Se reconocen diferentes ritmos para el trabajo</p> <p>-Se le adjudica un valor a la optimización de los tempos</p> <p>-Le adjudica al maestro el rol de regulador de tareas al interior del equipo</p> <p>-Se le adjudica un valor a la optimización de los tempos -Requieren de un regulador externo</p> <p>-El alumno reconoce que la responsabilidad ante el trabajo les corresponde</p> <p>-La actitud negativa del alumno es independiente al planteamiento del proyecto</p> <p>-Reconocen que la actitud de un integrante repercute en el trabajo de todos</p> <p>-Se reconoce la importancia de la autoregulación</p>
--	--

<p>Que sea libre. EA-a5pag. 9</p> <p>Con las personas que no trabajan mucho y con los que les tienes que estar diciendo has esto, has lo otro. EA-a7pag. 9</p> <p>La responsabilidad, el liderazgo, el conocerte y conocer a los demás. EA-a1pag. 9, EA-a7pag. 9, EA-a4pag. 9</p> <p>Realmente todo, el trabajar con personas que aunque no son tus amigos vas a tener que trabajar con ellos, estar en diferentes ambientes. EA-a4pag. 9</p> <p>Aprender a convivir como sea. EA-a5pag. 9</p> <p>Si, con las personas que te toque siempre vas a tener que aprender y buscar estrategias para trabajar. EA-a3pag. 9</p> <p>Y escuchar. EA-a2pag. 9</p> <p>Tener liderazgo porque puede ser que no todos tengan las mismas bases que tú entonces tú les puedes ayudar EA-a4pag. 9</p> <p>No, es que hay cosas que son más fáciles aprenderlas primero tú, por tu cuenta y no todos en equipo. EA-a7pag. 9</p> <p>Por ejemplo para trabajar en individual son como los trabajos que son directos</p>	<p>-Se reconoce como característica de los trabajos en comunidad que se pueda elegir o proponer ideas para el diseño de los proyectos</p> <p>-Se reconocen los roles pasivos -Requieren de un regulador externo</p> <p>-Reconocen el desarrollo de valores y actitudes como parte del aprendizaje</p> <p>-Reconoce la utilidad de trabajar con todo tipo de personas</p> <p>-Se reconoce con habilidades para desempeñarse en contextos y con personas diversos</p> <p>-Se reconoce con habilidades para desempeñarse en contextos y con personas diversos -Se asume la diversidad</p> <p>-Se reconoce el desarrollo de valores y actitudes como parte del aprendizaje</p> <p>-Se asume el rol de liderazgo -Se hace presente el trabajo colaborativo</p> <p>-El alumno hace una diferenciación entre aprendizajes individuales y colectivos</p> <p>-Esclarece las actividades que le resultan más fáciles trabajar en</p>
---	--

<p>como hacer un resumen, resolver preguntas, etc, y lo que es más libre si es mejor en equipo porque te llegan ideas de los demás. EA-a6pag. 9</p>	<p>individual y en equipo -Reconoce que las actividades que no están prediseñadas son las que favorecen la interacción con los otros</p>
<p>A parte en lo individual como que tú te conoces y sabes como trabajar. EA-a1pag. 9</p>	<p>-Se reconocen las propias habilidades y destrezas</p>
<p>Y aparte porque el líder es nada más el que hace todo, él es el que dice, tú haces esto, tú lo otro, etc. EA-a6pag. 9</p>	<p>-Conceptualiza al líder como el que asigna las tareas</p>
<p>Muchas veces los maestros te dan la libertad de decidir si lo haces en lo individual o en equipo y tú decides. EA-a4pag. 10</p>	<p>-Se pone de manifiesto la libertad para establecer diferentes estructuras de organización</p>
<p>Yo pienso que los trabajos en equipo quedan mejor para proyectos largos o sea que no son proyectos de una clase sino que duras un rato haciéndolo y ya cuando es sólo trabajo de una clase, siento que a mi, me va mejor trabajando en lo individual, porque si no nada más me disperso y no hago nada. EA-a7pag. 10</p>	<p>-Reconoce que cuando la estructura de los proyectos obedece al desarrollo de varios procesos prefieren una estructura colaborativa</p>
<p>Así es, vas a tu ritmo porque por ejemplo personas que son muy rápidas, que ya lo hacen y si estas en equipo en una actividad como la del resumen o cuestionarios te atrasas y te estresas de que los otros no avanzan. EA-a3pag. 10</p>	<p>-Se pone de manifiesto que en las actividades directas o concretas no se pone en juego el aprendizaje colaborativo y la interacción social</p>
<p>Nos ha ayudado a organizarnos. EA-a1pag. 10</p>	<p>-Se reconoce que algunas habilidades adquiridas en el trabajo colaborativo se usan en el trabajo individual</p>
<p>Que no se cierren porque a veces algunos se cierran. EA-a3pag. 10</p>	<p>-Reconoce la necesidad del diálogo con sus maestros</p>
<p>Muchas veces se cierran y dicen, si digo tal cosa así se va a quedar y</p>	<p>-Reconoce la necesidad del diálogo con sus maestros</p>



