



**Tesis para obtener el grado de maestría en Educación y Procesos  
Cognoscitivos**

**¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla  
los dominios conversacional y académico del inglés como  
segunda lengua?**

**Lic. Donovan Luis Barba Reynoso  
Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos  
Taller de Investigación IV  
Prof. Mayté Thome  
Primavera, 2007**

***Transformación.*** *Ésa es la finalidad principal de la educación: que todos los que en ella participan transformen sus capacidades para actuar, pensar y sentir de manera que contribuyen al bien común y enriquezcan su propia vida individual.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Wells, G. (2001). *Acción, conversación y texto: Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Publicaciones M.C.E.P., Sevilla. Pp. 25.

# ÍNDICE

	Pág
Introducción.....	6
Capítulo I: Contexto y Problematicación.....	8
Capítulo II: Estado del Conocimiento.....	15
➤ Introducción.....	16
➤ La Educación Bilingüe.....	19
➤ Desarrollo Intelectual.....	20
• Piaget y el paso de las operaciones concretas a las operaciones formales y su implicación en la aparición del pensamiento crítico.....	20
• Conceptos centrales en la teoría del Desarrollo Psicogenético.....	22
• Características del Pensamiento Formal.....	25
➤ Desarrollo del lenguaje.....	33
• Vygotsky y el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.....	33
• Cummins y la distinción entre las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (HBCI) y las Competencias Cognitivas del Lenguaje Académico (CCLA).....	37
➤ Conversación instruccional.....	42
• Bakhtin y la filosofía de la conversación.....	42
• Wells y la creación de comunidades de indagación en los salones de clase.....	45
• Gallimore, Tharp, Goldenberg y los pasos a seguir.....	49
➤ Pensamiento crítico.....	53

• Lipman y la búsqueda de juicios; Paul, las preguntas y el método de cuestionamiento socrático.....	53 61
➤ Conclusiones.....	
Capítulo III. Marco Metodológico:.....	64
➤ Introducción.....	65
➤ Escenario Educativo.....	66
• Antecedentes y Descripción de la experiencia.....	66
➤ Paradigmas en Investigación en Ciencias Sociales.....	69
➤ Elección del Marco Metodológico.....	72
• Estudio de casos.....	73
• Investigación-Acción.....	73
• Marcos Metodológicos de Schulman.....	74
➤ Elección de Técnicas.....	79
• Audio grabaciones.....	80
• Análisis de textos escritos.....	82
• Grupo Focal.....	85
Capítulo IV. Análisis: Conversación, Idioma y Pensamiento Crítico.....	88
➤ Introducción.....	89
• Supuestos de la Intervención.....	90
➤ Análisis.....	92
➤ Categorías.....	94
➤ Idioma y Pensamiento.....	96
• Traducción.....	98
• Auxilio del Español.....	100
• Creación de vocablos.....	101
• Frases bien construidas.....	104
➤ Conversación e Interacción.....	100
• Respuesta corta.....	105
• Hacer conversación.....	106
• Construcción social.....	107
	109

• Elicitación y dirección del docente.....	111
• Cualidades Críticas del Pensamiento Formal.....	115
➤ Pensamiento Crítico.....	121
• Interpretación.....	123
• Análisis.....	125
• Evaluación.....	126
• Inferencia.....	128
• Explicación.....	129
• Autorregulación.....	131
➤ Conclusiones.....	133
Conclusiones finales.....	138
Bibliografía.....	158
Anexo.....	161

# INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como una segunda lengua es un aspecto de la práctica educativa formal que ha sido estudiado con amplitud en países angloparlantes que se han visto ante la necesidad de crear programas escolares pensados especialmente para atender a estudiantes, hijos de inmigrantes que no cuentan con las herramientas lingüísticas necesarias para participar dentro de las clases con los compañeros de la misma edad que poseen un dominio más sofisticado del lenguaje. Los estudios que se han realizado a este respecto indican que los estudiantes que se enfrentan al aprendizaje de un idioma distinto al materno, tienen una mayor dificultad para participar de las actividades escolares de orden académico que en las actividades que tienen que ver con el uso conversacional del idioma. Es decir que los estudiantes necesitan menos tiempo para adaptarse al entorno social que a un contexto en donde el uso formal del idioma es requerido.

¿De qué manera puede una intervención dentro de un contexto educativo formal aportar elementos que ayuden a los estudiantes a incrementar sus dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua? ¿Cómo se manifiesta, de ser posible, los cambios en los niveles en que los estudiantes dominan los elementos básicos del idioma participando en un contexto de discusión temática con una orientación hacia el desarrollo del pensamiento crítico? Estas son las cuestiones que se tratan en este trabajo de investigación. Exploraré cada uno de estos aspectos desde una división temática que obedece a la estructura lógica de la tesis.

La estructura de este documento se divide en 5 capítulos que exploran diferentes aspectos de la investigación. En primer lugar se encuentra el capítulo de Contextualización y Problematización que habla sobre las particularidades del tema del aprendizaje del inglés como un segundo idioma a nivel institucional, y se hace además una descripción del grupo que participó en la intervención y se reconoce el problema que se ha pretendido atacar por medio de una propuesta de transformación de las práctica del docentes y de las acciones de

los estudiantes que significa una mejora potencial en la forma en que se aprenden a hablar y a pensar con el inglés.

El siguiente apartado es el que describe el Estado del Conocimiento. La pregunta de investigación ha exigido que se realice un recuento de los elementos teóricos que pudieran tener una incidencia directa en la manera de conceptualizar la situación que se ha descrito anteriormente. Esta descripción de la situación aborda los temas relevantes para los conceptos que tienen que ver con el desarrollo cognoscitivo, el aprendizaje del inglés como segundo idioma y del lenguaje en general, así como una descripción del recurso de conversación instruccional y su potencialidad para elicitar el pensamiento crítico.

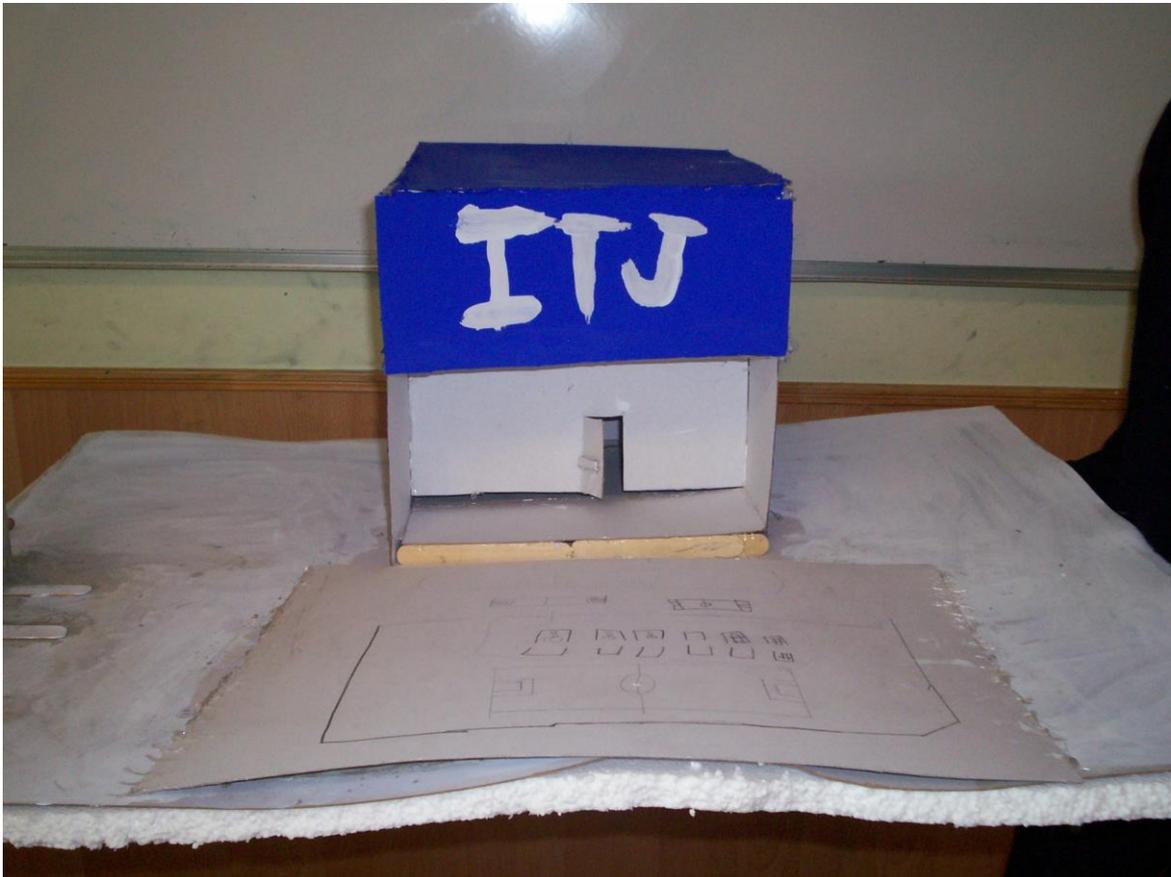
El Marco Metodológico cumple con la labor de ubicar la pregunta de investigación y todos los temas que abarca dentro de un margen específico de la metodología de la investigación de las ciencias sociales en general, y en particular de la educación con sus variaciones específicas que nos hablarán de las distintas formas en que un tópico de interés educativo puede ser abordado por un investigador. Este capítulo explicará también cómo fueron elegidas las técnicas de recogida de la información y la manera en que los registros podrían aportar datos significativos para su análisis posterior.

El capítulo de Análisis se enfoca en un esfuerzo por desentrañar, a partir de los registros de las actividades realizadas en clase, las evidencias que expliquen y describan cómo se hace o no evidente la intención propuesta por la pregunta. En el análisis nos preguntamos “¿Qué ha sucedido?” y “¿De lo que ha sucedido, qué es relevante para mi pregunta de investigación?” Poder responder a estas dos preguntas nos llevarán a una serie de ideas que concluyen y cierran este trabajo de investigación.

En la sección de Conclusiones se trata de realizar una síntesis teórica y empírica, que surge a partir del proceso mismo que ha sido seguido a lo largo de la investigación. Esta síntesis aborda los temas más relevantes de la pregunta e intenta dar respuesta a cada una de las cuestiones en que se ha dividido.

# CAPITULO I

## CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN



Una de las tendencias actuales en la educación formal, es la inclusión de un programa bilingüe dentro de o *como* un currículum desde el preescolar hasta el bachillerato. Esto obedece a las demandas de la sociedad que se encuentra con la necesidad de tener ciudadanos que sean capaces de integrarse al mundo laboral con la posibilidad de acceder a las diferentes áreas de conocimiento que ofrece el mundo de hoy que tiende hacia la globalización de las formas de intercambio económico y cultural y hacia la unificación de las diferentes sociedades por medio de la homogeneización de las prácticas tecnológicas, así como la trascendencia de los medios masivos de comunicación. Estas necesidades se traducen en focos de atención para los docentes y diseñadores de programas educativos, cuya consigna es la de crear formas de trabajo educativo y didáctico que esté basado en la situación y la necesidad del momento y del lugar en donde se suscita el acto educativo.

Se pretende que los contenidos y las orientaciones ideológicas que sustentan el trabajo dentro de las aulas sean relevantes para la comunidad y para el individuo. Es posible reconocer el incremento en la aparición de instituciones educativas que proponen una forma de trabajo en la que aseguran que los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir una segunda lengua (en la mayoría de las ocasiones el inglés). En primera instancia puede parecer que esta aparición de las escuelas bilingües es un acto lógico, que obedece a las tendencias económicas y socioculturales, sin embargo hay una serie de consideraciones educativas en cuanto a metodología y teoría del aprendizaje, de las cuales algunas serán exploradas en este estudio, que demandan que la calidad de una educación formal de esta naturaleza, no puede limitarse sólo a incluir el inglés como materia curricular o cometer el error de ignorar las implicaciones que el aprendizaje de una segunda lengua tiene a nivel de procesos cognoscitivos. En este estudio se pretende explorar cuáles son las implicaciones de un enfoque comprensivo de adquisición y práctica de una segunda lengua en el contexto del desarrollo cognoscitivo, en oposición a un enfoque que podríamos llamar pragmático que supone la simple adición del inglés a un programa como *la* forma de preparar a los estudiantes para el futuro globalizado y para asegurar las competencias que requieren en los escenarios sociales actuales.

Entre estas escuelas que pretenden ofrecer un tipo de educación con vistas a un futuro globalizado se encuentra el Instituto Thomas Jefferson Campus Guadalajara, que es una institución educativa para la cual han sido establecidas las intenciones de ofrecer una educación que permita a sus alumnos formarse dentro del desarrollo académico, las actitudes positivas hacia sí mismo y los demás, el bilingüismo<sup>2</sup> y la biculturalidad<sup>3</sup>. La filosofía<sup>4</sup>, la visión<sup>5</sup> y la misión<sup>6</sup> de institución explican la manera en que el proyecto del colegio se enfoca en promover el desarrollo del alumno con respecto a las exigencias y demandas de una sociedad mundial cambiante y retadora, en la cual, los alumnos deberán ser capaces de aplicar el conocimiento y la formación que el colegio les ha ofrecido.

El principal interés de investigación y mejora en la práctica docente que he ejercido dentro de esta institución se ubica dentro del área del lenguaje, del perfeccionamiento del inglés como segunda lengua. Este interés por mejorar las formas en que trabajo con el lenguaje dentro del aula proviene probablemente de mi experiencia previa como docente, mi primer empleo como profesor, que fue dentro de una escuela de idiomas, enseñando el inglés como una segunda lengua, donde trabajé con todos los niveles que ofrecía el instituto, e interviniendo en el desarrollo de competencias de lenguaje con personas que comenzaban a aprender o estaban desarrollando habilidades de conversación más avanzadas. A partir de

---

<sup>2</sup> *Bilingualism*. La habilidad para comprender y utilizar dos idiomas en contextos particulares y para propósitos particulares. Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E., (2000). *Dual Language Instruction*. Heinle and Heinle.

<sup>3</sup> *Biculturalism*. Conocimiento casi nativo, local o de origen de dos culturas: incluye la habilidad para responder efectivamente a las diferentes demandas de las dos culturas. Op. Cit.

<sup>4</sup> La filosofía del ITJ es preparar a sus alumnos más allá del sistema académico tradicional, para que cuenten con, además de una excelente base académica, una formación integral para ser individuos felices y con éxito. Durante los últimos siglos, la educación ha tenido el objetivo de transmitir información. La información es necesaria, pero para ser una persona integral, también es importante el proporcionar varias herramientas y bases emocionales que son necesarias para resolver los problemas del mundo real, tales como: liderazgo, trabajo en equipo, auto confianza, pensamiento crítico, planeación de vida, organización, respeto y otras habilidades. Actitudes y valores que son necesarios para enfrentar el mundo con determinación y autoestima. En el ITJ nos esforzamos por ofrecer oportunidades. Los maestros trabajan como guía para que los alumnos tengan la oportunidad de aprender estas habilidades y sean participantes activos en su propia educación. (Instituto Thomas Jefferson Campus Guadalajara, *Anuario Ciclo Escolar 2003-2004*)

<sup>5</sup> El alumno Thomas Jefferson es una persona con: excelente preparación académica, auto-confianza, certeza, valores, salud, creatividad y vitalidad. Es bilingüe, multicultural, respetuoso, alegre, seguro y con determinación, así como un deseo de superación. Se quiere a sí mismo y a los demás. Op. Cit.

<sup>6</sup> El ITJ tiene el compromiso de desarrollar líderes capacitados para el siglo XXI, que puedan competir, tener éxito, ser felices y ser modelos en un mundo de gran tecnología, al tiempo de mantener un gran compromiso con su familia y sus valores, todo esto con base a nuestros principios de “Autoestima, Respeto y Excelencia Académica”. Op. Cit.

esta experiencia pude darme cuenta que las personas lograban un mejor manejo del lenguaje mientras más estaban sumergidos dentro de la cultura anglo-parlante; un joven que gustaba de programas de televisión en inglés y de escuchar música, tendría mayores probabilidades de integrar el idioma a su experiencia vital que otra persona que no tenía más contacto con el idioma que cuando estaba en clase en el instituto o haciendo su tarea en casa. La adquisición del inglés como segundo idioma implica que el alumno posea, además de los elementos gramaticales, una gran cantidad de referencias culturales que le permitan formar conceptos y utilizarlos como herramientas que otorgan significado a las cosas y situaciones de la vida con las que se entra en contacto.

Es por esto que he considerado pertinente proponer un trabajo en el que se estudie la incidencia de las estrategias didácticas que promuevan el uso del segundo idioma dentro de situaciones donde el diálogo y la construcción de significados sea una forma en la que los estudiantes aborden los temas que se encuentran en las lecciones por medio de las cuales se pretende que los tengan acceso al aprendizaje de contenido de las materias académicas en inglés. Por lo cual se plantea desde la perspectiva de J. Cummins, que el desarrollo de un segundo idioma se puede manifestar a dos niveles de especialización: Un nivel conversacional, que implica las habilidades básicas que poseen los miembros más jóvenes o menos educados de una sociedad y que les basta para establecer comunicación de la manera más elemental, y otro nivel académico, que involucra la adquisición de conocimiento científico y el uso del lenguaje a un nivel de abstracción que sólo la educación formal puede ayudar a adquirir. En este sentido, la enseñanza que se ofrece en los institutos de idiomas, se concentran particularmente en el desarrollo de un dominio *conversacional*<sup>7</sup> del segundo idioma, el cual se concentra en la capacidad que tiene la persona para comunicarse de manera básica, por medio de un idioma que no es suyo, el materno u original. Este dominio se diferencia de manera importante de un dominio *académico*<sup>8</sup>, el cual se entiende como una capacidad más elaborada y especializada del uso del idioma. A diferencia de aquella institución de idiomas, el instituto en el cual me desempeñé como profesor, pretende implementar un programa educativo centrado en el desarrollo de ambos dominios.

---

<sup>7</sup> Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.

<sup>8</sup> Op. Cit.

Las estrategias que pueden orientar el uso del lenguaje conversacional hacia los terrenos de las habilidades académicas como la conversación instruccional y el cuestionamiento socrático, están orientadas hacia lograr que los estudiantes participen en actividades con contenidos que se transforman en relevantes cuando se someten a un proceso de reflexión y de discusión. El supuesto es que si los alumnos llevan los contenidos hacia un ámbito de experiencia más cercano a su vida, podrían tener la oportunidad de practicar el idioma inglés dentro de contextos más amplios que los que ofrece el programa si se trabaja el desarrollo del idioma de cada alumno de manera aislada, respondiendo ejercicios y realizando reflexiones de comprensión literal de los textos, que si bien son muy necesarios para el contexto global de una intervención más extensa, se limitan a configurar una imagen de unos contenidos estáticos que podrían pasar por filtros de pensamiento más sofisticados que llevan a los estudiantes a una reflexión crítica.

Los estudiantes de sexto de primaria se ven sumergidos en una gran cantidad de contenidos a partir de los cuales deben formar sus propias ideas, acerca de asuntos científicos, históricos y literarios. Estos contenidos, así como las reglas que se han establecido dentro de la escuela y del salón de clases, llaman a los niños a que razonen y se expresen de manera total y exclusiva por medio del inglés. Se pretende que la interacción con el material académico, así como la relación con el docente, provean a los estudiantes de la guía que requieren para lograr un manejo cada vez mayor y más profundo del idioma inglés. El resultado es sólo en ocasiones el que se pretende lograr:

- Los alumnos siguen expresándose en español durante las clases. Las intervenciones dirigidas al profesor contienen expresiones en español y en raras ocasiones se dirigen a sus compañeros en inglés.
- Continúan teniendo dificultad para relacionarse adecuadamente con sus libros de texto: extrayendo información que necesitan, entendiendo los modismos que les permiten tener una mejor comprensión de lo que un autor o un personaje en una historia quiere decir.

- La comprensión que los estudiantes logran del texto y del vocabulario que incluye es literal y en ocasiones falla al proponer formas complejas de pensamiento alrededor de lo que se ha dicho o leído.
- Existe además, la falta de una dinámica grupal, un espacio de interacción que permita que las intervenciones de alumnos y profesor sean parte de un continuo conversacional que abone a la intención de conocer más y más a profundidad las ideas contenidas en un texto así como las ideas que los alumnos pudieran extraer de una lectura.

Estos huecos en la comprensión y uso del idioma, truncan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se intenta llevar a cabo en las materias que se imparten en inglés.

En la materia de Language Arts, en la cual se pretende que los estudiantes asimilen vocabulario, practiquen formas correctas de ortografía y gramática y sean capaces de captar y reflexionar acerca de unos mensajes y sentidos que ofrece la lectura de una serie de historias que tratan sobre diversos temas, he podido darme cuenta de que este procedimiento de ir de la lectura al uso del idioma queda, por lo general, inconcluso y muchas veces incomprendido por los estudiantes.