<p>aunque estén mal ellos, así tiene que ser porque ellos lo dijeron. EA-a4pag. 10</p>	
<p>También depende del estado de ánimo del maestro, los maestros cerrados cuando están de buenas, dicen, sí tienes razón, pero cuando no, pues no. EA-a5pag. 10</p>	<p>-Adjudica al estado de ánimo del maestro la disposición para el diálogo</p>
<p>Hay maestros que si aceptan que tú les expliques con tus palabras pero otros lo quieren como viene textualmente, como está en el libro tienes que decirlo aunque tú no lo entiendas. EA-a4pag. 11</p>	<p>-Se hace evidente la dificultad de los alumnos para expresar libremente sus procesos de razonamiento con algunos maestros</p>
<p>Se hace amiga de los alumnos. EA-a5pag. 12</p>	<p>-Reconocen que los lazos afectivos que se entablan con los profesores favorecen el aprendizaje</p>
<p>A parte la m3, mientras pongas atención te explica las veces que sea necesario hasta que entiendas. EA-a7pag. 13</p>	<p>-Se pone de manifiesto el diálogo cercano y abierto del maestro -Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que pone el alumno</p>
<p>Te puede explicar diez veces y si sigues sin entender te va seguir explicando mientras tú pongas interés y te da la oportunidad de que si no entiendes preguntes, entonces te animas. EA-a4pag. 13</p>	<p>-Se pone de manifiesto el diálogo cercano y abierto del maestro -Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que le pone el alumno -Se pone de manifiesto que el docente mantiene un diálogo abierto con los alumnos</p>
<p>Integrarse en equipos es importante para poder trabajar, nos gusta y aprendemos mucho de los otros. EA-a5pag. 15</p>	<p>-Se reconoce el agrado por el aprendizaje en colaboración</p>



**Frecuencias**  
**Categoría: Interacción social**

Datos	Frecuencias
<b>Comunicación e interacción (28)</b>	
Facilita la comunicación e interacción entre los alumnos.	IIIIIIII = 9
Facilita que los alumnos, se expliquen dudas, expresen sus opiniones, ideas y propuestas tanto al interior del equipo como al grupo en general.	IIIIIIIIII = 10
Reconoce que la comunicación contribuye a la resolución de conflictos y toma de acuerdos.	II = 2
Reconoce que todos los integrantes de un equipo tienen que aportar.	I = 1
Facilita que los alumnos hagan interpretaciones y argumenten.	I = 1
Toma en cuenta y hace relaciones con las opiniones de los alumnos para planear el trabajo.	IIII = 4
Promueve a través de exposiciones que los alumnos intercambien productos.	I = 1

Datos	Frecuencias
<b>Criterios para la conformación de equipos (30)</b>	
Brinda oportunidad a los alumnos para conformar los equipos por afinidad, sin embargo los reestructura cuando le parece que no los conformaron adecuadamente.	IIIIII = 5
Toma en cuenta la opinión de los alumnos para la conformación de los equipos.	I = 1
Utiliza diferentes técnicas para la conformación de los equipos tales como: el sociograma y el azar.	II = 2
Los diferentes criterios que se toman en cuenta para la conformación de equipos son: la interacción que se da entre los alumnos, las relaciones interpersonales, el avance de los alumnos, en base a las competencias, por niveles de desempeño, de acuerdo a los roles que juegan los alumnos.	IIIIIIIIII IIII = 16
Establece criterios anticipadamente para la conformación de los equipos.	III = 3
Reconoce su función como mediador en la conformación de equipos.	III = 3