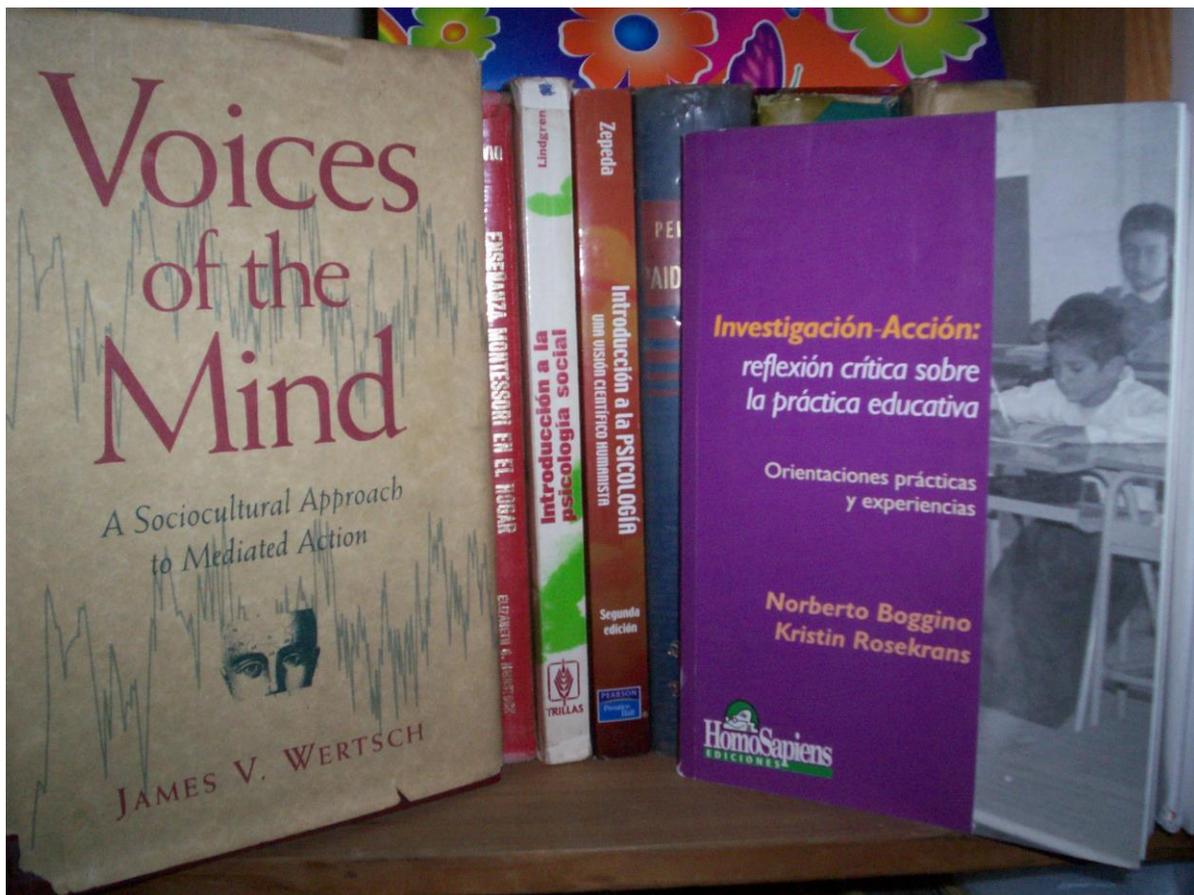
El problema comienza cuando se asume que los estudiantes, por el hecho de entrar en contacto con material académico diseñado para niños que manejan el inglés como primera lengua, pueden llegar a tener una relación con ese contenido, de la misma naturaleza, o sea con los mismos productos intelectuales y de la misma calidad, en coherencia e intencionalidad (por parte de los alumnos) que la que pudieran alcanzar con su idioma natal: el español. La intención de las acciones que propongo dentro de mi salón de clases es que los estudiantes eleven la capacidad con la que cuentan para tratar los asuntos vistos en alguna de las materias, desde una postura en la cual consideren a las ideas y a los contenidos como familiares y a los cuales tienen un acceso sin complicaciones. El correcto uso del lenguaje es lo único que los puede llevar a ese nivel de soltura y de profundidad de pensamiento. Es muy difícil que los estudiantes piensen y analicen un asunto al cual no pueden tener acceso sin un proceso previo de confusión y de sustitución por el español o en

el mejor de los casos: de traducción o uso de un diccionario, lo cual podría mandar al alumno directamente al lugar de donde partió, convirtiendo todo el proceso de su propio aprendizaje en una situación engorrosa y difícil. Los maestros hemos tratado de compensar esta falta de comprensión verdadera con formas de trabajo estructurado en el cual los alumnos se dedican por completo a contestar los ejercicios que vienen en los libros de texto. Los profesores sólo revisamos la forma en que han escrito las palabras o si los significados de las palabras del vocabulario de la lectura están claros y pueden ser utilizadas correctamente en una evaluación escrita. De esta forma, el aprendizaje que logran los alumnos dependiente del manejo que tienen del lenguaje y la capacidad de reflexionar sobre los temas no se ha estado promoviendo de tal manera que los alumnos logren especializar su uso del idioma y por consiguiente, la especialización y mejora de la calidad del pensamiento que pueden asimilar y reconstruir por medio del trabajo escolar.

**¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?** Esta es una pregunta que parte de un supuesto que me dice que el problema que he observado es que los estudiantes, al estar realizando una doble operación sobre los contenidos, esto es, que por un lado, poco a poco aprenden a utilizar el idioma en el que están expresados y además, que necesitan comprender lo que el material les está señalando como importante, quedan rezagados y no están concretando satisfactoriamente ninguno de los dos objetivos, porque les resulta difícil la transferencia de lo que aprenden hacia otras situaciones y hacia la utilización (en el caso del lenguaje) de términos y palabras en distintos contextos. La intención que se plantea por medio de esta pregunta es la de intentar comprender cómo es que la práctica de acciones que lleven a los estudiantes hacia distintos niveles de pensamiento, observado en las formas de construcción de frases y de uso de términos especializados o académicos, podría ayudarles a funcionar mejor en los dos ámbitos de aprendizaje en los que trabajan simultáneamente con las materias que se imparten en inglés, específicamente con la materia de Language Arts: el aprendizaje del idioma (habilidades conversacionales) y el aprendizaje de los contenidos (habilidades académicas).

# CAPITULO II

## ESTADO DEL CONOCIMIENTO



## **Introducción**

¿De qué manera puede promoverse el aprendizaje de una segunda lengua para que este aprendizaje no sólo sea útil, práctico y significativo, sino que en el transcurso de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sea posible observar la aparición de productos de pensamiento crítico? A partir de esta cuestión inicial, este capítulo está dedicado a explicitar aquellos elementos conceptuales que expliquen la situación abordada. De acuerdo con las teorías y las prácticas de donde han partido, estos conceptos se orientan hacia proporcionar a este trabajo de investigación de una base teórica que sustente una propuesta de intervención y su posterior análisis.

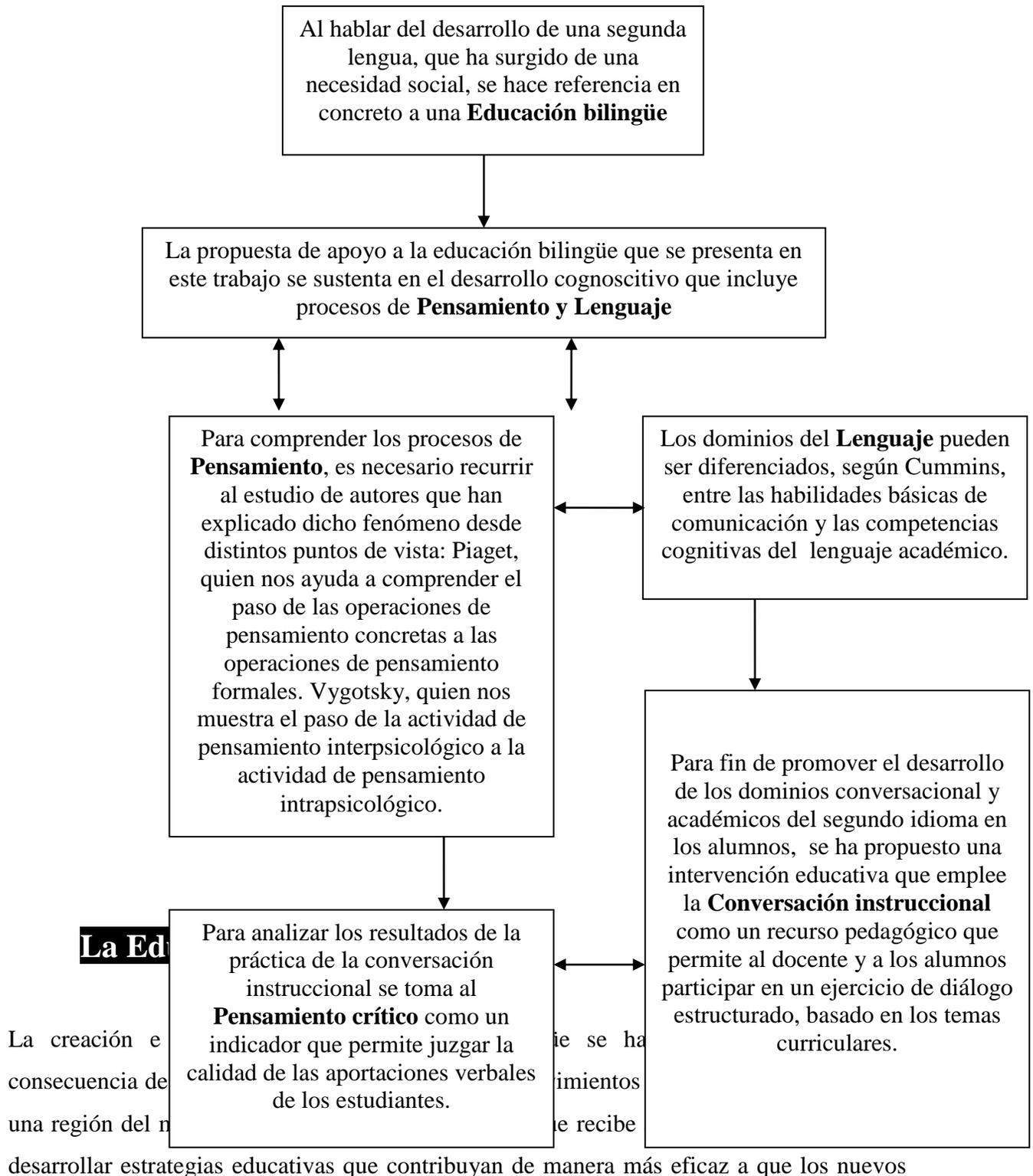
En la primera parte se trata el tema del bilingüismo en nuestro medio desde un punto de vista sociológico. ¿Qué se sabe acerca de las razones de existir de un tipo de educación bilingüe? Nos encontraremos con que el bilingüismo se puede concebir como un problema tanto como una cualidad de la educación actual. Este estudio, ubicado dentro de una escuela bilingüe y bicultural, en donde se toman en cuenta elementos importantes de las culturas Mexicana y Estadounidense, tiene la intención de explorar la forma en que los estudiantes pueden manifestar formas de desarrollo cognoscitivo dentro del marco que ofrece la segunda lengua (Inglés) con sus particularidades, no sólo fonéticas, sino culturales.

Posteriormente se intenta mostrar la manera en que las teorías del desarrollo cognoscitivo explican y delimitan el campo de acción en el que se desenvuelve la intervención y la investigación, analizando las condiciones de desarrollo psicológico de los estudiantes desde el punto de vista psicogenético, la base socio-cultural de la propuesta de intervención y finalmente la distinción entre los tipos de dominios del lenguaje.

Finalmente se explican las características funcionales de la conversación instruccional como método de trabajo dentro del aula que orienta y encierra los esfuerzos del escenario educativo por lograr que los estudiantes eleven su habilidad y hagan aparecer muestras de procesos de pensamiento que denoten la existencia de pensamiento crítico. El pensamiento crítico, se planteará como una meta, una forma de evidenciar la calidad del pensamiento

que es capaz o no de producir en los estudiantes, la práctica de la conversación instruccional. Se recurre a la presentación de un esquema que ilustra la posición de cada uno de los conceptos que serán tratados en este apartado y las relaciones que existen entre ellas, las cuales serán abordadas también, a lo largo del texto.

**¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?**



ciudadanos logran adaptarse a la cultura. Una forma de lograr esto es enseñar el idioma oficial del país anfitrión.

En el caso de la sociedad mexicana actual, podemos observar que interviene un fenómeno distinto además del traslado de grandes grupos poblacionales a los Estados Unidos; algunos sectores de la sociedad consideran que aprender un segundo idioma (Inglés) sin emigrar, es una forma que tienen los ciudadanos de aproximarse a una educación de mayor calidad y por consiguiente a una mejor calidad de vida una vez que la escuela ha terminado. La consecuente búsqueda de logros en este ámbito de la educación, requiere que ciertas habilidades se desarrollen en los estudiantes por medio de una metodología especializada, que abarca desde el diseño curricular hasta el trabajo en el aula.

Para Fishman<sup>9</sup> la enseñanza bilingüe es “todo sistema de enseñanza en el cual, en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se imparte la instrucción en al menos dos lenguas, una de las cuales, normalmente, es la primera lengua del alumno.” Su principal característica es que utiliza las dos lenguas como medios o vehículos para la adquisición de aprendizajes sobre habilidades y contenidos integrados en el currículum escolar. Se enseña en dos lenguas. Esta definición excluye los programas de enseñanza de una segunda lengua o de lengua extranjera aunque sean impartidos por profesores nativos y sólo se emplee la lengua objeto de aprendizaje, pues en ellos el contenido de la enseñanza es la lengua y no un tema científico o social de relevancia en un nivel curricular más general.<sup>10</sup>

En este sentido, el estudio que aquí se plantea, está delimitado por parámetros de acción distintos a los que presentan los contextos educativos que se centran en la adquisición del idioma, ya que existe un factor agregado que son los contenidos curriculares. La relevancia de un programa que se dirige hacia el dominio de una segunda lengua es la de aportar a los estudiantes una herramienta de expresión y de significado distinta a la que conocen. El aprendizaje de un idioma es un añadido cultural, pero el aprender contenidos académicos en

---

<sup>9</sup> Fishman, J., En: Sánchez López, M. P., Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis Psicología. Madrid.

<sup>10</sup> Íbidem. Pág. 168

otro idioma es ir un paso más allá en cuanto a desarrollo de aptitudes cognitivas y especialmente en lo que respecta al desarrollo del uso de la segunda lengua, se está accediendo a lo que Cummins<sup>11</sup> llama el dominio académico del idioma. Esto implica que dentro de un contexto de educación bilingüe, no sólo están en juego las aptitudes comunicativas en un segundo idioma que el estudiante pueda desarrollar, sino también el grado de aprovechamiento y propiamente de la calidad del aprendizaje que está logrando de los contenidos propuestos para ser impartidos en Inglés, que se presentan en cada una de las materias. Este estudio es una propuesta para ampliar los alcances de la educación bilingüe intentando otorgar una relevancia novedosa a los tipos de procesos de pensamiento que se suscitan en este tipo de contexto educativo.

Ya que la intervención educativa que se propone dentro de este estudio ha sido elaborada para el trabajo con un grupo de sexto de primaria, es pertinente explorar las características de desarrollo cognoscitivo de este grupo de personas de 11 y 12 años de edad. Es importante que toda intervención educativa parta de una base teórica del desarrollo que sustente las acciones que se emprenderán posteriormente.

## **Desarrollo Intelectual**

### **Piaget y el paso de las operaciones concretas a las operaciones formales y su implicación en la aparición del pensamiento crítico**

Este apartado tiene el propósito de explorar, desde las bases teóricas planteadas por el paradigma psicogenético, las características del pensamiento formal, su origen, su manifestación y su implicación dentro de las cuestiones escolares, específicamente en lo que hace referencia al uso de procesos de pensamiento sofisticados, expresados por medio del lenguaje oral y escrito. Este estudio se enfoca en la posibilidad de hacer aparecer estos procesos de pensamiento en estudiantes de sexto de primaria, los cuales se encuentran en una etapa temprana de lo que más adelante llamaremos las operaciones formales. En este

---

<sup>11</sup> Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.

sentido, abordar esta parte de la teoría del desarrollo psicogenético sirve a dos propósitos de gran relevancia para este trabajo de investigación: Por un lado, se intenta ubicar a los estudiantes que participaron en el escenario educativo propuesto dentro de un marco de desarrollo cognoscitivo y psicológico que permita al lector conocer la base teórica amplia en la que se sustenta el trabajo de intervención psicopedagógica que se ha investigado. Por otra parte, esta sección del capítulo tiene una función de conexión entre la generalidad de la situación en cuestión, que es el desarrollo cognoscitivo y psicológico de los estudiantes de doce y trece años de edad en sexto de primaria y el fin de la investigación que es identificar la aparición de evidencias de juicios propios del pensamiento crítico que surgen de las aportaciones que los estudiantes realizan dentro del marco de las actividades de conversación instruccional de manera tal que se haga evidente a su vez un incremento en las habilidades para comunicarse en un segundo idioma.

Intentaré mostrar las características del pensamiento formal que aparece dentro de la edad adolescente y se extiende a lo largo de la edad adulta conforme va reuniendo nuevos atributos y alcanzando distintas formas de equilibrio, así como explicar cómo se relaciona con la capacidad de los individuos para pensar críticamente. Partiendo de los conceptos básicos con los que Piaget ha descrito y explicado el desarrollo de la inteligencia, a través de las teorías del equilibrio y de las etapas evolutivas, intentaré construir una base conceptual que ayude a avanzar en las preguntas que he planteado. ¿Cómo es que el desarrollo intelectual descrito por el paradigma psicogenético plantea al pensamiento formal como el punto más alto y definitivo del desarrollo intelectual<sup>12</sup>? ¿Cómo se explica el pensamiento formal desde la perspectiva de la maduración, la experiencia, la transmisión social y la equilibración? ¿Cómo se relaciona el pensamiento formal con las habilidades intelectuales que se plantean como propias del pensamiento crítico?

### **Conceptos centrales en la teoría de Desarrollo Psicogenético**

El desarrollo intelectual, como es descrito por Jean Piaget y sus colaboradores y seguidores, como Inhelder, Furth y Richmond, en el contexto del paradigma psicogenético, es un desarrollo de saltos, regresos y avances. El ser humano tiene la posibilidad innata de lograr

---

<sup>12</sup> Roberge, J. y Flexer, B., (1979). Further Examination of Formal Operational Reasoning Abilities. En: *Child Development*. Temple University.

un nivel de entendimiento profundo de la realidad física, social y personal. Si las condiciones fisiológicas y sociales son adecuadas, un infante logrará integrarse a la dinámica social que lo ha concebido y criado. La mayor tarea de Piaget fue la de crear toda una teoría que bastara para explicar la forma en que este niño, desconociendo totalmente las situaciones que enfrentaría en el mundo y careciendo de las características cognitivas de un adulto, llega a comprender su entorno e integrarse a él exitosamente.<sup>13</sup>

El modelo piagetiano del desarrollo, presenta una serie de conceptos alrededor de los cuales gira toda la teoría. Para poder entender cómo interviene el orden y el tiempo en la formación de diferentes y más sofisticadas formas de pensamiento, es necesario plantear cuáles son estos conceptos y cómo se relacionan dentro del cuerpo teórico.

#### Modelo piagetiano del desarrollo

- La **inteligencia** es concebida como un estado de equilibrio más o menos estable hacia donde empuja el desarrollo y perfeccionamiento de los **esquemas**<sup>14</sup> y las **estructuras mentales**<sup>15</sup> por medio de las cuales la persona entra en contacto con la realidad. Así, la inteligencia, para el paradigma psicogenético no es sólo un estado permanente de facultades que regulan el funcionamiento del intelecto o una serie de habilidades de procesamiento de la información; sino también, es un estado de equilibrio de las estructuras cognoscitivas<sup>16</sup>. A este **equilibrio** se llega con el paso de los efectos de las invariantes funcionales: la organización y la adaptación. Se menciona que el equilibrio es un estado en el cual se ha resuelto el desequilibrio causado por la interacción con un objeto, por medio de la asimilación y la

---

<sup>13</sup> Richmond, P. G. (1970). *Introducción a Piaget*. Madrid: Editorial Fundamentos. Pp. 92.

<sup>14</sup> Esquema de acción o de operación es el "producto de la reproducción activa de las acciones de todo tipo, desde la conducta sensomotriz hasta la operación interiorizada, ya se trate de acciones simples (por ejemplo, el esquema de prensión) o bien de coordinaciones entre acciones (por ejemplo, el esquema de la reunión o la seriación)" Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>15</sup> Las estructuras cognoscitivas son las "propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza determinan". En un sentido amplio, las estructuras cognoscitivas incluyen desde las estructuras gestálticas a las estructuras operatorias. Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>16</sup> Op. Cit. Pp. 102.

acomodación<sup>17</sup>. La **adaptación**<sup>18</sup> es la capacidad del sujeto para ajustarse a las características del medio, mientras que la organización es el ajuste de la inteligencia con sus propios procesos. El sujeto se adapta al medio y luego organiza dentro de sí, los cambios que las interacciones han provocado. Dentro de la adaptación, existen dos procesos indisolubles: la **asimilación**<sup>19</sup>, por medio del cual se incorpora un elemento del medio a las estructuras del sujeto, se dice que es la acción del organismo sobre el objeto; y la **acomodación**<sup>20</sup>, que es la reacomodación de los esquemas de acuerdo con lo que presenta el medio, es el efecto que tiene el objeto sobre el sujeto.

- Dos formas de adaptación se refieren al grado de incidencia que tienen las facultades biológicas y cognoscitivas. Por un lado, las **formas inferiores de adaptación**, hacen referencia a la asimilación del ambiente, a las posibilidades biológicas del sujeto. Mientras que las **formas superiores de adaptación**, se refieren a la experiencia de la mente cuando asimila y acomoda lo que presenta el ambiente. Todos estos mecanismos tienen un máximo objeto de interés.<sup>21</sup>
- La acción impulsa la utilización de todos los procesos mencionados. La acción es un intercambio entre el mundo y el sujeto. La **acción**<sup>22</sup> se refiere a las relaciones que el

---

<sup>17</sup> Proceso en virtud del cual el medio ambiente produce modificaciones en el ser vivo, o bien éste se modifica por influencia del medio ambiente. La esencia de la acomodación "es precisamente este proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>18</sup> Estado de equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, entre la adecuación del ambiente al individuo, y la adecuación del individuo a la influencia ambiental, respectivamente. Cuanto más equilibrio exista entre asimilación y acomodación, tanto mejor adaptado estará el individuo. Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>19</sup> Proceso en virtud del cual el sujeto interviene sobre el ambiente produciéndole modificaciones. La asimilación puede ser orgánica (biológica) o cognoscitiva. Tanto en uno como en el otro caso, la asimilación no existe aislada: todo intercambio con el medio implica una acomodación y una asimilación, que son los dos aspectos indisolubles de la adaptación. Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>20</sup> Proceso en virtud del cual el medio ambiente produce modificaciones en el ser vivo, o bien éste se modifica por influencia del medio ambiente. La esencia de la acomodación "es precisamente este proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto" Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*. Actualizado 30 Jun 2005.

<sup>21</sup> Piaget, J. *Inteligencia y adaptación Biológica*. En: La psicología de la inteligencia. Pp. 13-28

<sup>22</sup> *Ibidem*.

sujeto entabla con los objetos, lo que ocasiona las relaciones entre los mecanismos internos de equilibrio. Entonces, la acción inicia el ciclo, las estructuras cognoscitivas se ponen a trabajar y se modifican con el fin de volver a la inteligencia más capaz, compleja y flexible. Es así como aparecen las operaciones, como acciones interiorizadas, que integran diferentes funciones con nuevas aptitudes de intencionalidad y propósito.

El desarrollo intelectual, como parte del bagaje biológico del individuo, es un proceso espontáneo que incluye todas las estructuras del conocimiento. Para toda persona, el desarrollo intelectual es un “derecho de nacimiento.”<sup>23</sup> La inteligencia crece desde “adentro”. Piaget explica el desarrollo como el conjunto de estructuras intelectuales con la actividad conjunta de cuatro factores: la maduración, la experiencia, la transmisión social y la equilibración<sup>24</sup>. Se afirma que la unión y combinación que pueda realizarse entre estos factores serán lo que indique el camino del desarrollo en un campo que puede plantearse como lineal, esto es, el orden de la aparición de las estructuras características de cada etapa de desarrollo no varía.

Estas ideas hacen surgir la cuestión de si en realidad los estudiantes de sexto están preparados para llevar a cabo la tarea de participar en las conversaciones orientadas hacia la aparición de productos intelectuales propios del pensamiento formal o si se debe esperar que estos productos denoten una permanencia más extensa en la etapa de operaciones concretas. En este sentido es importante señalar que en un apartado más adelante se explorarán las implicaciones de las aportaciones de Vygotsky, que presenta la relevancia del contacto social en el desarrollo del intelecto a nivel individual. Es posible que algunos de los miembros del grupo en cuestión manifiesten un nivel de razonamiento que pudiera identificarse como formal y que sus aportaciones tengan una influencia directa en la manera en que el resto del grupo se aproxime a un concepto o un evento que está siendo tratado y

---

<sup>23</sup> Furth, H. G. (1971). *Las ideas de Piaget en el aula*. Kapelusz, Buenos Aires.

<sup>24</sup> La teoría del equilibrio parte de la idea de que las estructuras psicológicas tienden siempre al equilibrio y la estabilidad pasando por momentos o fases de desequilibrio que provocan que el sujeto “reinvente” sus propios esquemas mentales para lograr la adaptación a las situaciones nuevas.

que esta modificación perceptiva e intelectual se integre a aquellos alumnos que “no pensaban” de esa manera o con esa profundidad.

### **Características del Pensamiento Formal**

El planteamiento que sostiene la idea de las operaciones formales, es aquel que habla sobre el aumento de la complejidad del pensamiento. Si un niño en segundo de primaria puede realizar acciones de clasificación simple, en donde lleva a cabo la creación de categorías como colores o tamaño, suponemos que el mismo niño, seis años después, será capaz de realizar otra clase clasificaciones, de mayor dificultad, que impliquen la combinación de factores o hasta la creación de categorías en las cuales ubicar una serie de objetos, personas y hasta *ideas* y conceptos.

Pero el pensamiento formal va más allá de la clasificación, y como veremos más adelante, los atributos que se presentan como parte de este pensamiento abarcan un área importante de la actividad intelectual del adolescente y el adulto. Kuhn dice que las operaciones formales “pueden caracterizarse como operaciones sobre operaciones, en otras palabras, como la organización de clases o relaciones en clases y relaciones de alto orden.”<sup>25</sup> La autora sostiene además que “la transición de operaciones concretas a operaciones formales puede caracterizarse a un nivel general como una reversibilidad en la dirección del pensamiento entre la realidad y la posibilidad”<sup>26</sup> Es posible que los estudiantes que participaron de este estudio, tengan la posibilidad de mostrar una habilidad creciente para salir de un modo “narrativo” de utilizar el lenguaje, como menciona Bruner<sup>27</sup> en el cual se centren en experiencias y sucesos sin que las verbalizaciones lleguen a instalarse en el terreno de lo “pragmático” que para Bruner, trata de la conceptualización de la realidad, en donde la abstracción de la experiencia lleva a los niños a concebir generalidades que hacen de la realidad una parte de lo posible, a donde pueden regresar cada vez que necesiten esa

---

<sup>25</sup> Kuhn, Deanna. (1979). *The Significance of Piaget's Formal Operations in Education*. Journal of Education No. 161, 17-50. Pp. 35

<sup>26</sup> *Ibidem*. Pp. 38

<sup>27</sup> Bruner, J. (1986). En: Wells, G. (2001). Texto, habla e indagación: La enseñanza formal como aprendizaje semiótico. En: *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Pp. 149-160. Paidós, Barcelona.

visión como un recurso de pensamiento y de habla. No obstante, para profundizar en las ideas presentadas acerca del pensamiento formal, es necesario conocer lo que había antes, ¿Cómo es el pensamiento del sujeto antes de entrar en la etapa de las operaciones formales? El pensamiento concreto es un estadio importante por sí mismo y así como lo explica la teoría de la equilibración, es también la antesala de la etapa que se sigue.

Como se mencionó con anterioridad, la relevancia que tiene la caracterización de las operaciones concretas y formales es la posibilidad de que los estudiantes del grupo se encuentren en un momento distinto de su desarrollo individual. En donde para algunos las operaciones formales sean más asequibles y para otros una imposibilidad condicionada a la aparición de las evidencias de dicho tipo de pensamiento en el entorno social.

La teoría postula que la conservación del orden y de la superposición de los atributos de cada estadio son indispensables para la consecución de las etapas de desarrollo cada vez más complejas. El atributo más relevante que presenta la etapa de las operaciones concretas a diferencia de lo que se muestra en el pensamiento pre-operatorio, es lograr una “primera forma de equilibrio estable: al alcanzar el nivel de la reversibilidad completa, las operaciones concretas provenientes de las regulaciones anteriores se coordinan (...) en estructuras definidas (...) que se conservarán durante toda la vida, que no excluirán la formación de sistemas superiores pero que seguirán siendo activas en el plano limitado de la organización de los datos inmediatos.”<sup>28</sup>

A pesar de esta nueva capacidad de reunir la información y procesarla por medio de estructuras establecidas, este campo de equilibrio se encuentra limitado por estar organizados con respecto a lo real, es decir, está condicionado por las estructuras de la realidad como es percibida. Este atributo se convertirá en una especie de propulsor de la aparición de las operaciones formales, las cuales, se caracterizarán por tener un manejo distinto de la realidad y de la posibilidad. La capacidad de reconocer, a nivel de operación, las variables de un problema determinado o de una situación que se encuentra en los parámetros de lo real, que sin embargo requiere de una solución que se encuentra fuera de

---

<sup>28</sup> Inhelder, H., Piaget, J., (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Cap. XVI El pensamiento formal desde el punto de vista del equilibrio (pp. 209-227). Barcelona: Paidós. Pp. 211

esa realidad, que no está incluida en los datos que se proporcionan, es la característica primordial del pensamiento formal. Inhelder y Piaget afirman que “con el pensamiento formal se opera una inversión de sentido entre lo real y lo posible. Lo posible, en lugar de manifestarse simplemente bajo la forma de una prolongación de lo real o de las acciones ejecutadas sobre la realidad, subordina por el contrario a lo real: a partir de entonces se concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles, ya que sólo se los explica e incluso sólo se los admite como hechos después de una verificación que se refiere al conjunto de las hipótesis posibles compatibles con la situación dada”.<sup>29</sup>

De esta manera, es posible reunir las características las operaciones formales dentro de cuatro categorías que las explican. El cuadro muestra la unión entre el desarrollo psicogenético y las intenciones de este estudio por exponer el pensamiento crítico dentro de las actividades que se realizan en el aula.

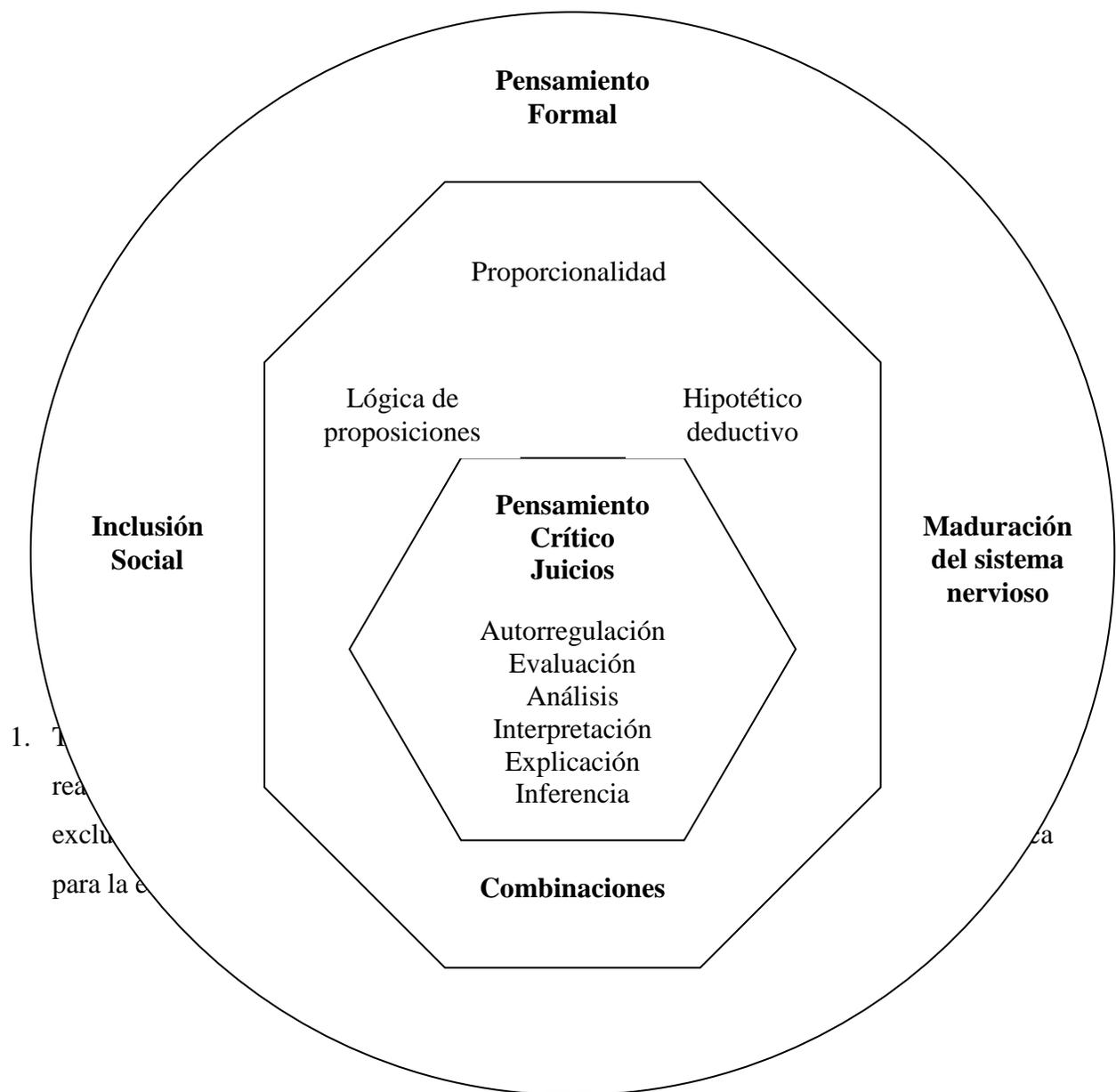
Nótese que el esquema hace referencia a procesos de pensamiento que pueden aparecer dentro de la conversación y que son evidenciadas por medio del análisis de los registros de estas actividades. Sin embargo, se plantea en este estudio que la aparición de estos procesos de pensamiento no son la evidencia de la aparición de pensamiento crítico ni de un avance en las competencias comunicativas en los estudiantes, de las cuales hablaremos más adelante, sino que se pretende explorar la forma en que estos procesos se surgen dentro de las conversaciones llevadas por estudiantes dentro de una etapa de transición entre las operaciones concretas y formales. Se plantea además la pregunta, ¿Cómo son los juicios que se pueden esperar de los estudiantes en estas etapas? ¿De qué manera es posible caracterizar las evidencias de pensamiento crítico o no que surjan en el contexto de la investigación?

Como se muestra en el esquema, es importante tomar en cuenta la maduración de sistema nervioso y la cualidad de las relaciones sociales de cada individuo como base que apoya su desempeño en esta y otras actividades en contextos escolares. Después debemos considerar,

---

<sup>29</sup> Íbidem. Pp. 213

a un nivel más profundo, las diferentes cualidades propias del pensamiento formal, o sea, las operaciones formales, que nos hablan de la capacidad de la persona para realizar combinaciones de sistemas distintos de pensamiento, como es relacionar un tema de una materia con otra materia; la aparición de evidencias del uso de proporcionalidad ya sea en manifestaciones físicas como simbólicas; el ordenamiento de la lógica de proposiciones y el carácter hipotético deductivo que le permite, en este caso a un conversador, elegir la estrategia o dirección en la cual un tema se mueve. La reunión de estas características nos llevarán pues, a la construcción de un modelo de desempeños de los alumnos de sexto, en su condición de aprendices del idioma y de individuos en transición en cuanto a su etapa de desarrollo, en el contexto de la conversación instruccional.



2. La **lógica de proposiciones**. Se presentan tres premisas que sirven para ilustrar esta característica.

- Lo real es un subconjunto de lo posible.
- El adolescente es capaz de plantearse problemas y de idear métodos para resolverlos.
- Existe un soporte verbal interior. “Lo característico de la lógica de las proposiciones, a pesar de las apariencias y de la opinión corriente, no reside en el hecho de ser una lógica verbal: se trata de una lógica de todas las combinaciones posibles (...)”<sup>30</sup>

Según Piaget, el estadio de las operaciones formales aparece entre los once y doce años de edad en una primera etapa en cual se engendra la estructura del “retículo,”<sup>31</sup> aparecen además “las proporciones, la capacidad de representar y razonar según dos sistemas de referencia a la vez.”<sup>32</sup> Nacen las estructuras de equilibrio dinámico. En un segundo momento, aparece la lógica de las proposiciones, que según Piaget, “es la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis y no solamente sobre objetos colocados en la mesa o inmediatamente representados.”<sup>33</sup> En un estudio realizado para evaluar las operaciones formales dentro de un grupo de adultos y jóvenes, su presentó una prueba que apelaba específicamente a la lógica de las proposiciones que “incluía ítems que requerían que el sujeto dedujera conclusiones para premisas (...)”<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> *Íbidem*. Pp. 215

<sup>31</sup> El **retículo** es una estructura que permite al preadolescente realizar operaciones combinatorias. Aparece alrededor de los 11-12 años y constituye, junto al grupo INRC, las estructuras principales del estadio de las operaciones formales. El término retículo corresponde a la noción matemática de 'conjuntos parcialmente ordenados'. Para Piaget, es "una noción matemática aún más general que la de grupo, puesto que un grupo y sus subgrupos constituyen un réseau [retículo]; este concepto expresa la estructura 'parcialmente ordenada' del conjunto de partes de un conjunto total"

Advertimos la constitución del retículo porque el preadolescente puede empezar a efectuar operaciones combinatorias, incluso sin haber recibido enseñanza al respecto. Por ejemplo, pueden combinar los elementos A, B y C en forma sistemática de todas las maneras posibles tomándolos de dos en dos, como AB, BC, AC, etc. La combinatoria, así, comienza alrededor de los 11-12 años y engendra la estructura de 'reticulado', la cual será la base de la lógica de clases, de relaciones y de proposiciones del pensamiento adolescente. Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona Seix Barral, S. A. Pp. 71

<sup>32</sup> *Íbidem*. Pp.71

<sup>33</sup> *Íbidem*. Pp. 72

<sup>34</sup> Roberge, J. y Flexer, B., (1979). *Further Examination of Formal Operational Reasoning Abilities*. En: *Child Development*. Temple University. P. 479

3. Ya que el criterio verbal es insuficiente para definir el pensamiento formal, es necesario tomar en cuenta que este tipo de pensamiento se constituye de un **sistema de operaciones a la segunda potencia**. A diferencia del pensamiento concreto en donde las operaciones son a la primera potencia, la etapa formal implica que hay seriaciones sobre seriaciones, clasificaciones sobre clasificaciones.
  
4. La **inversión de sentido entre lo real y lo posible**. “Constituye el carácter funcional más fundamental del pensamiento formal”.<sup>35</sup> La elaboración que el pensamiento puede hacer sobre contenidos y problemas virtuales es una característica primordial del pensamiento adolescente y adulto que son capaces ahora de realizar una compensación entre todas las modificaciones virtuales y no reales que son compatibles coherentemente con la realidad que se ha mostrado en un problema o una situación cotidiana. El pensamiento formal permite que las personas integren y asimilen la realidad de una manera esencialmente distinta que como había sido anteriormente, ya alejada la dependencia a los estímulos sensorio-motores, la intuición y de las evidencias concretas, es capaz de valerse de todo lo anterior como una base conceptual y argumentable, susceptible a ser combinada y manipulada de tal manera que sirva al propósito de encontrar explicaciones y soluciones satisfactorias. Es importante observar que esta interiorización de la realidad no equivale a un estado de imaginación caprichosa y justificada sin estar relacionada significativamente con lo real. Para el pensamiento formal es posible todo aquello que no sea contradictorio, no es posible aceptar, aunque existe en el imaginario, aquello que no sea lógico, que contradiga las leyes que se han aprendido y construido dentro del intelecto particular del sujeto.

El funcionamiento de las operaciones formales en el pensamiento de los adolescentes y adultos obedece también a la intervención de la maduración nerviosa y de la relación que el individuo establece con su entorno social. La relación entre el medio social y la maduración revelan dos consecuencias que tienen la facultad de resumir la naturaleza de las operaciones formales.

---

<sup>35</sup> Inhelder. (1955) Op. Cit. Pp. 217

1. Las estructuras formales no son ni formas innatas o *a priori* del entendimiento (...) ni representaciones colectivas que existen ya todas elaboradas fuera y por encima de los individuos, sino formas de equilibrio que poco a poco se imponen al sistema de los intercambios entre los individuos mismos.
2. Entre el sistema nervioso y la sociedad existe la actividad individual, (...) el conjunto de experiencias y ejercicios realizados por el individuo para adaptarse a la vez al mundo físico y al social.<sup>36</sup>

Existe un aspecto actitudinal muy importante que al igual que los atributos operativos, neurológicos y sociales tiene que ver con una caracterización completa y correcta del nacimiento del pensamiento formal. El adolescente es un ser humano naciente al pensamiento y a la integración e intervención sociales. En este sentido, es posible enumerar tres características de los adolescentes, que, dentro del círculo sociedad-persona, comienzan a definir su personalidad. Es importante señalar estas cualidades de los adolescentes porque delimita la naturaleza de los miembros del grupo donde se realiza este trabajo de investigación. Resalta la importancia que Piaget e Inhelder otorgan a estas cuestiones actitudinales, las cuales tienen un especial impacto en la forma en que se puede desarrollar una actividad en donde el diálogo y la interacción son promovidos por el docente. ¿Cuáles son las aptitudes que tiene el adolescente para participar en este tipo de actividades?

1. El adolescente es el individuo que comienza por considerarse como igual ante los adultos y por juzgarlos en este plano de igualdad y entera reciprocidad.
2. El adolescente es un individuo que todavía se halla en formación pero que comienza a pensar en el futuro.
3. El adolescente es el individuo que, al buscar introducirse e introducir su trabajo actual o futuro en la sociedad de los adultos, se propone también reformar esta sociedad en algunos de sus dominios restringidos o en su totalidad.<sup>37</sup>

Finalmente, nos encontramos con un punto delicado en la relación entre Piaget y la educación: la evaluación de la pertinencia de los contenidos y las acciones educativas que

---

<sup>36</sup> Inhelder. (1955) Op. Cit. Pp. 284

<sup>37</sup> Inhelder. (1955). Op. Cit. Pp. 285

se plantean en contextos escolares con respecto al desarrollo adquirido de los estudiantes de acuerdo con la etapa de desarrollo y equilibrio. La teoría de Piaget se ha tomado como un punto de referencia a la hora de tomar esta clase de decisiones, ya sea curriculares o de evaluación. “La aplicación de Piaget a la educación pasa, generalmente, por ciertas versiones de “divulgación” de la teoría que reducen la psicogénesis a una secuencia cronológica, y la noción de “estadio” a un catálogo de nociones.”<sup>38</sup> Haciendo referencia a esta cita de Ferreiro, es posible concretar una idea acerca de la intención de la teoría psicogenética de explicar cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro, lo cual puede o no tener implicaciones educativas, dependiendo del enfoque con el cual se aproxime la teoría. En este caso, la atención es puesta sobre el pensamiento formal. Después de haber sufrido los desequilibrios de las etapas sensorio-motora, pre-operacional y operacional, la persona se enfrenta con nuevos desequilibrios, en donde los mecanismos de adaptación tendrán un trabajo de acomodar y asimilar las relaciones que se establecerán ya no solo con un objeto tangible, sólido, sino que la persona descubrirá que es posible pensar y actuar sobre lo que *no está*, sobre lo abstracto, incluso el propio pensamiento.

¿Es posible propiciar el desarrollo intelectual por medio del trabajo educativo? Si bien es cierto que se ha intentado institucionalizar el desarrollo basándose en la propuesta psicogenética, este estudio se ubica en una postura teórica que intenta combinar las propuestas psicogenética y sociocultural, las cuales se intersectan en un punto en común: la socialización como elemento mediador para poner en juego las competencias individuales en un contexto de participación colectiva; una participación que se traduce en influencia, transferencia y transformación.

## **Desarrollo del Lenguaje**

### **Vygotsky y el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico**

---

<sup>38</sup> Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI. Pp. 85.

La adquisición de un segundo idioma es un proceso de expansión de la capacidad para construir significados. La persona que desarrolla las aptitudes comunicativas y científicas en una lengua extranjera, está trabajando en una zona de desarrollo que supone la puesta en movimiento de capacidades cognitivas y psicológicas de manera importante. Cummins<sup>39</sup> informa que hay cerca de 150 estudios empíricos realizados durante los últimos treinta años que han puesto de manifiesto la relación positiva entre el bilingüismo aditivo<sup>40</sup> y el progreso lingüístico, cognitivo y académico de los estudiantes. La base para que se suscite este desarrollo de una segunda lengua, se puede explicar de una manera similar a la que utilizamos para explicar la aparición de la primera lengua en los niños de una sociedad determinada. La construcción de significado y de estructuras cognitivas maleables y dinámicas son una base para todo el desarrollo del lenguaje. Partimos de la idea de que el intelecto y sus atributos tienen una cualidad impermanente y moldeable a las condiciones externas e internas de cada individuo. Ya se ha hablado de la naturaleza cambiante y adaptable de las estructuras del pensamiento en donde afirmamos que el desarrollo del intelecto se apoya en un proceso de constante reinención y reciclaje de logros cognoscitivos. De manera ideal, la persona se vuelve más apta para interpretar la realidad y desenvolverse dentro de ella a pesar de que, en muchas ocasiones parece que ésta se torna más compleja. Un estudiante de segundo de primaria es aún incapaz de comprender los contenidos académicos y la naturaleza de las relaciones sociales con las que se trabaja en tercero de secundaria, no porque sea menos inteligente sino porque su desarrollo cognoscitivo lo remite a integrar la realidad de una forma que no le permite adaptar los estímulos de ese contexto extraño. De la misma forma, el lenguaje se vuelve más complejo con el paso del tiempo, con la variación en la intención con la que se utiliza y en la profundidad con que se plantean las mismas ideas. La capacidad humana de crecer en el manejo de la complejidad depende entonces de unas estructuras maleables que se adapten a la realidad interna y externa en constante transformación. Esta transformación modifica los significados de los objetos, los eventos y las palabras de tal manera que las interacciones

---

<sup>39</sup> Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.