Datos	Frecuencias
<b>Tipos de organización social (21)</b>	
Se establecen diferentes estructuras de organización, tales como: trabajo individual, equipos, binas y tríos.	IIIIIIII = 10
Reconoce que cuando la estructura de los proyectos obedece al desarrollo de varios procesos se vuelve más pertinente el trabajo colaborativo.	I = 1
Se facilita y promueve el aprendizaje colaborativo.	IIIIIIII = 10

Datos	Frecuencias
<b>Los roles que se juegan al interior de los equipos (25)</b>	
Refuerza de manera positiva los roles que asumen los alumnos en el desarrollo del trabajo y los usa para el logro de un objetivo.	III = 3
Se reconocen las propias habilidades, destrezas y ritmos para el trabajo así como los roles que no favorecen el trabajo colaborativo.	IIIIII = 7
Conceptualizan al líder como el que asigna las tareas.	I = 1
Reconoce la diversidad y la complementariedad que se puede dar con los demás.	IIIIII = 7
Se le adjudica al maestro el rol de regulador de tareas al interior del equipo.	IIII = 4
Se reconoce que algunas habilidades adquiridas en el trabajo colaborativo se usan en el trabajo individual y se marca una clara diferencia entre ambas.	III = 3

Datos	Frecuencias
<b>Dialogo y relaciones de cercanía entabladas por el docente (21)</b>	
Se pone de manifiesto que el docente y los alumnos mantienen un diálogo abierto y cercano.	IIIIIIIIII II = 13
Adjudica valor a los lazos afectivos con los profesores.	II = 2
Permite a la socialización y la convivencia entre los alumnos.	II = 2
Se reconoce que el docente condiciona su ayuda a la atención que le pone el alumno.	II = 2
Acompaña el desarrollo de actividades.	II = 2

Datos	Frecuencias
<b>Elementos y/o requerimientos que se reconocen para el trabajo colaborativo (25)</b>	
Se reconoce que la motivación y el interés son fundamentales para el trabajo en comunidad.	III = 3
Se le adjudica valor a la optimización de los tiempos.	III = 3
Se reconoce que las actividades que no están prediseñadas son las que favorecen la interacción con los otros.	I = 1
Se reconoce la importancia del compromiso de todos los integrantes del equipo para el logro de los objetivos.	IIII = 4
Reconoce que el tipo de mediación que utiliza está supeditado a los roles que deben desempeñarse en las tareas.	II = 2
Reconoce el valor de la interacción y la socialización con alumnos de otros grados.	IIII = 4
Se reconoce la importancia de la autoregulación.	I = 1
Se pone de manifiesto que en las actividades concretas o directivas no se pone en juego el aprendizaje colaborativo y la interacción social.	I = 1
Promueve la ejecución de actividades y entrega por escrito las tareas que los alumnos deben realizar.	II = 2
Hace uso de la clase expositiva y anecdótica, integra a los alumnos en equipos para facilitar la distribución de materiales y asigna tareas y comisiones.	IIII = 4

Datos	Frecuencias
<b>Bondades y obstáculos que se presentan en el trabajo en comunidad (25)</b>	
<u>Bondades y/o logros del trabajo en comunidad:</u> favorece el desarrollo emocional de los alumnos, contribuye en la formación de valores, se aprende a convivir y a trabajar en base a objetivos, el logro de aprendizajes significativos y duraderos, se adquiere habilidad para desempeñarse en contextos y con personas diversos, la contribución al descubrimiento de nuevas maneras para trabajar.	IIIIIIII = 9
<u>Obstáculos:</u> el mínimo esfuerzo y la apatía de los alumnos, las diferentes habilidades y destrezas que poseen los alumnos, la falta de socialización de los avances del trabajo, la falta de responsabilidad de algún integrante, el rol de un líder impositivo, la falta de comunicación en la toma de decisiones, los malos entendidos, la dificultad para expresar libremente sus procesos de razonamiento con algunos maestros, el estado de ánimo del profesor, se traducen los desempeños de los alumnos en una valoración numérica.	IIIIIIII IIII = 16