<sup>40</sup> La expresión *bilingüismo aditivo* alude a la forma de bilingüismo que se produce cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna. *Íbidem*. Pág. 53

sociales sirven como un escaparate en donde esas modificaciones son evidentes en las acciones y el lenguaje de los demás.

El desarrollo del significado de las palabras no se explica como una mera asociación de un objeto con vocablo o un conjunto de sonidos. El significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento.<sup>41</sup> El lenguaje no es pensamiento, sin embargo es necesario para pensar y para comunicarse. Para Vygotsky, “a cualquier edad, un concepto englobado en una palabra representa un acto de generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. Cuando un niño aprende una palabra nueva, su desarrollo apenas está comenzando; al principio la palabra es una generalización del tipo más primitivo; cuando el intelecto del niño se desarrolla, la reemplazan unas generalizaciones de un tipo cada vez más elevado, un proceso que lleva, al final, a la formación de auténticos conceptos. El desarrollo de conceptos o significados de palabras presupone la evolución de muchas funciones intelectuales: atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad de comparar y diferenciar. Estos complejos procesos psicológicos no pueden dominarse sólo por el aprendizaje inicial.”<sup>42</sup>

Tener claro que el pensamiento no trata con cosas sino con significados y que es el significado lo que da sentido a los objetos, es clave si se pretende comprender las formas en que un individuo es capaz de adquirir y utilizar un idioma. Hacer referencia al trabajo de investigación y análisis que realizó Vygotsky con respecto al lenguaje y las formas en que se construyen los significados, obedece a una necesidad de delimitar un marco que explique, desde una perspectiva centrada en el desarrollo psicológico y la epistemología de las funciones cognitivas, ¿cómo es que aprendemos a hablar, entender y comunicarnos dentro de un cierto idioma?

Cuando un niño desarrolla su potencial de manejo del lenguaje, está descubriendo significados. El fin de este estudio, dirigido hacia la comprensión de los procesos que tienen que ver con la formación de una serie de competencias relativas al uso de un idioma,

---

<sup>41</sup> Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Pág. 198

<sup>42</sup> Vygotsky, L. (1962). En: Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.

remite a considerar la movilidad de los mecanismos cognitivos que se encargan de elaborar y reelaborar el significado. Vygotsky afirmaba que la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento.<sup>43</sup> ¿Cómo es este proceso?, ¿Cómo se entra en contacto con las manifestaciones de los procesos psicológicos superiores?, ¿Cómo se construyen e interiorizan los significados?

Los objetos y los eventos toman sentido en tanto el niño entra en contacto con ellos y con otras personas que poseen la experiencia que otorga cada suceso. El lenguaje tiene un papel primordial en la aparición de los procesos psicológicos superiores<sup>44</sup>, las cuales existen primeramente en la sociedad a la que pertenece el individuo. En esta línea nos encontramos con que el *desarrollo* es un proceso continuo y que se sustenta en la posibilidad de que cada persona puede interiorizar las experiencias, con los significados y un sentido determinado, que existen en la vida social a un nivel *interpsicológico* y pasarlos a un nivel *intrapsicológico*. Esto quiere decir que la mente y la sociedad son partes de un mismo todo humano, las posibilidades de desarrollo de un individuo están predeterminadas hasta cierto punto en las formas de pensar y de actuar, así como de comunicarse, que han sido elaboradas social e históricamente dentro de una comunidad. Más adelante se explorará la relación que existe entre la propuesta de las comunidades de indagación, en donde los

---

<sup>43</sup> Op. Cit. Pág. 202.

<sup>44</sup> Son procesos psicológicos superiores la atención activa y consciente, el pensamiento abstracto, la memoria voluntaria, la afectividad... La característica distintiva de estos procesos es su carácter mediatizado por signos, hecho que conduce a su ejecución autorregulada y consciente. Según la teoría vygotskyana, estos procesos psicológicos superiores, propios y exclusivos del ser humano, aparecen siempre primeramente en un plano social, interpersonal; sólo más tarde, una vez interiorizados los signos, el sujeto es capaz de activar estos procesos de manera autónoma y privada. Esto hace necesaria, pues, la relación social con miembros de la especie más competentes.

Las características específicas de los procesos psicológicos superiores son:

- posibilitan la superación del condicionamiento del medio;
- posibilitan la reversibilidad de estímulos y respuestas indefinidamente;
- requieren el uso de intermediarios externos (instrumentos psicológicos);
- el uso de instrumentos psicológicos supone un intento de modificación del propio funcionamiento cognitivo.

Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotski y la zona de desarrollo próximo. En: C.Coll; A.Marchesi; J.Palacios (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. vol. II*. Madrid: Alianza, 93-119.

Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vigotski's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

estudiantes construyen conocimiento en un ambiente grupal, donde el individuo actúa y asimila las ideas expresadas y las formas de actuar de sus compañeros y el desarrollo de los dominios del idioma y el pensamiento crítico.

### **Cummins y la distinción entre las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (HBCI) y las Competencias Cognitivas del Lenguaje Académico (CCLA)**

El desempeño que una persona tiene con respecto a las habilidades de lenguaje, pueden describirse dentro de una dualidad funcional. Jim Cummins distingue dos dominios, el conversacional y el académico. Entendemos como *dominio del lenguaje* a un nivel identificable de habilidad cognitiva por medio de la cual, un estudiante es capaz de utilizar un idioma como forma de comunicación e interpretación de la realidad. Cuando hablamos de nivel nos referimos a la cantidad de procesos comunicativos y de pensamiento que una persona puede realizar valiéndose del lenguaje. Es posible que un niño sea capaz de presentarse y llevar una conversación extensa con sus compañeros acerca de cuestiones generales y que cuando se enfrenta a unas manifestaciones más formales del lenguaje, como en libros de texto o en tests psicológicos, el dominio que ya posee del idioma no le sea suficiente. Los dominios nos remiten a pensar en el desfase que se produce entre la capacidad de los estudiantes para comprender contenidos y expresar ideas dentro de los parámetros de un segundo idioma. Suponemos que existe una ventaja cognitiva inherente al primer idioma (L1) con respecto al segundo idioma y que los estudiantes pueden empatar esas competencias cuando utilizan ambos idiomas en contextos de una exigencia cognitiva en incremento.

La distinción entre los dominios tiene la intención de explicar el proceso mediante el cual los estudiantes que aprenden una segunda lengua podrían alcanzar niveles de desempeño iguales que los compañeros que ya hablan el idioma, de manera que no sólo se comuniquen satisfactoriamente en el segundo idioma, sino que incrementen su rendimiento en lo que se refiere a las pruebas psicológicas y a las evaluaciones escritas de las materias curriculares. Si traducimos esta idea al marco de actuación que se está analizando, podemos hablar de una diferencia entre los niveles de desempeño del idioma entre los estudiantes; existen estudiantes que dan muestras de un uso más sofisticado del idioma, es decir que su forma de hablar y escribir en inglés se acerca en calidad a las producciones verbales que podrían

mostrar en español. “Los aspectos conversacionales de los niveles de dominio del idioma adecuados al trato con los compañeros se alcanzaba en torno a los 2 años de contacto con el segundo idioma, pero era necesario un periodo medio de 7 años para que los estudiantes inmigrantes se acercaran a la norma del grado en los aspectos académicos del inglés.”<sup>45</sup> Estos estudios revelan que en efecto, se requiere de mayor tiempo, mientras el estudiante esté en contacto constante con el segundo idioma para que pueda desarrollar el dominio académico.

Sin embargo, nos encontramos con que no es tan sencilla la diferencia entre estos conceptos y Jim Cummins se avoca a profundizar en la distinción entre HBCI (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) y CCLA (Competencia Cognitiva del Lenguaje Académico). Explica algunas particularidades de su desarrollo en niños que aprenden el inglés como segunda lengua. Se utiliza un ejemplo de dos hermanos angloparlantes de 12 y 6 años respectivamente. “Existen diferencias enormes entre las habilidades de estos niños para leer y escribir en inglés y su conocimiento de vocabulario, pero diferencias mínimas en su fonología y su fluidez básica. El niño de 6 años puede entender virtualmente todo lo que puede decirse en el contexto social diario y puede utilizar el lenguaje muy eficientemente en esos contextos, al igual que el de 12 años.”<sup>46</sup> De manera similar, en los contextos de adquisición del segundo idioma, los niños inmigrantes a menudo logran la fluidez conversacional apropiada para la comunicación con compañeros aproximadamente en 2 años pero se requiere de al menos 5 a 10 años para alcanzar a los compañeros que tienen como primera lengua (L1) el inglés en sus competencias académicas del uso del lenguaje.

Cummins distingue claras diferencias entre los patrones de adquisición y desarrollo de ambos lenguajes. En este sentido, el desarrollo de las competencias del lenguaje en los estudiantes que participaron en este estudio tiene mucho que ver con los espacios que se abren dentro de las clases de inglés y que las oportunidades con las que cuentan para practicar lo que saben del idioma utilizándolo para comunicar lo que piensan acerca de los temas del curso.

---

<sup>45</sup> Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid. Pág. 74-75.

<sup>46</sup> Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. University of Toronto.

Este autor aclara que “la naturaleza secuencial de la adquisición de las **HBCI/CCLA** fue sugerida como típica en la situación específica de niños inmigrantes aprendiendo un segundo idioma y no como un orden absoluto que se aplica en todas, ni siquiera en la mayoría de las situaciones.”<sup>47</sup> Esto sugiere, en relación a este trabajo de investigación, que las definiciones que este autor plantea acerca de los dominios conversacional y académico del lenguaje, se adaptan de manera total, solamente al ámbito de la educación bilingüe para niños en ambientes totalmente angloparlantes y no necesariamente en contextos como el que yo he pretendido estudiar, en donde el idioma inglés es una parte mayor de la carga académica y mucho menor en la carga conversacional. Sin embargo, el concepto de dominio tiene un peso especialmente significativo al momento de tratar de identificar los procesos de pensamiento que se desencadenan durante la adquisición del idioma; los estudiantes tienen que utilizar el lenguaje con las competencias que tienen “al momento” de la aplicación del trabajo de intervención y esta forma de utilizar el lenguaje es lo que denotará en un momento dado si la calidad del pensamiento que se produce es una manifestación o no de un proceso de perfeccionamiento de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Cummins es enfático cuando dice que “afirmar que las HBCI/CCLA sean conceptualmente distintas no es lo mismo que decir que ellas son separadas o se adquieren de manera distinta. Desde el punto de vista del desarrollo no están separadas necesariamente; todos los niños adquieren sus bases conceptuales a través de las interacciones conversacionales en casa. “El desarrollo cognitivo es visto como un fenómeno inherentemente cultural e histórico. Por lo que el aprendizaje es visto no como la adquisición de habilidades mentales como resultado de la maduración, sino es entendido en términos de un proceso amplio de socialización en el cual los niños se convierten en miembros de comunidades que practican y toman roles más centrales y activos en las actividades socioculturales de la comunidad.”<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> *Íbidem*.

<sup>48</sup> Lave y Wenger, 1991. En: Pontecorvo, C., Sterponi, L., (2002). *Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings*. En: Wells, G. y Claxton, G. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford. Pp. 127

De manera similar, la discusión acerca de asuntos conceptuales es una manera importante, y en muchas situaciones esencial para profundizar nuestra comprensión de conceptos y desarrollar la cultura crítica. (...) habilidades cognitivas están involucradas, en mayor o menor medida, en la mayoría de las interacciones sociales.”

Cummins se refiere a las interacciones sociales como formas en las que se desarrollan las competencias del uso del lenguaje. Esto reafirma la posibilidad de que la aplicación de estrategias como la conversación instruccional, que es un tipo de actividad que se ubica en la dimensión de la relevancia cultural, es una forma de lograr el objetivo de explorar la capacidad de los estudiantes para trabajar críticamente con el inglés.

Cummins se refiere a la interdependencia entre la primera y segunda lenguas (L1 y L2) en lo que se refiere a la CCLA. Se desarrolla una competencia común de lenguaje académico en donde un idioma no interfiere en el uso del otro sino que existe una relación de apoyo. Esta aseveración está apoyada por las afirmaciones de Wells en lo que respecta a la distinción que él realiza entre las habilidades cognitivas requeridas en el habla y en la escritura. Wells<sup>49</sup> distingue no sólo una diferencia sino una relación de complementariedad entre ambos modos de uso del lenguaje, ambos necesarios para la socialización y el desarrollo de actividades de diversa índole.

Lenguaje Hablado	Lenguaje Escrito
Acción	Reflexión
Dinámico	Sinóptico
Concreto	Abstracto
Espontáneo	Científico
Narrativo	Paradigmático
Social	Individual
Diálogo	Monólogo

Esta interdependencia se puede explicar haciendo referencia a los procesos de pensamiento que se ponen en juego con uso del idioma en distintos contextos sociales, así como teniendo

---

<sup>49</sup> Wells, G. (2001). Op. Cit.

en cuenta el nivel de desarrollo cognoscitivo alcanzado por los estudiantes dentro de su propia secuencia de desarrollo. Esto es un enlace especial entre las aseveraciones sobre el desarrollo que se hacen en el paradigma psicogenético mostrado en el apartado anterior, donde se afirma que el perfeccionamiento de los procesos cognoscitivos y psicológicos en los niños, observable en su capacidad para desenvolverse dentro del grupo, tienen una incidencia directa en la calidad de lenguaje que puede ser utilizado.

Vygotsky, como se ha mencionado, consideraba que el lenguaje y la lectoescritura surgen del contexto social. El desarrollo de los significados de las palabras comienza con las formas cotidianas o espontáneas de entender las cosas, que están relacionadas con determinadas experiencias y evolucionan a través de la mediación social hacia conceptos científicos, que son más abstractos y están organizados de forma más jerárquica en redes semánticas.<sup>50</sup> Alex Kozulin expresa la distinción que establece la teoría de Vygotsky entre conceptos espontáneos y conceptos científicos. “Los conceptos espontáneos emergen de las propias reflexiones del niño sobre las experiencias inmediatas, cotidianas; son ricos, pero asistemáticos y muy contextualizados. Los conceptos científicos se originan en la actividad estructurada y especializada de la enseñanza en clase y se caracterizan por la organización sistemática y lógica.”<sup>51</sup>

Es bajo este fundamento que este trabajo de intervención e investigación supone que el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que incrementen la calidad de los intercambios comunicativos entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el profesor puedan favorecer a la construcción de significados en inglés, tanto a un nivel académico como conversacional. Llamamos calidad a la susceptibilidad que tiene la actividad para lograr la participación activa de los estudiantes, así como la elicitación de procesos de pensamiento más complejos, que signifiquen un paso claro hacia la sofisticación de los métodos de razonamiento y las formas de relación interpersonal. Los estudiantes que tienen la oportunidad de participar en actividades de aprendizaje que mediaten los significados que se presentan en una materia tendrán una mayor oportunidad de desarrollar ambos dominios. El aprendizaje mediado es el modo en que los estímulos del ambiente son

---

<sup>50</sup> Op. Cit. Pág. 76.

<sup>51</sup> Kozulin, A. (1998). En: Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid. Pág. 76.

transformados por un agente mediador.<sup>52</sup> Las mediaciones que proporciona el trabajo entre compañeros, mientras construyen significados en torno a un tema determinado y con la guía e intervención de un docente se presenta como una forma de trabajo potente en cuanto a relevancia cultural y exigencia cognitiva, dadas las posibilidades de desarrollo del dominio que tiene que ver con la conversación y las capacidades de comunicación básicas y con la construcción de conceptos organizados y estructurados.

Vygotsky plantea que el motivo primordial del lenguaje es influir en la actividad de los demás. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la educación tiene que transformar el lenguaje en una herramienta habitual. ¿De qué manera pueden utilizarse los intercambios verbales en aula para motivar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo cognoscitivo? ¿Cómo debe orientarse la conversación para que sea un factor que incite a la producción de interacciones significativas para el desarrollo cognoscitivo y para la adquisición de conocimientos relevantes al currículum?

## **Conversación Instruccional**

### **Bakhtin y la filosofía de la conversación.**

Los profesores y los estudiantes están involucrados en un proceso constante de interacción que es determinado por intercambios de información que no sólo se constituye de aspectos académicos, sino además de componentes emocionales y psicológicos que nos llevan a pensar que la actuación dentro de un contexto enteramente social como el educativo significa que las personas se presentan de manera total. Es decir que las personas que se encuentran dentro de un aula, aprendiendo o enseñando manifiestan, por medio del lenguaje, todo su ser. Se mencionó que para Vygotsky la adquisición del lenguaje, del vocabulario propio de un idioma es un logro de la persona que comprende el significado de las palabras. Las palabras, las expresiones, los conceptos no tienen una sola dimensión, sino

---

<sup>52</sup> Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller. (1980). En: Sánchez López, M. P., Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis Psicología. Madrid.

que se componen de una serie de elementos que mediatizan la expresión del pensamiento que a su vez se compone de emociones e ideas. La conversación es un fenómeno natural en el que se desarrolla el lenguaje. Las personas adquieren la habilidad necesaria para utilizar ese lenguaje en un contexto que no se exige de estar influenciado por los estados de ánimo, actitudes y prejuicios.

Dentro de la tendencia en educación que se avoca a la promoción de momentos de diálogo en el aula, de conversaciones dirigidas por un profesor con respecto a un tema particular y relevante al contenido curricular, interviene la divulgación de la teoría socio-cultural del desarrollo cognoscitivo. Estos son elementos que han contribuido a la creación de una nueva cultura dentro de la educación en donde los estudiantes y los profesores pueden participar de una manera más amplia que simplemente exponiendo y recibiendo información.

Para Mikhail Bakhtin, la construcción de la personalidad y del intelecto es un acto ininterrumpido que a lo largo de la vida humana se nutre de las interacciones que las personas tienen con los otros individuos por medio del uso del lenguaje en un diálogo que integra todas las cualidades físicas, psíquicas y emocionales de los seres humanos.

¿Para qué enseñar por medio de la conversación? El ejercicio y el desarrollo del pensamiento es el objetivo que persigue la enseñanza y que el contenido curricular, las actividades organizadas y aplicadas por los profesores, así como el lenguaje verbal y no verbal utilizado por docentes y estudiantes como vehículo de sus ideas, son herramientas de las que se vale la enseñanza para provocar la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognoscitivo.

Esta postura sobre la educación, que se aleja significativamente de la concepción memorística del acto educativo, en donde el estudiante se dedica a asimilar un conjunto de contenidos académicos proporcionados por unas fuentes exclusivas de conocimientos depositados en el maestro y los textos. Estas ideas acerca de la educación podrían estar basadas en conceptos como la preservación del dominio de los docentes y las instituciones como conservadores del “verdadero saber”. Sin embargo, partiendo desde el terreno de la

filosofía y la sociología, que tienen un punto de reunión aplicada muy importante en lo que respecta a la educación escolarizada, Mikhail Bakhtin logra hacer aportaciones muy interesantes al tema de la conversación y de la capacidad que esta actividad tiene para desarrollar el intelecto y la personalidad.

Bakhtin identificó una relación orgánica y necesaria entre la actividad social de agentes mientras buscaban definirse y transformarse a sí mismos y las formas literarias y culturales, las cuales están formadas de una misma dinámica. Bakhtin expresa aquí la idea de que las fuerzas que constituyen el contexto social no causan un efecto mecánica ni externamente, sino que penetran a la persona (...)<sup>53</sup> De esta forma el pensamiento de Bakhtin se plantea, dentro de su obra más importante *The Architectonics of Answerability*, que los conceptos de persona y totalidad está firmemente apoyados dentro del mundo socio-cultural tal y como existe. El mundo social de Bakhtin está construido por medio de la relación aquí y ahora entre la persona y el otro y por el uso del lenguaje por medio del diálogo para la comunicación el desarrollo y el cambio.<sup>54</sup> *Architectonics* celebra la acción, el movimiento y la energía, e identifica el principio definitorio de la vida social como la construcción del sí mismo y el otro por medio del diálogo. Bakhtin escribe: “Para poder vivir y actuar necesito estar inconsumado, necesito estar abierto a mí mismo... tengo que ser, para mí mismo, alguien que está axiológicamente pendiente, alguien que no co-incida con lo que ya ha sido establecido.”<sup>55</sup>

La cercanía que estas ideas presentan con respecto a la construcción del conocimiento en el grupo por medio del diálogo, hacen que las aportaciones filosóficas de este autor incidan directamente en la investigación que me encuentro realizando. La conversación que se ha propuesto como una forma de trabajo que contribuye a que los estudiantes desarrollen, en conjunto, un tema en donde todos tienen la oportunidad de aportar sus ideas tiene que ver con lo que Bakhtin dice acerca de permanecer incompleto, ya que, aquel que tiene ya posesión del conocimiento y de la habilidad no puede participar del diálogo, una persona

---

<sup>53</sup> Swingwood, A. (1998). Dialogism and Cultural Forms. Bakhtin: Culture, Self and Dialogue. En: *Cultural Theory and the Problem of Modernity*. St. Martin's Press, New York. Pp. 113.

<sup>54</sup> Íbidem. Pp. 114.

<sup>55</sup> Íbidem. Pp. 114.

que ya sabe todo de lo que se está hablando no necesita conversar con otros porque nada le pueden aportar. La enseñanza que se propone a sí misma como “proveedora” de saber y no como facilitadora, no está promoviendo esta actitud de retroalimentación que es la propuesta del autor.

“Vivir significa participar en el diálogo: hacer preguntas, escuchar, responder, estar de acuerdo... En este diálogo una persona participa de manera total y a lo largo de su vida: con sus ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo su cuerpo y sus acciones. Invierte la totalidad de su sí mismo en el discurso, y este discurso entra en las fibras que hacen la vida humana.”<sup>56</sup> Las ideas acerca de la libertad y la construcción del sí mismo por medio de la interacción con los demás dentro de una sociedad, son la base para el pensamiento de este autor, de la misma manera en que son las bases del desarrollo de actividades de diálogo y comunidades de indagación que permitan, tanto al profesor como a los estudiantes ser partícipes activos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha visto en la cita anterior, Bakhtin pensaba que la totalidad de la persona estaba involucrada en el acto de la discusión y así es posible afirmar que hay más elementos en juego, dentro de una conversación instruccional que sólo los contenidos de un programa del currículo. Es necesario observar que los participantes de una clase son movidos por diferentes fuerzas externas e internas. ¿Qué hacemos dentro del salón de clases, además de dar clases? ¿Qué hacen los estudiantes dentro de un aula además de poner atención y contestar preguntas? ¿Cómo interviene el diálogo dentro del aula para la fabricación de esas fibras que dice Bakhtin, son lo que hacen la vida humana?

### **Wells y la creación de comunidades de indagación en los salones de clase**

Nystrand y sus colaboradores reportaron que la “verdadera conversación” es casi inexistente en las aulas de secundaria y bachillerato estadounidenses. En este estudio se define a la “verdadera conversación” como “aquella en la que varios estudiantes intercambian ideas y opiniones sobre algún tema que se considera.”<sup>57</sup> Gordon Wells y

---

<sup>56</sup> *Íbidem*. Pp. 115.

<sup>57</sup> Wells, G., Mejía, R. Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica* 26. Febrero-Julio de 2005. Separata. Pp. 7-8.

Rebeca Mejía se refieren a la conversación dentro del aula como un mecanismo de indagación, que, realizado por profesores y alumnos, lleva al acto educativo a niveles “más profundos” y significativos.

B. Rogoff<sup>58</sup> menciona la clasificación que hace acerca del papel de los profesores y cómo es el aprendizaje para los estudiantes. La base de mis intenciones de intervención ha sido el paso de un **Enfoque de Transmisión**: conducido por el adulto, con estudiantes que esperan absorber y memorizar lo que el instructor adulto presenta, e implementar un modelo **Participativo Guiado**, que involucra la colaboración entre el maestro y el estudiante en la elección de los tópicos que se van a estudiar y en la manera en que se les abordará. Pero, ¿Cómo es la experiencia educativa dentro de estos modelos? Un punto importante es que dentro de la conversación organizada, el profesor continúa teniendo un papel central en la guía de las actividades, pero además se presenta a sí mismo como un aprendiz, que al igual que los estudiantes, se encuentra adquiriendo ideas novedosas acerca del tema que se está desarrollando. En este sentido, las actividades enfocadas hacia la indagación, son una combinación de modelos de enseñanza y aprendizaje. “El aprendizaje que se da en una comunidad de indagación no es un fin en sí mismo o el objetivo central de la actividad, sino un aspecto intrínseco del trabajo en el contexto de actividades que trascienden el currículum prescrito.”<sup>59</sup>

Wells resalta la necesidad de planear y orientar las actividades apropiadamente hacia la indagación. Afirma que “cuando estos ajustes se planean, observan y reflejan de manera deliberada, en lugar de hacerse sencillamente de manera intuitiva, la información resultante puede enriquecer mucho el entendimiento de la naturaleza situada del aprendizaje y la enseñanza.”<sup>60</sup> Por otro lado, se dice que la indagación es una empresa colaborativa, porque implica la utilización de las ideas y opiniones de los demás. En este sentido, la conversación instruccional, como ha sido planteada en este trabajo de investigación, se presenta como un intento por crear una comunidad de indagación.<sup>61</sup> Es posible llamar una

---

<sup>58</sup> *Íbidem*. Pp. 3.

<sup>59</sup> *Íbidem*. Pp. 4.

<sup>60</sup> *Íbidem*. Pp. 4.

<sup>61</sup> La intención del trabajo de intervención no se dirige a formar una comunidad de indagación como la define Wells, sino que se orienta por la idea de la comunidad. Los alcances reales de este estudio se limitan a

comunidad de indagación a un grupo de personas unidas por una intención común de dialogar sobre un tema en común. Cabe resaltar que las habilidades necesarias para conformar una comunidad de indagación se aprenden en contextos que no necesariamente son escolares. Bajo el supuesto de que la socialización es el elemento clave para el desarrollo cognoscitivo, en donde el avance en las estructuras de los compañeros de juego, de escuela u otros miembros de la familia se hace evidente en el contacto que se lleva a cabo en las habitaciones de las casa y en las aulas. Se supone que “los seres humanos son *educados* a pensar, a razonar y a pensar de maneras que pueden diferir de a través de culturas y épocas.”<sup>62</sup> Esto implica que la formación de seres pensantes y activos en todas las áreas de la sociedad depende de la naturaleza de las interacciones que experimente una persona a lo largo de su vida. Es así como este estudio está enfocado en explorar la capacidad que la aplicación de una estrategia de la enseñanza y el aprendizaje, que promueve las interacciones sociales entre los miembros del grupo y el maestro, que al igual las interacciones que se presentan dentro de las relaciones interpersonales que se suscitan en contextos extraescolares tengan la virtud de promover el uso de herramientas cognitivas y retóricas sofisticadas; estrategias que, al ser orientadas hacia un objetivo de logro de claridad y profundidad significativos, pueden lograr la aparición de evidencias de formas de pensamiento como las encontradas por Pontecorvo y Sterponi en su estudio sobre el diálogo en niños de preescolar. Las autoras extraen algunas aseveraciones que tiene la facultad de explicar lo que observaron y registraron dentro de su análisis de los contextos sociales de comunicación. “Emergen tres aspectos fundamentales del razonamiento infantil:

- Está altamente co-construido: la narración hecha por los niños es de co-autoría y tiene múltiples voces. Las posiciones opuestas de los niños no se yuxtaponen sino que se negocian, transforman y en varias ocasiones se unen en nuevos caminos de razonamiento.

---

efectuar un análisis de las formas de utilización del segundo idioma dentro de una actividad de conversación dirigida por el docente. El hecho de que estas conversaciones exploren un tema en particular no significa la creación de una comunidad de indagación en un sentido estricto. La conversación Instruccional, como un recurso, se puede ubicar teóricamente como un recurso que sirve al propósito más amplio de promover la interacción y la intersubjetividad entre los miembros del grupo.

<sup>62</sup> Pontecorvo, C., Sterponi, L., (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings. En: Wells, G. y Claxton, G. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford. Pp. 127

- Se desarrolla a través de patrones de argumentación complejos.
- Está retóricamente elaborada: los participantes hacen uso de estrategias discursivas refinadas y de movimientos retóricos para alcanzar consensos y acuerdos.”<sup>63</sup>

Los estudios realizados por Wells han revelado que las comunidades de indagación pueden ser relevantes en la transformación de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje a distintos niveles:

- La adaptación de un enfoque de indagación puede provocar la aparición de un estilo de enseñanza en el que la interacción sea más negociada y dialógica.
- Es posible que se incremente la participación de los estudiantes a la hora de iniciar secuencias de conversación.
- El incremento de la interacción maestro-alumno puede hacer que se desarrollen más “discusiones verdaderas” en el sentido que le da Nystrand.
- Es importante que la participación de los docentes permita que un tema sea analizado sistemáticamente.

Para que una segunda lengua sea adquirida de manera satisfactoria se deben crear programas educativos que se desarrollen a partir de que: a) la segunda lengua se aprende de la misma forma que la primera y b) que una lengua se aprende mejor en un contexto donde el alumno se siente estimulado socialmente a aprenderla y se le pone en contacto con la lengua de forma natural.<sup>64</sup>

Si se desea partir de un planteamiento que supone que la segunda lengua se adquirirá con mayor efectividad en tanto se desarrollen las actividades educativas de tal manera que al alumno se le permita tener un contacto con los significados y contenidos de la segunda lengua, de una forma parecida con la cual se aprende la primera lengua, es necesario que se apliquen estrategias pedagógicas que creen un ambiente que simule de manera ideal el tipo

---

<sup>63</sup> Íbidem. Pp 133.

<sup>64</sup> Hamers, Blanc, (1983). En: Sánchez López, M. P., Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis Psicología. Madrid.

de relación social que ha producido el perfeccionamiento del uso de la primera lengua en los estudiantes.

### **Gallimore, Tharp, Goldenberg y los pasos a seguir**

La conversación instruccional o instructiva es un concepto que se mueve alrededor a la paradoja entre *instrucción* y *conversación*, ya que una implica autoridad y planificación y la otra igualdad y posibilidad de respuesta. La conversación es un espacio sociocultural que evidencia la manera en que el mundo social está imbuido de historias y versiones cuyo tema es este propio mundo.<sup>65</sup> La conversación está estructurada con descripciones de tal modo, (...) que permite conocer las representaciones que las subyacen, su calidad y sus referentes. La conversación es el instrumento por excelencia del que disponen los grupos humanos para construir los planos psicológicos y hacer posible por consecuencia, la apropiación de la cultura y su modificación, siendo uno de sus elementos constitutivos la interacción.<sup>66</sup> Cada conversación fluida, continua e inteligible, es un catálogo que muestra las aptitudes humanas que hacen posible la actividad intelectual coordinada.<sup>67</sup>

Nos encontramos ante la necesidad de generar el pensamiento profundo en los salones de clase, proponiendo a la conversación instruccional, (una técnica utilizada, quizá no con ese nombre, desde los tiempos de los grandes tutores griegos como Sócrates), como una forma para elicitar el conocimiento y el pensamiento de sus estudiantes. En este tipo de actividad “lo más importante es que el profesor tenga la capacidad de mantener a todos conectados en una extendida y sustantiva conversación, hilando los comentarios de los participantes en un tapiz más amplio de significado.”<sup>68</sup>

Como se mencionó en párrafos anteriores, la naturaleza “doble” de esta actividad parece una paradoja: que una conversación tenga elementos **instruccionales** y vice-versa, es lo que la ubica como una actividad interesante y con miras a la productividad. La tarea de enseñar consiste en resolver esta paradoja. (...) Las conversaciones instructivas entre

---

<sup>65</sup> Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Paidós, España. Pág. 63.

<sup>66</sup> Ver en Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós, España. Págs. 67-68.

<sup>67</sup> Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós, España. Pág. 81.

<sup>68</sup> Goldenberg, C. (1993) *Instructional Conversations: Promoting comprehension through discussion*. The Reading Teacher. Vol. 46. No. 4.

padres e hijos y en unas pocas aulas son fundamentalmente diferentes del recitado de guiones. Conversar es dar por sentado que el educando puede tener algo que decir más allá de las “respuestas” que el maestro ya conoce. (...) La conversación instructiva en un ámbito escolar exige que los “maestros” comprometan a los “educandos” en discursos como el usado por los “encargados de la crianza”<sup>69</sup> En este sentido, el trabajo que es posible realizar con la conversación instructiva, permite que los estudiantes participen en discusiones abiertas en las cuales se expresan de una forma que les exige utilizar todo su conocimiento de la lengua.

Existen ciertos elementos que le dan orden y coherencia metodológica a las acciones desarrolladas dentro de este recurso psicopedagógico. Estos elementos son instruccionales en su intención, esto es, están diseñados para promover el aprendizaje. La enseñanza a través de la conversación requiere de una agenda deliberada y controlada en la mente del profesor, a los que hacen referencia los primeros cinco elementos. Por otro lado, las actividades son **conversacionales** “en cualidad, parecen ser interacciones naturales y espontáneas, libres de características didácticas que se asocian normalmente con la enseñanza formal.”<sup>70</sup> Veamos cuáles son esos elementos.

<b>Elementos Instruccionales</b>	<b>Elementos Conversacionales</b>
<b>Foco Temático:</b> El maestro selecciona un tema o idea que sirve como punto inicial para el enfoque de la discusión y tiene un plan general de cómo se debe desarrollar el tema.	<b>Menos preguntas con respuestas “sabidas”.</b> Mucho de la discusión se centra en preguntas cuyas respuestas pueden ser más que una sola.
<b>Activación y uso de antecedentes y esquemas relevantes:</b> el profesor “penetra” en o provee a los estudiantes de los conocimientos antecedentes pertinentes y de esquemas relevantes necesarios para comprender un texto. Estos antecedentes se hilan dentro de la discusión que le sigue.	<b>Reacción a las contribuciones de los estudiantes:</b> Mientras se mantiene un plan inicial, el foco y la coherencia de la discusión, el profesor también responde a las afirmaciones de los estudiantes y las oportunidades que estas generan.
<b>Promoción de lenguaje más complejo:</b> El profesor elicit	<b>Discurso conectado:</b> La discusión se caracteriza por tener turnos múltiples,

<sup>69</sup> Gallimore, R., Tharp, R. (1993). En Moll, L. comp. *Vygotsky y la educación*. Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. (cap. 7). Buenos Aires: AIQUE. Págs. 211-243.

<sup>70</sup> *Ibidem*. Pp. 4.

contribuciones más extensas por parte de los estudiantes por medio de utilizar una variedad de técnicas de elicitación- invitaciones a extenderse, preguntas etc.	interactivos, y conectados; los comentarios se basan en los anteriores.
<b>Enseñanza directa:</b> Cuando sea necesario, el profesor provee enseñanza directa para explicar una habilidad o un concepto.	<b>Un ambiente retador pero no amenazador:</b> El profesor crea una “zona de desarrollo próximo” donde la atmósfera está balanceada por un clima positivo. El profesor es más un colaborador que un evaluador y crea una atmósfera que reta a los estudiantes y les permite negociar y construir el significado del texto.
<b>Elicitación de bases para los comentarios y posiciones:</b> El profesor promueve que los estudiantes utilicen texto, ilustraciones y razonamientos para apoyar un argumento o posición. Sin agobiar, el maestro prueba las bases con las que los estudiantes hacen sus comentarios: “¿Cómo sabes esa? ¿Qué te hace pensar eso?”	<b>Participación general:</b> El profesor invita a la participación de los estudiantes. El profesor no tiene el derecho exclusivo de determinar quién habla y los estudiantes son motivados para que participen voluntariamente y que influyan en el orden de los turnos.

“Hemos encontrado que cuando los estudiantes participan en discusiones como las que se planean dentro de este esquema, su escritura acerca de un concepto complejo como la amistad demuestra mayor sofisticación y profundidad de comprensión sin sacrificar la comprensión literal de la historia que han leído. (Saunders & Goldenberg, 1992)”<sup>71</sup>

En esta cita el autor habla de la posibilidad de utilizar esta técnica como una forma de profundizar en los temas que rodean y surgen de la historia que se lee. En la investigación que yo he planteado, intento identificar los cambio que surgen en los estudiantes cuando ponen en práctica sus habilidades del lenguaje en estos contextos de conversación y discusión, así como en ejercicios que les permiten evitar la memorización y la repetición literal de lo que se leyó. Sin embargo, la comprensión literal de las historias que se repasan en la clase de Language Arts, es una parte importante del curso y no puede dejarse de lado. A este respecto he encontrado, al igual que los autores, que el trabajo preparativo para la

---

<sup>71</sup> Íbidem. Pp. 5.

sesión de discusión “obliga” a los estudiantes a estar atentos a lo que se dijo y lo que sucedió dentro de cada una de las historias, a fin de tener la posibilidad de participar coherentemente en el ejercicio de conversación instruccional.

Goldenberg hace énfasis en la planeación que requieren los ejercicios de conversación instruccional a fin de que resulten exitosos para los docentes y productivos a los estudiantes. Distingue tres puntos importantes:

1. Seleccionar la historia o libro que es apropiada para los estudiantes. El docente se encarga de que el texto no rebase el nivel de comprensión de los estudiantes y que por el contrario sea un texto que permita que ellos puedan extraer y construir significado relevante.
2. Leer la historia hasta sentir que se entiende cabalmente. Es necesario que el profesor conozca la historia a profundidad para tener la capacidad de dirigir la atención de los estudiantes hacia el foco que se ha seleccionado.
3. Seleccionar un tema o foco de discusión inicial. Debe haber un foco que guíe el trabajo de la discusión seleccionada previamente por el docente. Este punto es muy importante, ya que establece que la conversación instruccional será una actividad en la que la comprensión literal de lo que se establece en la lectura por parte del autor, no es el foco principal sino que es un requerimiento para acceder al trato con los temas que yo llamo paralelos, que tienen que ver con el ambiente que rodea la lectura. Estos temas paralelos hacen referencia a los personajes, los diálogos, las implicaciones culturales, además de las observaciones que los estudiantes elaboren acerca de un evento en particular que les parezca más interesante.

Como veremos en la última sección de este capítulo, la conversación instruccional que se ha usado dentro de este estudio, ha tenido la intención de orientar a los estudiantes hacia la manifestación de un tipo de pensamiento que llamaremos crítico. Cabe mencionar que la conversación en sí misma no es un ámbito inherentemente provocador de pensamiento crítico sino que es una plataforma en la que es posible trabajar con formas específicas de

preguntar, contestar, argumentar, discutir y construir conocimiento de manera social y colaborativa.

## **Pensamiento Crítico**

### **Lipman y la búsqueda de juicios; Paul, las preguntas y el método de cuestionamiento socrático.**

Cuando nos preguntamos acerca de las clases de producciones orales y escritas que se esperan de los estudiantes al momento de participar de las actividades organizadas en el aula, es posible encontrarse con que existe una cierta variedad. Es decir, es posible que los estudiantes participen en una actividad socioculturalmente organizada y que en esta actividad se trate un tema relevante para el desarrollo de la clase en turno, sin embargo, esto no significa que se estén produciendo formas de pensamiento sofisticadas. Los estudiantes pueden memorizar, repetir experiencias o intentar contestar lo que ellos creen que el profesor quiere escuchar y esto no significará que el nuevo idioma se está utilizando de una manera tal que se exija a los estudiantes estructurar sus ideas conforme a los parámetros que describen al pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene un propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, solucionar un problema)<sup>72</sup> pero tener un propósito no basta para explicar este tipo de pensamiento. Un niño en la etapa sensorio-motora, piensa, y tiene el propósito de alcanzar su muñeco o de que le den de comer o de dormir. ¿Eso lo hace un pensador crítico? ¿O es que el pensamiento crítico tiene más que ver con la combinación de factores, de salidas y entradas de información? El pensamiento crítico reúne una serie de técnicas pedagógicas, basadas en la construcción de ideas y conceptos a través de prácticas como el cuestionamiento socrático, que promueve un tipo de pensamiento que es disciplinado, racional y auto-dirigido que hábilmente persigue el propósito de pensar dentro de algún dominio de conocimiento humano.<sup>73</sup> Para conocer mejor lo que significa el pensamiento crítico en relación con las acciones cognitivas que deben realizarse para

---

<sup>72</sup> Facione, P. *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Loyola University, Chicago.

<sup>73</sup> Paul, R. (1995). *Critical Thinking. How to prepare students for a rapidly changing world.* Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa, CAL. P- 418

reconocer su aparición, es posible identificar seis destrezas cognitivas que unidas o de manera independiente, tienen la capacidad de configurar un pensamiento de tal manera que siga el camino hacia el pensamiento crítico.



“El pensador crítico ideal puede ser caracterizado no sólo por sus destrezas cognitivas, sino también por como él o ella abordan la vida y la viven en general. El pensamiento crítico apareció mucho antes que se inventara la escolaridad, yace en las raíces mismas de la civilización. Es una piedra angular en el viaje que la humanidad está llevando a cabo desde el salvajismo bestial a la sensibilidad global.”<sup>74</sup>

Pero, ¿Cómo son esas respuestas de la vida diaria? ¿Cómo es que las destrezas cognitivas que se presentaron anteriormente obtienen la pertenencia al pensamiento crítico? Es posible afirmar que dentro de las operaciones formales, las personas han adquirido una capacidad para poner en práctica estas destrezas de una manera distinta, más sofisticada que en etapas anteriores. Es así como se propone que los estudiantes, ubicados dentro de un proceso transitivo entre las operaciones concretas y las operaciones formales. En este sentido, es posible hablar de un pensamiento crítico característico para una situación de desarrollo cognoscitivo, es decir, que a pesar de que es posible observar que las personas son capaces de dar muestras de pensamiento crítico o de un pensamiento con ciertas características críticas desde que son muy jóvenes, es posible también caracterizar la clase de pensamiento crítico que se espera y se puede elicitarse de un grupo de individuos de cierta edad o de cierto desarrollo cognoscitivo y verbal. Surgen una serie de preguntas acerca de si es suficiente el

---

<sup>74</sup> Íbidem. Pp. 7

nivel de desarrollo del lenguaje en los estudiantes para poder traducir a palabras sus pensamientos o de si es la conversación instruccional una estrategia que ayudará a los estudiantes a desarrollar las áreas verbales y cognoscitivas, que como hemos mencionado en apartados anteriores, tienen tan estrecha relación.

En este sentido, las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto que el individuo sostiene, le proporcionan una “visión” distinta del mundo que lo rodea. Las destrezas cognitivas del pensamiento crítico bien podrían considerarse como habilidades de pensamiento generales y no necesariamente del pensamiento crítico, sin embargo, si estas destrezas están orientadas hacia la producción de juicios, entonces es posible reconocer el pensamiento crítico. Mathew Lipman comenta que, “si consultamos las definiciones comunes de pensamiento crítico, no podemos evitar ser sorprendidos por el hecho de que la mayoría de los autores enfatizan los productos de tal pensar pero por lo general no señalan sus características esenciales. Lo que es más, especifican productos que se limitan a soluciones y a decisiones. Así, para Facione y sus colaboradores, el pensamiento crítico se define como “los procesos mentales, estrategias y representaciones que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos”. También se concibe al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo de la razón que hace énfasis en decidir que creer y hacer.”<sup>75</sup> Reconoce que el producto más fiable de un proceso de pensamiento que quiera considerarse crítico tiene que poseer tres características primordiales.

1. **Criterios.** Son reglas o principios utilizados para haber juicios. Son instrumentos para juzgar y guían la práctica del pensamiento.
2. **Autocorrección.** El cuestionamiento lleva al descubrimiento y a la rectificación de las ideas.
3. **Sensibilidad al Contexto.** El pensamiento crítico es sensible a las características de un contexto específico. Debe tomar en cuenta las circunstancias, las limitaciones, las configuraciones generales, la posibilidad de error y la posibilidad de que los significados no sean trasladables.

---

<sup>75</sup> Lipman, M. (1988). *Pensamiento crítico, ¿Qué puede ser?* ITESO. Trad. Cynthia Duque

Es preciso entonces que las producciones de estudiantes, dentro de un contexto organizado bajo el supuesto de generar el pensamiento crítico, den evidencia de que ese producto intelectual se ha generado a partir, ya sea de un análisis, una inferencia, una interpretación u otra destreza que esté orientada hacia el juicio con las características antes mencionadas.

Como se puede apreciar, las explicaciones que se logran hacer del pensamiento crítico, requieren bastante de él mismo para su verdadero entendimiento, por lo que la apertura de mente que lo caracteriza permite que haya una serie de interpretaciones o añadiduras a sus atributos.

Piaget afirmaba que no es posible separar la motivación y los aspectos afectivos del pensamiento y la construcción del pensamiento crítico intenta rescatar todo aquello del intelecto que se manifiesta “fuera del laboratorio”, es decir, los ejemplos y los estudios que se utilizan para justificar este tipo de pensamiento tiene más que ver con una tendencia a buscar las respuestas en la vida diaria y en una realidad que rebasa los experimentos psicológicos controlados.

Aún así, es necesario puntualizar que la intención de este trabajo es unir ambas tendencias de investigación, encontrando los lazos que puedan atar las características de uno y otro tipo de pensamiento. Pienso que una forma de hacer esto, es ir del pensamiento crítico a sus orígenes psicogenéticos, es decir, si comparamos cada una de las destrezas que el equipo de Facione ha planteado, como las destrezas cognitivas del pensamiento crítico, así como las características de un juicio que ha planteado Lipman, es posible visualizar estas destrezas utilizando los conceptos y constructos teóricos piagetianos, bajo el supuesto de que todo pensamiento se forma dentro de los parámetros de desarrollo que fueron descubiertos por el paradigma psicogenético, específicamente en lo que respecta a las operaciones formales. Cuando explicamos las características de las operaciones formales, mencionamos la forma en que los niños adquieren la capacidad de razonar sobre razonamientos, de invertir la dirección de su pensamiento y de pensar acerca de la realidad como un subconjunto de lo posible. En términos de pensamiento crítico, podemos identificar que los estudiantes que se encuentran en una edad entre 11 y 13 años, como los miembros del grupo analizado, tienen la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico que tenga esas cualidades. Se ha

hablado del pensamiento crítico como una capacidad de pensar dentro de varios conjuntos y áreas de razonamiento a la vez, así como de rastrear los orígenes conceptuales de los cuales parten los razonamientos propios y los de los demás. Esto no es más que reversibilidad y la organización de clases de alto orden. Esto termina por caracterizar la cualidad esencial del pensamiento que hemos de buscar en los registros de las actividades.

En apartados anteriores se hizo mención de las cualidades de movimiento y plasticidad de las facultades psicológicas como la base de la transición y expansión permanente entre las estructuras básicas de pensamiento. Es preciso afirmar que bajo el supuesto de que el pensamiento crítico es un hábito de pensamiento<sup>76</sup> que aparece en diferentes formas a lo largo de la vida de las personas, es decir que es posible que estudiantes más jóvenes o maduros que los que han participado, den muestras de pensamiento crítico en sus acciones y verbalizaciones. En este sentido, este estudio se dirige hacia el logro de una caracterización del pensamiento crítico que es posible elicitarse de los estudiantes, que como ya se ha explicado, se encuentran en una etapa de transición entre las operaciones concretas y las operaciones formales.

Para Marzano y sus colaboradores, el pensamiento crítico es un hábito mental en el que la persona tiende a:

- Ser preciso y buscar precisión.
- Ser claro y buscar claridad.
- Mantener la mente abierta.
- Contener los actos impulsivos.
- Asumir una postura cuando la situación la amerite.

---

<sup>76</sup> Marzano, R. J. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro. ITESO. México.

- Responder de una manera apropiada, a lo sentimientos y al nivel de conocimiento de los demás.<sup>77</sup>

Un estudiante compara, clasifica, evalúa, infiere e interpreta la información que se le presenta dentro y fuera del contexto escolar en el que se desenvuelve. La pregunta que surge es ¿De qué manera se llevan a cabo estos procesos de pensamiento? ¿Es posible que el pensamiento crítico se integre a estas acciones como un hábito de pensamiento y que aparezca en las aportaciones de los estudiantes?

El esquema del pensamiento que se muestra en la siguiente página intenta exponer la forma en que la aparición del pensamiento crítico en las producciones intelectuales de adolescentes y adultos se ve fuertemente influenciada y hasta *propiciada* por la aparición y desarrollo de los atributos que a su vez generan las bases del pensamiento formal. Es un proceso que se retroalimenta a sí mismo.

---

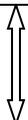
<sup>77</sup> Íbidem. Pp. 261-262.



El desarrollo de las operaciones formales en los estudiantes es la base cognoscitiva del pensamiento crítico característico en adolescentes y adultos dada su habilidad para emitir juicios que exploren los pormenores de una serie de marcos conceptuales.



Los estudiantes son capaces de participar en conversaciones complejas en tanto han desarrollado habilidades cognoscitivas y madurativas que funcionen como base para el diálogo.



La creación de comunidades de indagación en los salones de clase, en donde los estudiantes aprendan a exponer su pensamiento por medio de la conversación es una forma de promover el pensamiento crítico.

Llamo una conversación compleja a aquella en donde aparezcan elementos como: orden al hablar, diálogo entre compañeros, mantenimiento de un tema central y la búsqueda de conclusiones e ideas que resuman la totalidad de las participaciones.

Considero que la conversación instruccional es el recurso que logra elicitar aportaciones de mayor calidad lingüística de los estudiantes. Estas aportaciones pueden ser evaluadas y analizadas con el fin de evidenciar la aparición o no de productos del pensamiento crítico. Suponiendo, a su vez, que el uso del idioma a un nivel crítico significa un avance en las HBCI y las CCLA del inglés como segunda lengua.

El pensamiento crítico reúne una serie de técnicas pedagógicas, basadas en la construcción de ideas y conceptos a través de prácticas como el cuestionamiento socrático, que promueve un tipo de pensamiento que es disciplinado, racional y auto-dirigido que hábilmente persigue el propósito de pensar dentro de algún dominio de conocimiento humano.<sup>78</sup> La promoción de actividades que pretenden referir los conocimientos previos donde los estudiantes expresan las ideas que poseen acerca de un tema y los conocimientos que serán adquiridos a raíz del trabajo escolar, ofrece una guía que sirve para orientar el pensamiento hacia las características de un razonamiento ordenado y coherente. Es esta clase de pensamiento el que se pretende que los estudiantes practiquen utilizando el inglés como vehículo para construir y transmitir ideas y constructos, ya sea a nivel básico comunicativo o conversacional o a un nivel académico y científico.

Para concluir este capítulo, me gustaría mencionar las ideas de Mercer acerca de la creación de una Zona de Desarrollo Intermental (ZDI), como una forma de llevar a los estudiantes hacia el uso colectivo del pensamiento. La ZDI se define como “un marco de referencia dinámico que se constituye constantemente conforme avanza el diálogo habilitando al profesor y al estudiante a pensar juntos a través de la actividad en la que están involucrados.”<sup>79</sup>

Al aplicar un programa de promoción del diálogo organizado, Mercer reconoce la generación de nuevas aptitudes comunicativas de los estudiantes al enfrentarse a un problema que les exige hablar entre sí. Surge el “habla exploratoria” que el autor define como aquella en la que los compañeros se enfrentan crítica pero constructivamente a las ideas de los demás. Información relevante se ofrece para la consideración conjunta. Propuestas pueden ser rebatidas y contra-rebatidas pero, si es así, se deben ofrecer razones y alternativas. Se busca el acuerdo como la base del progreso conjunto. El conocimiento se hace público y el razonamiento es visible en el habla.”<sup>80</sup> Esta es precisamente la clase de interacción que se intenta promover dentro del grupo de sexto.

---

<sup>78</sup> Paul, R. (1995). *Critical Thinking. How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa, CAL. P- 418

<sup>79</sup> Mercer, N., (2002). Developing Dialogs. En: Wells, G. y Claxton, G.. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford. Pp. 141-153

<sup>80</sup> Íbidem. Pp. 150.

Mercer sugiere que “enfoquemos nuestra atención directamente sobre el lenguaje como un medio para pensar colectivamente – un proceso que por analogía con “interacción”, podríamos llamar “interpensamiento”. Este comentario final realizado por el autor permite observar una importante aportación a este trabajo de investigación al resaltar la importancia del lenguaje y su uso adecuado como una forma de crear una plataforma de creación de pensamiento colectivo. En este sentido, la conversación instruccional se presenta como otra alternativa pedagógica que se dirige a la promoción de este tipo de enseñanza y aprendizaje más social que individual y más orientado al desarrollo del pensamiento que a la adquisición de conocimientos inertes.

## **Conclusiones**

La elaboración de este apartado que trata sobre la teoría existente que se presenta como relevante para la pregunta de investigación, *¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?*, ha presentado un reto en varios sentidos. Por una parte, la teoría que tuve la oportunidad de conocer tiene una variedad importante de vertientes de estudio, lo cual es positivo en cuanto a la posibilidad de conjuntar las opiniones y los estudios de una serie de autores importantes que tienen mucho que decir acerca del tema del desarrollo cognoscitivo y el valor del uso del lenguaje en contextos académicos.

El propósito central de este capítulo es aportar los datos y conceptos abordados por autores e investigadores reconocidos, de manera tal que ayuden a iluminar el sentido de la pregunta y los temas que aborda, así como matizar adecuadamente los detalles particulares que ofrece este trabajo de investigación con respecto a trabajos realizados en otras circunstancias.

Entre los conceptos más importantes para este estudio podemos ubicar que dentro de este estado del conocimiento, se intentó explicar la forma en que el desarrollo psicogenético incide de manera fundamental en las manifestaciones de pensamiento y lenguaje que los

estudiantes pueden efectuar; los recursos cognoscitivos con los que contaban los preadolescentes de 11 y 12 años de edad que participaron en este estudio les permitió actuar acorde a ciertos parámetros que definimos gracias a las aportaciones de Piaget e Inhelder, quienes ayudan a describir las características del pensamiento formal y concreto, etapas que suponemos estos estudiantes se encuentran atravesando.

A partir de esta distinción y particularización de las condiciones cognoscitivas de los estudiantes, fue posible abordar el siguiente tema relevante: el desarrollo del lenguaje. Intenté realizar una conjunción entre la descripción de las etapas de desarrollo de Piaget con las aportaciones teóricas de Vygotsky, quien privilegia al lenguaje como un medio de avanzar en las funciones psicológicas superiores. La idea central era la plantear el eminente potencial cognitivo de las actividades donde se utiliza el lenguaje en una dimensión formal y casual.

Es aquí donde nos encontramos con una de las particularidades de este trabajo: los estudiantes se encuentran inmiscuidos en un contexto escolar enteramente bilingüe. Cummins nos habla sobre la importante distinción entre las formas en que el lenguaje puede ser utilizado de acuerdo con la capacidad cognitiva del sujeto y de la complejidad con la que puede desarrollar las formas particulares del idioma en el cual se desea expresar. Esto nos remite a la naturaleza educativa de la pregunta donde se pretende que los estudiantes eleven la cualidad de competencias comunicativas con el inglés.

Finalmente, y sin tener la intención de ser repetitivo, mencionaré que la conversación instruccional se planteó como la forma, el camino y la técnica que nos llevaría a evidenciar si en realidad las habilidades cognoscitivas de los estudiantes eran puestas en juego y retadas dentro de un escenario educativo diseñado especialmente para privilegiar y promover la interacción y la conversación.

El capítulo de Análisis será un espacio en el cual todas las cuestiones teóricas se pondrán en juego y se contrastarán y compararán con los hechos registrados a partir de los supuestos que surgen de la pregunta de investigación y de las condiciones particulares del caso. Este

trabajo nos remite a preguntarnos sobre la importancia del lenguaje en el aprendizaje, sobre la capacidad que la educación formal tiene para promover formas complejas de pensamiento y sobre la labor que los docentes llevamos a cabo.

# CAPITULO III

## MARCO METODOLÓGICO



## **Introducción**

Para Peter Woods<sup>81</sup>, “la investigación es una indagación, una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión.” Este estudio se ha planteado como un esfuerzo por llevar estas intenciones a la práctica. Se parte del supuesto de que un escenario educativo es un fenómeno social complejo que puede ser comprendido en tanto se posea las herramientas adecuadas para separar las partes del fenómeno de tal manera que esas partes puedan ser observadas y analizadas, explicadas y comprendidas.

Una de esas partes en las que el fenómeno educativo puede ser dividido es el uso del lenguaje. La pregunta que orienta este estudio: *¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?* se refiere al uso del inglés como un segundo idioma y a los efectos que una técnica didáctica en particular llamada Conversación Instruccional tiene sobre la forma en que los estudiantes se expresan verbalmente y exponen la calidad de su pensamiento.

Es preciso mostrar la manera en que esta cuestión en particular se ubica dentro de un contexto de metodología de investigación de la educación como parte de las ciencias sociales. Este capítulo pretende justificar el marco metodológico al que se adhiere este estudio dadas las características que posee con respecto a su ámbito de estudio: el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo del lenguaje de un grupo de estudiantes; un marco interpretativo, que determine la forma en que los datos obtenidos deben ser analizados, así mismo se designan las técnicas que se utilizaron durante la recogida de datos empíricos.

En conjunto, estos elementos tienen la intención de evidenciar la planeación y la aplicación adecuada de los recursos necesarios para contar con una metodología de la investigación rigurosa y confiable que logre evidenciar con eficacia los resultados del trabajo que serán expuestos en el capítulo posterior que se centra en análisis de los datos que han sido recogidos y sistematizados de acuerdo con lo que se establece a continuación.

---

<sup>81</sup> Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación etnográfica*. Paidós, Barcelona.

## **Escenario Educativo**

El trabajo de intervención educativa que describiré, fue planteado como una propuesta para responder a una necesidad: la de adaptar unos contenidos y un conjunto de competencias que se deben adquirir como parte de un programa académico, a las habilidades propias de los estudiantes de sexto año. El uso del lenguaje dinámico, como lo llama Bruner, es una práctica que se adecua a las aptitudes inherentes a estos estudiantes. Es por esto que la experiencia gira en torno a la práctica de una estrategia de conversación instruccional: un intento por aprovechar el desarrollo cognitivo, lingüístico y social propio de la edad de los estudiantes, orientado hacia los contenidos del programa de Language Arts.

### **Antecedentes y Descripción de la experiencia**

A continuación se presenta un panorama general de los aspectos que Molina<sup>82</sup> establece como esenciales en el análisis de un escenario educativo.

Los primeros **antecedentes** de esta inquietud se formaron como la idea de crear y aplicar un plan educativo que lograra adaptar los esfuerzos de la institución en la que trabajo por hacer que los estudiantes sean bilingües y biculturales, que sean capaces de comprender los textos y contenidos que son diseñados para estudiantes norteamericanos y que desde mi percepción poseían una gran cantidad de antecedentes culturales y de factores ambientales, que los estudiantes mexicanos, a pesar de tener un nivel aceptable de inglés, no lograban percibir la relevancia de los contenidos con respecto a su propia realidad y experiencias.

Había trabajado con estudiantes del cuarto grado, intentando motivar el desarrollo de las cualidades que la institución ha establecido como las de un alumno bilingüe y bicultural. Esto resultó en una búsqueda interesante a través de mis propias ideas acerca de cómo es la educación bilingüe y cómo los estudiantes aprenden y desarrollan el inglés como un segundo idioma. Mi interés por las producciones verbales de las estudiantes se extendió.

---

<sup>82</sup> Molina L. (1997) *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo: Las actividades, construcciones efectuadas en contextos de acción e interacción* (Cap. 5). Barcelona Paidós.

Comencé a preguntarme por la clase de pensamiento que estaba generando esas aportaciones. Es posible que un alumno sea capaz de construir frases correctas y de escribir enunciados sin errores ortográficos ni sintácticos pero, ¿qué es lo que se está generando a nivel de pensamiento?

Los **protagonistas** de este trabajo fueron alumnos de sexto año, de edades entre 12 y 13 años que conforman un grupo de 16. Es necesario puntualizar, que se parte del supuesto que algunos de los estudiantes se encuentran ubicados en una etapa de desarrollo intelectual más bien de pensamiento concreto<sup>83</sup> que les permite acceder a formas de pensamiento y expresión distintas en cuanto a profundidad y la capacidad de abstraer que otros pre-adolescentes, que comienzan a construir las primeras estructuras de pensamiento formal.<sup>84</sup> Esta entrada al pensamiento formal hace posible suponer que los estudiantes tienen una mayor capacidad para trabajar alrededor de situaciones abstractas.

El desarrollo de las **actividades** de discusión y la manera en que permitieron evidenciar su propia efectividad para lograr elicitarse el mejor y más profundo uso del idioma por parte de los estudiantes, en tanto se explayaban en cuestiones que les interesaban, que les preocupaban, emitían una opinión o encontraban una relación importante entre lo que se estaba discutiendo y alguna experiencia, la cual tenían la oportunidad de contar al resto de los compañeros del grupo. Se trabajó durante un semestre y fueron 8 sesiones las que quedaron registradas en audio. También se reunieron muestras de trabajos escritos con relación a las conversaciones.

La **tarea** esencial fue la *participación*, hacer preguntas y responder a lo que yo, como docente y los compañeros encontramos como importante. La lectura del material se llevaba a cabo con todo el grupo, yo o alguno de los estudiantes, estaba a cargo de leer de forma que todos siguieran lo que se estaba leyendo. Mientras avanzaba la lectura, yo realizaba preguntas acerca de ciertas palabras o aclaraba lo que alguna expresión significaba y retomaba lo que uno u otro personaje quiso decir o cuáles eran sus intenciones. Esto

---

<sup>83</sup> Inhelder, H., Piaget, J., (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Cap. XVI El pensamiento formal desde el punto de vista del equilibrio (pp. 209-227). Barcelona: Paidós. Pp. 211

<sup>84</sup> Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Seix Barral, S. A. Pp. 71-73

establecía las bases para iniciar una conversación y significaba el inicio de la actividad de construcción de conocimiento a partir de las ideas del grupo en relación con el tema que nos generaba la lectura correspondiente.

Los **contenidos** que se trabajaron durante la intervención fueron específicamente los que se presentan en las lecturas del curso de Language Arts y aquellas ideas que surgían de las discusiones. Un aspecto interesante del trabajo fue, la utilización de “temas paralelos” que servían para guiar la introducción a la lectura y como un eje conceptual alrededor del cual giraba la conversación. Llamamos “temas paralelos” a las cuestiones que surgían del contacto que los estudiantes o yo como profesor teníamos con la lectura. Una historia podría hacer que los alumnos pensarán en el dinero, en un viaje o en las relaciones familiares. Esto tuvo la intención de conectar el contenido de las lecturas con significados que la clase poseía antes de trabajar en la materia.

El **objetivo** del diseño de un escenario educativo como este, ha sido el de crear un espacio en donde fuera posible trabajar con los estudiantes, por medio de la práctica de técnicas de discusión que fueran capaces de evidenciar más claramente el desarrollo de los estudiantes en relación a su fluidez con el idioma inglés. Se pretendía conseguir que las actividades permitieran a los estudiantes hablar y opinar, pensar y escuchar a sus compañeros y encontrar relaciones entre su vida diaria y los contenidos de las lecturas. Por su parte los objetivos del trabajo hacen referencia a la existencia o la ausencia de un avance en el desarrollo de las cualidades comunicativas de un estudiante en el segundo idioma. Este objetivo se transformó tomó implicaciones lingüísticas y de pensamiento más profundas. A partir del paradigma sociocultural, fue posible plantear preguntas que se refieran a cómo un estudiante aprende, usa y desarrollo el lenguaje, que en este contexto que se ha presentado nos referimos al inglés como segunda lengua dentro de las clases en la escuela bilingüe.

Después de presentar el panorama general de la intervención de la cual se deriva este trabajo de investigación, es posible acceder a explicación de los pormenores de la

dimensión metodológica por medio de la cual se ordenó y bajo cuyos parámetros se ha observado el manejo de la información adquirida.

## **Paradigmas en Investigación en Ciencias Sociales**

La investigación que tiene la intención de encontrar explicaciones y formas de comprender la realidad social, conceptualizando los fenómenos de interacción que se suscitan entre los individuos, supone la posibilidad de que estos fenómenos sean entendidos por medio de la ciencia, entendida esta a su vez, como un conjunto organizado de conocimientos que versa sobre un objeto determinado, tiene un método propio y se funda en relaciones objetivas comprobables.<sup>85</sup> Este tipo de investigación, realizada dentro de las ciencias humanas, ha estado suscrita a dos grandes paradigmas: el cualitativo y el cuantitativo, que denotan una serie de formas muy específicas de abordar esta clase de estudios, en los cuales, los temas de educación tienen un lugar muy particular, siendo ésta un área del conocimiento que se alimenta conceptual y metodológicamente de ciencias como la psicología, la sociología y la antropología.

La conveniencia y adaptabilidad con uno de los dos paradigmas presupone una decisión del investigador y se relaciona de forma directa con la naturaleza misma de la pregunta que origina la investigación. “Lo cuantitativo y lo cualitativo no se define desde una cuestión instrumental ni por el tipo de datos a ser usado, sino por los propósitos y el enfoque que se adopte.”<sup>86</sup> Si la pregunta de investigación se dirige al análisis de un aspecto de la realidad que requiere ser explicado por medio de datos independientes a la realidad subjetiva de los sujetos, esta pregunta requiere de los instrumentos y métodos que ofrece el paradigma cuantitativo. Si, por otra parte, es un análisis que requiere ser comprendido y no medido ni cuantificado y enfoca su atención a las relaciones entre los sujetos, entonces se puede relacionar el estudio con el paradigma cualitativo.

---

<sup>85</sup> Seco, M., Andrés, O., Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar, Madrid.

<sup>86</sup> Boggino, N., Rosenkrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens.

Apartada de una realidad específica o de ejemplos concretos, la controversia entre el paradigma cualitativo y el cuantitativo dice Pérez<sup>87</sup> “no solo plantea el desacuerdo existente; al mismo tiempo representa un choque básico entre paradigmas metodológicos”. Cada una de las posturas contiene una amplia justificación filosófica y una descripción de cada aspecto metodológico que forma parte del proceso y de los fundamentos que identifican a cada paradigma como distinto.

Los métodos cualitativos están dirigidos hacia objetivos de comprensión, y que engloban aquello que proponen los métodos cuantitativos en cuanto a su necesidad de obtención de datos concretos. Por su parte, los métodos cuantitativos se enfocan en el aislamiento de un evento por medio de explicaciones causales y lógicas. Las bases filosóficas y epistemológicas que sustentan a ambos paradigmas se encuentran ubicadas en polos opuestos del conocimiento. Es en esta forma de adquirir el conocimiento, de utilizarlo y de proporcionar las razones que motivan a la investigación, donde la disyunción entre cualitativo y cuantitativo se acentúa.

Como base del paradigma cuantitativo está el positivismo lógico que según Pérez “En esencia (...) busca los hechos con independencia de los estados subjetivos de los individuos”. Los fundamentos del paradigma cualitativo se encuentran en el método fenomenológico que explica la autora, “Consiste en volver a los actos de conciencia a las vivencias y en analizar las estructuras de la conciencia desde su generalidad ideal, es decir, como esencias.”

Las formas en que se llevan a cabo las investigaciones dentro de cada uno de los paradigmas denotan una serie de diferencias fundamentales entre ellas.

**Fig. 1**

<b>Investigación cualitativa</b>	<b>Investigación cuantitativa</b>
1. El inicio de la investigación es una tarea entre otras, susceptible igual que otras a ser cuestionada, revisada y transformada.	1. La postulación del problema y la formulación de la hipótesis de investigación es el punto de partida de la investigación y define todo el proceso en cuanto a intencionalidad, método y posibilidades de éxito y fracaso.

<sup>87</sup> Pérez, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Cada paso de la investigación está relacionado con los demás, donde hay una co-responsabilidad entre ellos; es un proceso circular.</li> <li>3. El proceso de la investigación va marcado no por los pasos en si, sino por el objeto, lo que amplifica el campo de análisis.</li> <li>4. Incluye estrategia y táctica.</li> <li>5. La información se convierte en significación en el investigador.</li> <li>6. Tiene un carácter abierto. Se centra en localizar el espacio simbólico del objeto a investigar que forma parte de una realidad en constante cambio y por lo tanto irreproducible.</li> <li>7. El objeto prima sobre el método estructurado.</li> <li>8. Considera un campo heterogéneo y discontinuo.</li> <li>9. Se maneja a un nivel relacional: representa las relaciones entre los elementos.</li> <li>10. Se maneja en la historicidad de todo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Cada paso es responsable directo de la eficiencia del siguiente. Es un proceso lineal.</li> <li>3. Posee un criterio lógico, existe una serie de relaciones estrechas entre las premisas iniciales y las conclusiones.</li> <li>4. Radicaliza el componente tácito.</li> <li>5. La significación de la información está en la teoría y en la técnica.</li> <li>6. Tiene un carácter cerrado. Pretende que la rutinización haga posible la reproducción exacta de las experiencias de investigación.</li> <li>7. El método estructuralmente prima sobre el objeto.</li> <li>8. Considera un campo homogéneo y continuo.</li> <li>9. Se maneja a un nivel elemental: representación de los elementos.</li> <li>10. Se ancla en la idea de un conocimiento objetivo de un todo que se plantea como una realidad exterior.</li> </ol>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La pregunta de investigación que planteo: **¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?** se ubica dentro de las características del paradigma cualitativo. Se pretende *comprender* un fenómeno que existe en las relaciones interpersonales, en este caso dentro de un aula de escuela primaria, que se manifiesta por medio de la interacción entre los miembros de un grupo humano y una serie de contenidos académicos cuyo significado se construye dependiente del lenguaje y de las aptitudes cognitivas que estos individuos adquieren por medio del trabajo educativo.

Estas cuestiones implican poner especial atención a los aspectos *subjetivos* del proceso educativo que se pretende estudiar. La forma en que se relacionan los planes y acciones docentes con el desarrollo de aptitudes y habilidades cognoscitivas de los estudiantes es el tema central de este trabajo de investigación, y su análisis recae en los fundamentos del paradigma cualitativo, cuyo principal objetivo es el comprender la realidad. El fenómeno que me ha interesado explorar es el lenguaje. El estudio gira en torno a la exploración del uso del lenguaje de acuerdo con caracterizaciones teóricas del desarrollo cognoscitivo que nos remiten a considerar las aptitudes particulares de un grupo de estudiantes de sexto año con respecto a las producciones verbales (orales y escritas) que son capaces de evidenciar dentro de un escenario educativo planeado para incitar este uso especializado del idioma.

## **Elección del Marco Metodológico**

Dentro del paradigma cualitativo para la investigación en ciencias sociales, se han desarrollado una serie de Marcos Metodológicos, que delimitan aún con mayor exactitud los alcances de un estudio, así como la especificidad de las formas de trabajo que conviene seguir al investigador, a fin de obtener resultados favorables que respondan a los cuestionamientos planteados en el transcurso del trabajo de investigación.

Para una investigación cualitativa en un contexto educativo, los métodos más importantes para ubicar un estudio con estas características son:

1. El Estudio de Casos
2. La Investigación-Acción
3. Los Marcos Metodológicos de Lee Schulman

## **Estudio de Casos<sup>88</sup>**

Es el estudio de una situación particular y compleja, que por su singularidad se observa para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Stake identifica tres tipos de estudio de casos:

1. **Intrínseco:** Cuando se detecta una problemática especial que nos es significativo.
2. **Instrumental:** Cuando la finalidad es comprender otra cosa fuera del caso en particular pero nos ayudamos del caso como un medio para conseguir una aproximación al problema.
3. **Colectivo:** Cuando el objeto de estudio se encuentra inmerso en varios casos que se deben estudiar de manera individual pero coordinados entre sí.

Stake recomienda elegir casos en donde los actores o las personas estudiadas, tengan disposición de cooperar fin de llevar a cabo la investigación. O también recomienda tomar aquellos casos en donde la oportunidad de aprendizaje sea claramente detectada.

## **Investigación-Acción**

El objetivo fundamental de la investigación-acción<sup>89</sup> consiste en mejorar la práctica y no sólo generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Por lo tanto sólo puede haber investigación-acción cuando el sujeto de la pregunta de investigación sea el mismo investigador, quien ha emprendido un proceso de transformación como un acto de emancipación.

Para Boggino y Rosenkranz “la investigación acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones

---

<sup>88</sup> Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid. Pp. 11-24

<sup>89</sup> Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, España. Pp. 61-87

problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa.”<sup>90</sup> Estos autores, en un esfuerzo por profundizar en la explicación de esta forma de investigación, enlistan una serie de objetivos que pudieran ser la meta de un trabajo de investigación-acción en un contexto escolar:

- La comprensión más acabada de un problema determinado.
- La evaluación de la propia práctica pedagógica.
- El perfeccionamiento docente.
- El mejoramiento de la enseñanza.
- El mejoramiento de los resultados de los aprendizajes.

El proceso que orienta este método parte de la observación y de ahí hacia la rigurosa y sistemática recogida de datos, para luego leer y re-leer los registros, hacer un análisis profundo y al final interpretar esos resultados con miras a proponer cambio significativos en la práctica.

### **Marcos Metodológicos de Schulman<sup>91</sup>**

Lee Schulman, al plantear las características de un panorama general de las tendencias contemporáneas del estudio de la enseñanza, presenta una serie de ámbitos en los que se desarrollan esos estudios: La ecología del aula, la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, la investigación del proceso-producto, tiempo y aprendizaje y el proceso del aula y el estudio de la ciencia cognitiva, así como la cognición del profesor y toma de decisiones, que son formas de trabajo que refieren cada una a una particularidad del fenómeno amplio que es el acto educativo.

Aquí presento una breve definición de cada uno de esos ámbitos que propone Schulman.

1. Investigación del Proceso-Producto: Define las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a sus

---

<sup>90</sup> Boggino, N., Rosenkrans, K. (2004). Op. Cit. Pp. 26-27.

<sup>91</sup> Shulman, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza*, I. Paidós. México. Pp. 9-94

alumnos (los productos del aprendizaje). Los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje del alumno.

2. **Tiempo y Aprendizaje:** Lo que un profesor hace en determinado momento afecta a un estudiante fundamentalmente sólo en ese determinado momento y sólo en esa determinada área de contenido. Así, la aptitud se define por la cantidad de tiempo que necesita un alumno para alcanzar el dominio de determinada tarea escolar. La oportunidad de aprender se define como la cantidad de tiempo proporcionada por el profesor para el aprendizaje de determinada tarea por parte de un determinado estudiante.
3. **La Cognición del Alumno y la Mediación de la Enseñanza:** Es un programa centrado en el estudiante que pretende responder a preguntas tales como: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos mentales inmediatos y a mediano plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?
4. **Ecología del Aula:** Este programa se vale de criterios para dar atención a la interacción entre las personas y sus medios. La vida del aula es entendida como una función no solo de los significados locales conjuntamente producidos de determinado grupo escolar, sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura.
5. **Cognición del Profesor y Toma de Decisiones:** Centra su atención en el pensamiento y cognición del profesor. Parte de la premisa de que el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Este estudio en particular se suscribe al marco metodológico denominado **La Cognición del Alumno y la Mediación de la Enseñanza**, el cual se enfoca a responder las preguntas

que tienen que ver con cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se promueve en clase y cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes.<sup>92</sup> “Cuando se contempla la posibilidad de que la acción (educativa) no sea directa, sino que sea in-mediata, se plantea un proceso de intervención a través del cual la causa inicial se transforma en su efecto finalmente observado. (...) Para los que tratan de llenar el “recipiente vacío” del tiempo con más descripciones de lo que está sucediendo en las mentes de los estudiantes entre la entrada de la instrucción y la salida del rendimiento (de ahí entonces, los procesos *de mediación* que ocupan el terreno intermedio), es necesaria una explicación más profunda (...) una explicación directa de los mecanismos de la mediación es el objetivo de la investigación.”<sup>93</sup>

En esta línea de pensamiento, es posible explicar la naturaleza del estudio planteado, en el cual tiene relevancia el tema de las mediaciones. Cuando se habla del uso de estrategias, existe un fenómeno intermedio que regula la transferencia de unos contenidos que están fuera de los esquemas cognitivos de los estudiantes, que le da dirección e intención. Al partir de un supuesto como este en el cual se busca que la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las cuales el lenguaje toma un papel de gran importancia, se pretende que tanto los contenidos académicos como las habilidades para utilizar el inglés como segunda lengua se desarrollen a un ritmo más acelerado y con mejores resultados, se está buscando una comprensión de dos fenómenos fundamentales: Por un lado, los procesos de aprendizaje de los estudiantes. ¿De qué manera se aprende un idioma?, ¿De qué manera se aprende un segundo idioma?, ¿Qué procesos cognoscitivos tienen relevancia en las acciones que permiten a los estudiantes desarrollar las competencias que exige el uso del inglés como segundo idioma? Y por otro lado el proceso que sigue el docente al elegir un tipo de mediaciones y la manera en que las aplica en el trabajo en clase. ¿Cuáles son las estrategias que mejor funcionan para alcanzar los objetivos que se han planteado?, ¿Cómo puede el docente aprender a aplicar una estrategia de enseñanza de manera adecuada?, ¿Qué supuestos respaldan las intenciones del docente?

---

<sup>92</sup>Schulman, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, I*. Paidós, México. Pp. 39

<sup>93</sup> Íbidem. Pp. 40-41

Schulman sugiere tomar en cuenta las aportaciones de los expertos que han estudiado el paralelismo entre la mediación social y las perspectivas cognitivas del procesamiento de la información. Para Geertz,<sup>94</sup> el concepto de cultura “es fundamentalmente un concepto semiótico. (...) el hombre es un animal preso en las tramas de los significados que él mismo ha tejido, (...) la cultura consiste en esas tramas, y que, (...) el análisis de la misma no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado.”<sup>95</sup> La investigación del comportamiento o de las manifestaciones de los mecanismos psicológicos que se presentan dentro de contextos sociales tales como la escuela, nos remite a pensar en la capacidad humana para racionalizar sus propias acciones, para interpretar y comprender las implicaciones internas, a nivel cognitivo y emocional, de sus acciones así como los efectos que estas acciones tienen sobre el entorno y las personas que participan en él.

A este respecto, Simon<sup>96</sup>, define el concepto de racionalidad limitada: “La capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos es muy pequeña, comparada con el tamaño del problema cuya solución se requiere para un comportamiento objetivamente racional en el mundo real. La primera consecuencia del principio de racionalidad limitada es que la pretendida racionalidad de un actor exige que él construya un modelo simplificado de la situación real, con el fin de poder manejarla. (...) debemos comprender la manera en que este modelo simplificado se construye, y sin duda su construcción estará vinculada a sus propiedades psicológicas de animal perceptivo, pensante y capaz de aprender.”<sup>97</sup>

En cada una de estas ideas que Schulman menciona que se deben tomar en cuenta que al realizar un estudio que se suscribe a el marco metodológico de la cognición del alumno, se puede percibir una preocupación importante por el análisis de los procesos psicológicos mediante los cuales las personas construyen la realidad.

---

<sup>94</sup> Geertz, C. (1973). *Íbidem*. Pp. 45.

<sup>95</sup> *Íbidem*. Pp. 43-44.

<sup>96</sup> Simon, H. (1957). *Íbidem*, Pp. 43.

<sup>97</sup> *Íbidem*. Pp. 43.

Desde mi punto de vista, el objetivo del trabajo del docente es influir sobre la construcción que los alumnos hacen de realidad, proveyendo por medio de acciones pedagógicas, una serie de contenidos culturales que sean utilizados como insumos de esa construcción a nivel de desarrollo cognitivo, social y psicológico. En este sentido, las mediaciones que un docente elige poner en práctica, la forma en que se aplican, los fundamentos que se tienen de esas estrategias y los efectos que producen en los estudiantes, son temas centrales para un estudio dentro del marco de la cognición del alumno y la mediación del aprendizaje.

El uso de mediaciones remite a las acciones de enseñanza y aprendizaje a un análisis de procesos comunicativos y de los procesos interpretativos de los alumnos. “(...) la esencia de todo acto de aprendizaje o resolución de problemas es el rol activo desempeñado por el alumno al transformar el mensaje ostensible (...) de la instrucción en sus propias estructuras cognitivas (...) el alumno no responde a la instrucción *per se*. El alumno responde a la instrucción transformada, activamente aprehendida. De este modo, para comprender por qué los alumnos responden (o no responden) como lo hacen, no debemos preguntarnos lo que se enseñó sino qué comprendieron ellos de lo que se les enseñó. Las consecuencias de la enseñanza sólo pueden comprenderse como una función de lo que esa enseñanza estimula al alumno a hacer con el material.”<sup>98</sup>

La pregunta de este trabajo de investigación hace referencia precisamente a averiguar qué es lo que los estudiantes hacen con el material, con el idioma, con los temas que se tratan y con las oportunidades para mostrar formas de pensamiento más simples y más complejas dentro de actividades de discusión en el aula. Esta intención por analizar las manifestaciones del pensamiento conjuntamente a las habilidades verbales de los estudiantes en un contexto específico remite a elegir técnicas para recoger información que sean capaces de exponer las evidencias pertinentes al estudio.

---

<sup>98</sup> *Íbidem*. Pp. 42-43

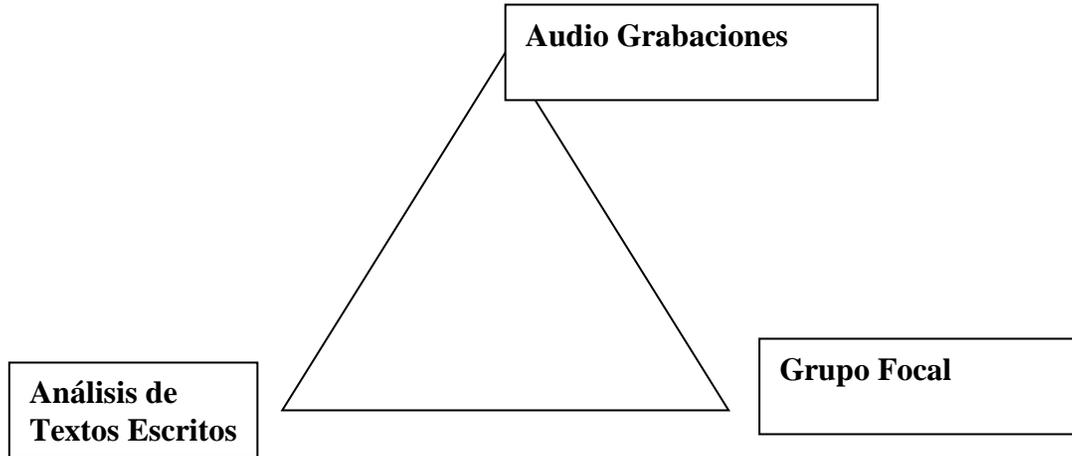
## **Elección de Técnicas**

“La investigación es, a la vez, arte y oficio. Los artistas tienen visión y fe en esa concepción creativa. Al mismo tiempo cuentan con muchas herramientas para ayudar a que cobre vida. Son expertos en la manipulación de las herramientas de su oficio y, con la práctica, alcanzan un sentido agudo de cómo las diferentes herramientas pueden darle forma a su visión y complementarla.”<sup>99</sup> La cita anterior ilustra una intención por parte del investigador por elegir las técnicas de recolección de datos que sea más adecuada al tema que se analiza y al escenario que se estudia. Se habla de la selección correcta de herramientas para realizar un trabajo creativo satisfactorio de la misma forma en que se seleccionan formas de recavar datos empíricos de un estudio de campo, como el que se pretende realizar en esta ocasión. Como hemos mencionado anteriormente, este es un estudio acerca del desarrollo de las capacidades para utilizar una segunda lengua, en donde resaltan de manera importante las intervenciones de los estudiantes así como las del profesor, y cuando estas intervenciones son verbales (habladas y escritas), es necesario seleccionar las técnicas de recogida de información que sean capaces de dar a la investigación, los elementos necesarios para realizar un análisis detallado de los hechos que realmente se quieren estudiar.

Un estudio como el que se ha planteado en esta ocasión requiere que la información que ha sido recogida se organice dentro de categorías que surgen de la relación entre el estado del conocimiento, la pregunta de investigación y estas evidencias empíricas de las que hablamos, lo cual se conoce como triangulación analítica. Estas afirmaciones o supuestos que nos conducen hacia la construcción de una respuesta para la pregunta de investigación deben estar sustentados por evidencias de hechos acontecidos dentro de la intervención que ha sido estudiada. Llamamos triangulación al proceso mediante el cual un investigador utiliza información empírica de distintas fuentes con el fin de apoyar las afirmaciones teóricas que surgen de la reflexión y del análisis. He decidido triangular la información empírica desde las siguientes técnicas de obtención de información.

---

<sup>99</sup> Hubbard, R. S., Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. En: Manual para docentes-investigadores. Gedisa Editorial.



### **Audio grabaciones**

Recordemos que este trabajo de investigación tiene dos vertientes temáticas esenciales: el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes utilizando el inglés como segundo idioma y el uso que los estudiantes hagan del idioma en el contexto específico de las conversaciones instruccionales. En este sentido, el recurso de las conversaciones se presenta como la segunda área de interés, en donde intervienen cuestiones que tienen que ver con las acciones realizadas por parte del docente y de los estudiantes. Con el fin de observar y evaluar la naturaleza de los resultados que se muestren en los registros obtenidos de las sesiones, se pretende audio-grabar las sesiones de conversación para su posterior análisis. (Anexo 1)

Hubbard y Miller<sup>100</sup> afirman que “las casetas de audio (...) son recursos maravillosos para los docentes-investigadores. Pero es peligroso recolectar demasiada información de este modo. Aunque se cuente con una máquina para transcribir, la transcripción de una caseta de audio requiere un trabajo minucioso.” Recomendamos que es muy importante focalizar con gran precisión las situaciones y momentos que se desea audio-grabar, ya que el exceso en la utilización de esta técnica podría arrojar más datos de los que es posible analizar. Haciendo

---

<sup>100</sup> Íbidem. Pp. 89-90

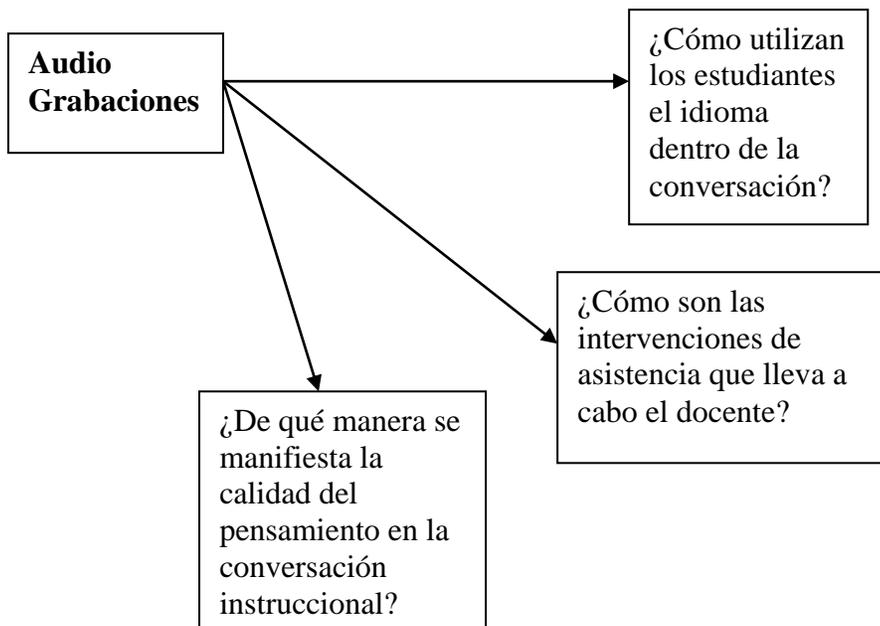
caso de esta recomendación, el levantamiento de registros por este medio tendrá lugar cada vez que se realice la actividad organizada de conversación instruccional o una presentación por parte de los estudiantes, especialmente planeada para escuchar la calidad de uso del idioma que presentan.

Esta técnica en particular pretende ser utilizada con el fin de examinar las competencias de lenguaje que los estudiantes manifiestan durante las sesiones de conversación. Son relevantes las cuestiones que se refieran a cómo se comunican los estudiantes y el docente, qué clase palabras utilizan, de qué manera estructuran ideas y las expresan, cuándo se auxilian del español para completar una frase.

Por otra parte, las grabaciones de audio permitirán que se realice un trabajo importante de auto-observación en donde es importante analizar la manera en que se aborda el trabajo de dirigir las acciones que forman parte del acto de conversación, como la elaboración de preguntas, la guía de los comentarios de los estudiantes y la selección y el manejo del tema de la conversación, esto por la parte del docente. En lo que se refiere a los estudiantes, se pretende capturar la forma en que interactúan verbalmente con sus compañeros y la extensión y calidad lingüística y de pensamiento de sus aportaciones.

El registro de las conversaciones se llevó a cabo en 8 ocasiones, en donde las sesiones de conversación instruccional, con una duración de entre 10 y 17 minutos fueron audio-grabadas. Posteriormente se llevó a cabo la transcripción literal de estas grabaciones y se realizó un análisis de segunda columna con el fin de extraer las evidencias que fueran de mayor relevancia al estudio y que ayudaran a confirmar con mayor claridad, los supuestos de la intervención y de la pregunta de investigación.

Se pretendió que las audio-grabaciones arrojaran información que respondiera a preguntas como las siguientes:



### **Análisis de textos escritos**

El mantenimiento y la evolución de un nivel de competencias comunicativas en inglés se refleja de manera importante en la expresión escrita de los estudiantes. Los textos que los estudiantes producen a propósito de los temas de interés de la clase de Language Arts, prometen contribuir al trabajo de investigación con un material rico en significados y expresiones que los estudiantes maneja de manera distinta cuando el trabajo es escrito que cuando se expresan oralmente. Gordon Wells<sup>101</sup> se ha dedicado a identificar las características del desarrollo del lenguaje para crear una perspectiva novedosa que reúne las ideas de autores como Halliday y Vygotsky, que se enfocaron en el estudio del uso del lenguaje como instrumento de relación social y de pensamiento.

Es necesario identificar las distintas características del lenguaje que utilizamos. En este sentido, Wells lleva a cabo un diálogo muy significativo con autores como Bruner,

---

<sup>101</sup> Wells, G. (2001). Texto, habla e indagación: La enseñanza formal como aprendizaje semiótico. En: *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Pp. 149-160. Paidós, Barcelona.

Vygotsky y Halliday acerca de la distinción entre dos tipos de lenguaje; elementos que me interesa integrar a mi estado del conocimiento, como un complemento a una discusión similar que entabla Jim Cummins (2000) al distinguir los dominios de uso del inglés como segunda lengua. Cummins afirma que existe una diferencia entre lo que él llama las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (HBCI) y las Competencias cognitivas del Lenguaje Académico (HBCI). En donde el hablante, en este caso, del inglés como segundo idioma, se enfrenta al reto de desarrollar ambos ámbitos de competencias en contextos sociales no académicos así como dentro de las actividades organizadas en contextos de educación formal.

La discusión que plantea Wells gira en torno a la identificación de dos modos alternativos de expresión, uno de ellos menos sofisticado y complejo que el otro. Halliday sostiene que la distinción es clara a un nivel de comparación entre el lenguaje escrito y hablado. Este autor habla de un modo dinámico y un modo paradigmático del lenguaje. “Aprender a interpretar su experiencia en dos modos complementarios, el modo dinámico de la gramática cotidiana del sentido común y el modo sinóptico de la gramática escrita elaborada,” (Halliday, 1993) son las habilidades que los niños aprenden al leer y escribir. Por su parte Vygotsky (1987) distingue una progresión entre los conceptos “espontáneos” y los conceptos “científicos”. “Según Vygotsky, los conceptos espontáneos se encuentran y se aprenden en el discurso hablado que surge en los sucesos variados y que se producen de una manera natural en la vida de cada día; por otro lado, el aprendizaje de conceptos científicos depende la enseñanza formal y, en particular, del empleo de géneros de discurso –normalmente escritos- en los que, de una manera sistemática, se relacionan mutuamente distintos conceptos mediante definiciones o explicaciones.”<sup>102</sup>

Finalmente, Wells menciona a Bruner (1986) que habla acerca de dos formas de pensamiento que llama “narrativo” y “paradigmático”. “El modo narrativo es primario y (...) subyace a las primeras experiencias de conversación que tienen los niños.” (Habla) Mientras que el modo paradigmático se centra en “una manera de manejar simbólicamente la complejidad y la variabilidad de la experiencia, permitiendo que se reconstruya mediante

---

<sup>102</sup> Íbidem Pp. 158

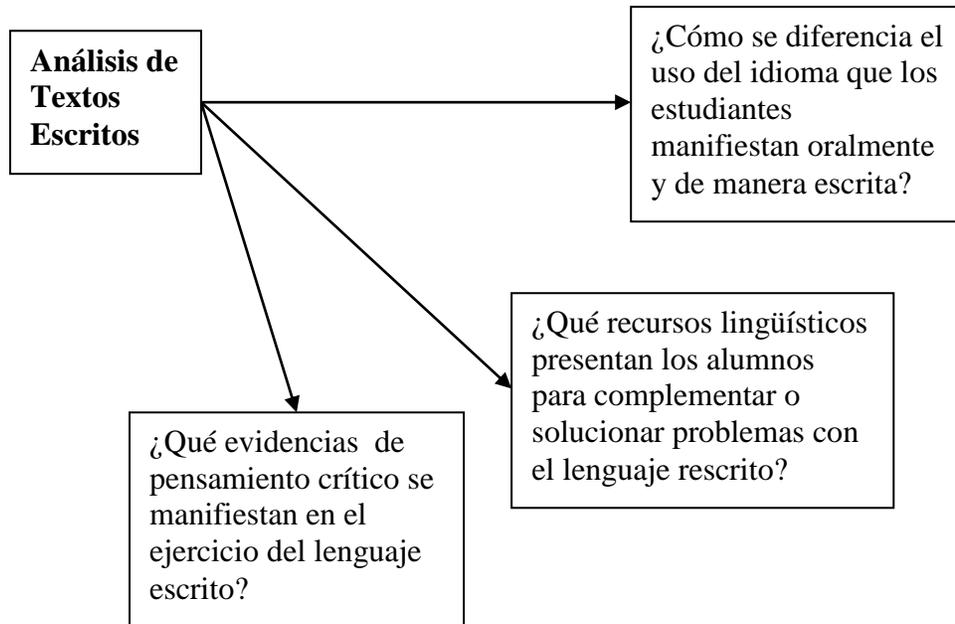
conceptos “científicos” que se pueden relacionar sistemáticamente en taxonomías.” (Escritura).

En la tabla que se presenta a continuación, se ha intentado organizar los conceptos con el fin de compararlos y ordenarlos.

<b>Autor</b>	<b>Menor Complejidad</b>	<b>Mayor Complejidad</b>
<b>Vygotsky</b>	Conceptos Espontáneos	Conceptos Científicos
<b>Bruner</b>	Narrativo	Paradigmático
<b>Halliday</b>	Modo dinámico de la gramática cotidiana del sentido común	Modo sinóptico de la gramática escrita elaborada.
<b>Cummins</b>	HBCI	CCLA
<b>Wells</b>	Habla	Texto

De esta forma, es posible tener una referencia más completa de la producción intelectual de los estudiantes en el segundo idioma, analizando su trabajo oral y el escrito. Como se ha mencionado, diversos autores distinguen entre las cualidades cognoscitivas que poseen el lenguaje escrito y el hablado. Es por esto que he identificado la importancia de tomar en cuenta las producciones escritas de los estudiantes como una forma de buscar estas diferencias que los autores plantean.

El análisis de textos que se llevó a cabo en este estudio intentó identificar los aciertos y errores que los estudiantes cometieron dentro de los trabajos de escritura. Estos errores y aciertos fueron luego interpretados en términos que evalúan el uso del idioma y la conexión que ese uso tiene con la cualidad de pensamiento que pretende manifestar el alumno. Se planteó la utilización de 4 ejemplos de escritos por alumno en donde se lograra, por medio de la lectura cuidadosa y el análisis, llegar a tener respuestas que contestaran a preguntas tales como estas, que contribuyen a la búsqueda de la respuesta de la pregunta de investigación.

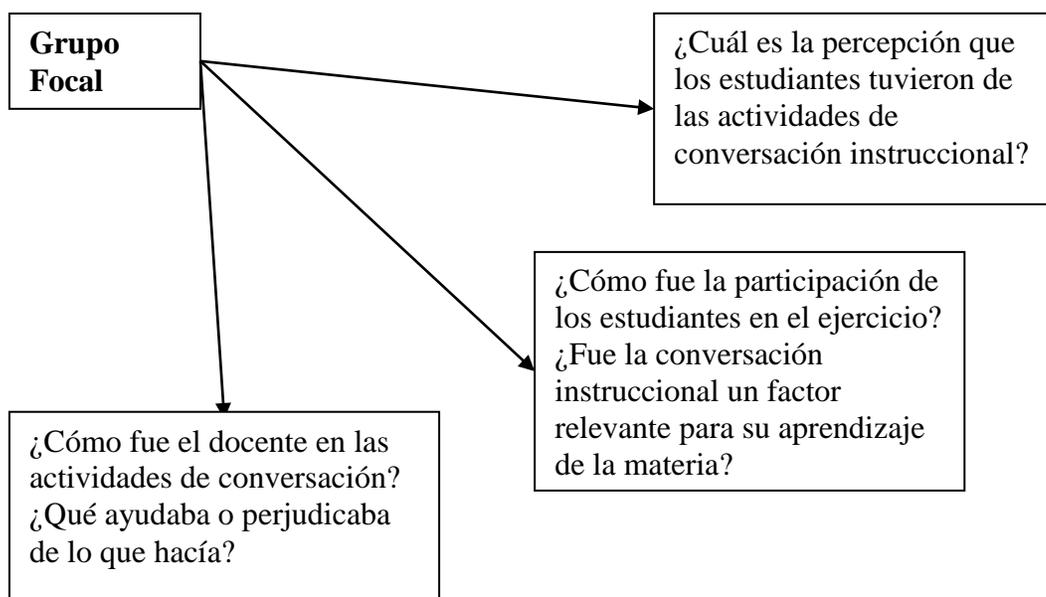


### **Grupo Focal**

La intervención que este estudio aborda tiene dos intenciones educativas centrales que deben ser analizadas con el fin de evidenciar adecuadamente los efectos que la aplicación de la estrategia de conversación como trabajo en el aula tuvo en los estudiantes en dos niveles: El desarrollo del aprendizaje del idioma y la interiorización de la dinámica de la conversación instruccional. Se ha determinado que la recavación de evidencias empíricas que tiene que ver con la identificación de un avance en el uso del idioma por parte de los estudiantes, fuera por medio de las grabaciones textuales de las conversaciones y el análisis de textos elaborados por los propios estudiantes. Sin embargo, es importante explorar las impresiones y significados que la intervención generó en los estudiantes. La interiorización del modelo de conversación instruccional es un objetivo subyacente a la práctica de esta estrategia aún y cuando el propósito explícito se encuentra orientado al uso del idioma. Es decir que la información empírica necesita ser triangulada finalmente con los resultados de un ejercicio de metacognición en la forma de un grupo focal, donde una muestra seleccionada de estudiantes puedan ser cuestionados acerca de los procedimientos que se siguieron en la clase durante la clase de Language Arts.

Esta técnica se planteó por medio de los siguientes pasos:

1. Seleccionar a un grupo reducido de estudiantes y lograr que quisieran participar del ejercicio. Este grupo de estudiantes sería diverso en sus antecedentes académicos pero tendrían la cualidad de haber sido alumnos de los cuales se hayan registrado participaciones recurrentes durante las conversaciones.
2. Una vez que estábamos reunidos, se comentó a los estudiantes acerca de la razón del ejercicio y se planteó la cuestión de la clase de Language Arts. “¿Qué se hace en esta clase?” Esta pregunta debió ser orientada hacia el tema de la conversación y sus particularidades.



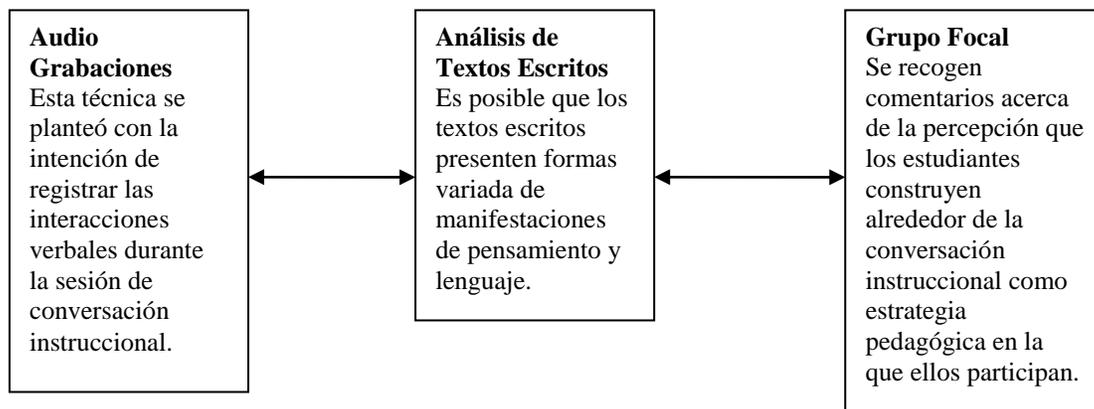
El esquema que presento a continuación tiene la intención de hacer un recuento de las cuestiones que han sido tratadas en este apartado sobre la metodología este trabajo de investigación.

**¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?** Se presenta la pregunta de investigación como el foco de atención que orienta la elección de los métodos y las técnicas que permitirán el análisis adecuado de los datos arrojados por el trabajo de intervención.

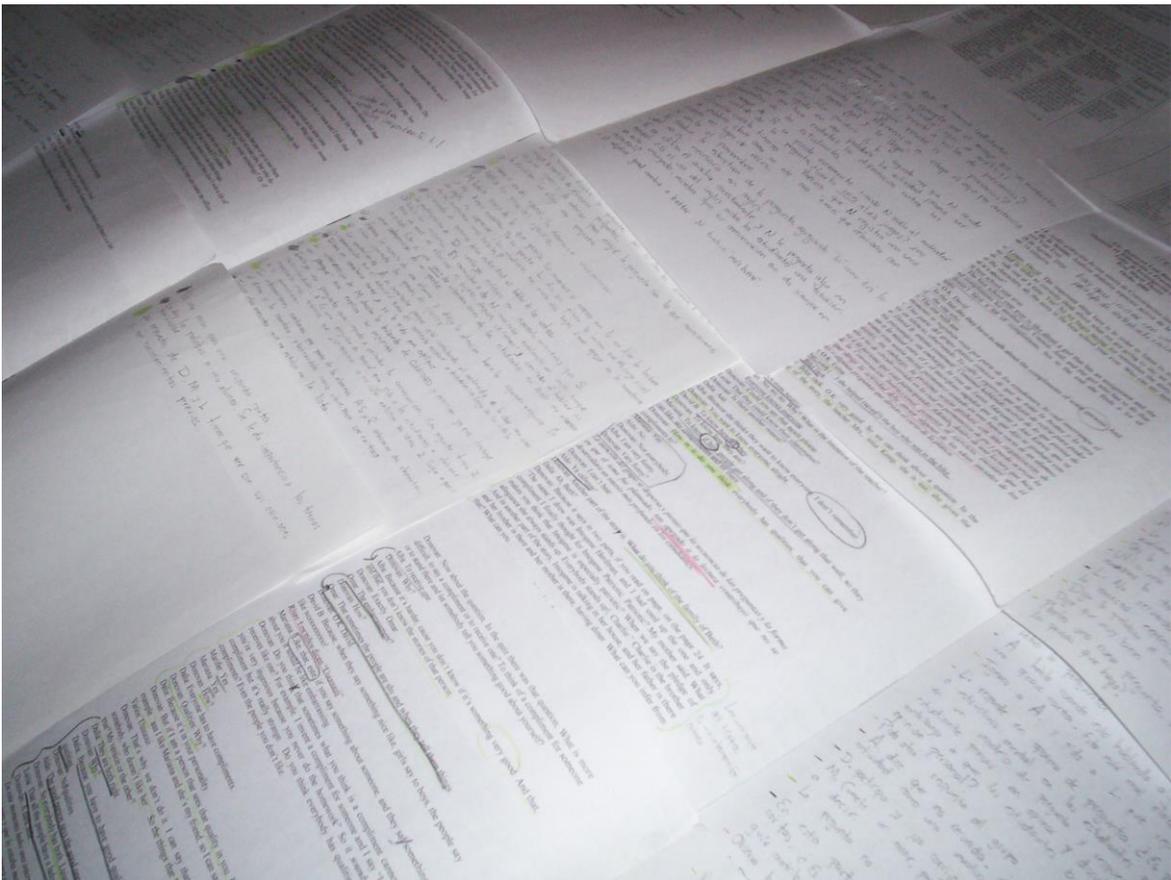
En primera instancia se determina que el estudio se ubica en el campo de lo **cuantitativo**, en donde tiene relevancia la comprensión por encima de la contabilización de los fenómenos de la realidad humana.

Así mismo, se determinó que el estudio se suscribe al campo de los marcos metodológicos que estudian **la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza** dado el objeto de interés: el uso del idioma y su relación con la generación de pensamiento crítico en un contexto dirigido por un docente.

Se ha realizado, además, una **elección de técnicas** para recoger información relevante para el estudio.



# CAPITULO IV ANÁLISIS



## **Introducción**

Las evidencias empíricas y los constructos teóricos que se ponen en juego en este escrito, giran en torno a una intención: la transformación. La atención se centra en el lenguaje y el pensamiento y en la generación de ámbitos alternativos de interacción entre los estudiantes. Se pretende que estos espacios se asemejen más al contacto que los alumnos tienen entre sí fuera del aula, en donde la expresión de un punto de vista, de una experiencia o de una anécdota tiene la facultad de generar una expresión de pensamiento distinto a las respuestas *correctas* que usualmente se buscan dentro del aula, dentro de las clases.

Se parte del supuesto que establece que si “la conversación es un espacio sociocultural que evidencia la manera en que el mundo social está imbuido de historias y versiones cuyo tema es este propio mundo,”<sup>103</sup> entonces, integrarla de una manera sistemática e intencionada dentro de la clase de Language Arts con el grupo de sexto año que toca dirigir, es una estrategia que intenciona la generación de producciones verbales por parte de los estudiantes que pretenden ser sustancialmente distintas a las que se producen cuando buscan las respuestas correctas y repeticiones dentro de los cuadernos de trabajo y de los libros de texto a partir de preguntas ideadas lejos de la realidad que enfrentan los estudiantes.

Entonces, ¿ha sido este un trabajo que buscaba que los contenidos fueran significativos? La respuesta es sí: la conversación se encargaría de lograr a la vez que esos contenidos fueran significativos, para luego utilizar el acto de significación como la incitación a participar en la conversación. Esta participación, a su vez, aparecería como un producto del pensamiento, y se planteó que fuera un pensamiento crítico caracterizado por una serie de destrezas cognitivas cuya utilización llevaría a los estudiantes a mostrar una clase de producciones verbales y de pensamiento de mayor significación con respecto a los contenidos, y de mayor exactitud lingüística con respecto al desarrollo del segundo idioma.

---

<sup>103</sup> Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Paidós, España. Pp. 63.

¿Cómo es que la intervención en cuestión es un mecanismo de transformación? Para Wells<sup>104</sup> la educación debe transformar la manera de pensar y la manera de hacer las cosas de todos aquellos que se ven involucrados en un proceso educativo. Los estudiantes de sexto con los que se trabajó, han estado sumergidos en un proceso transformador de su visión de la materia de Language Arts y la forma de actuar que habían experimentado en esta clase anteriormente, una forma de trabajo que se enfocaba más en la memorización que en la opinión y que privilegiaba la búsqueda de respuestas “correctas” por encima de las respuestas *discutidas y generadoras* de nuevas preguntas. Este trabajo es un intento por transformar las costumbres de un grupo en su relación con una materia y una revisión profunda y justificada, que intenta explicar las transformaciones sucedidas y las que no lograron aparecer.

### **Supuestos de la Intervención**

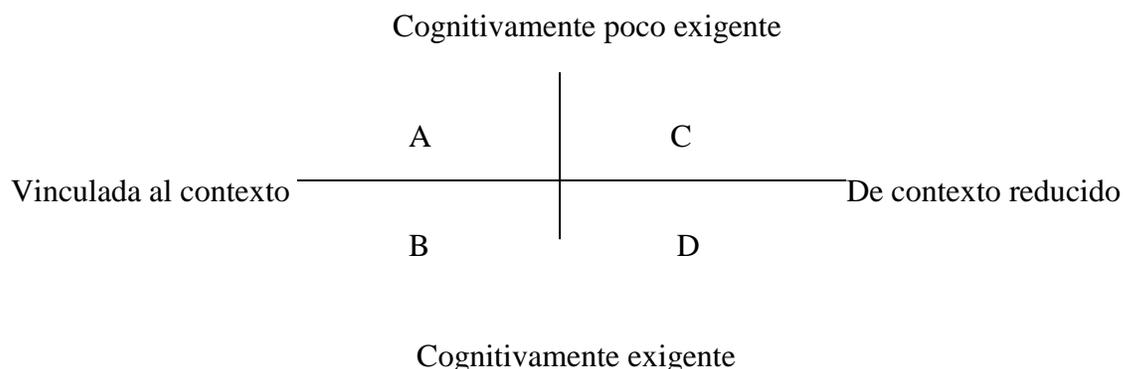
Una manera efectiva de provocar el desarrollo del dominio que tienen los estudiantes con respecto al inglés como segundo idioma es la implementación de actividades en donde el desafío cognitivo y la relevancia cultural (*Figura 1.*) tengan una presencia primordial,<sup>105</sup> de tal manera que el desempeño de los estudiantes, dentro de este marco de acciones se manifieste como un producto de la interacción y del pensamiento de alto orden. Las actividades que se llevan a cabo en un salón de clases se ubicarán siempre, en mayor o menor medida dentro de uno de los cuadrantes que se presentan en la figura 1. De este modo, el cuadrante B será aquel en donde los estudiantes estarán más exigidos y será necesario exponer evidencias de un tipo de pensamiento superior al que se realizaría en una actividad que se ubica en el cuadrante C, como realizar una copia.

---

<sup>104</sup> Wells, G. (2001). Op. Cit.

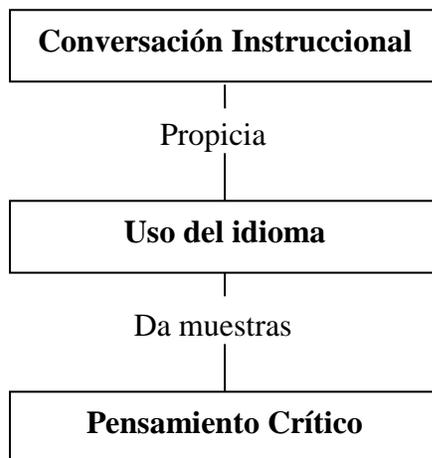
<sup>105</sup> “(...) el esquema y la distinción con él relacionada entre el dominio conversacional y el académico, sólo se centra en el contexto sociocultural de la escuela. (...) estamos hablando sobre la naturaleza del dominio del idioma necesario para desenvolverse con eficacia en este contexto concreto. (...) Los extremos del continuo “vinculadas al contexto/de contexto reducido” se distinguen por el hecho de que, en la comunicación arraigada en el contexto, los participantes pueden negociar activamente el significado y el lenguaje tiene apoyo de un amplio conjunto de claves interpersonales y situaciones significativas. Por otra parte, la comunicación de contexto reducido se basa sobre todo en claves lingüísticas de significado y, en consecuencia, la interpretación satisfactoria del mensaje depende mucho del conocimiento que se tenga del lenguaje.” Cummins, J. (2002). El dominio del idioma en contextos académicos. En: *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid. Pp. 85.

Fig. 1.



La conversación instruccional aparece entonces, como esa actividad socio-culturalmente organizada por medio de la cual se intencionará la aparición de muestras de pensamiento de alto orden en la forma de pensamiento crítico. (Figura 2.)

Fig.2.



Vygotsky plantea que el motivo primordial del lenguaje es influir en la actividad de los demás. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la educación tiene que transformar el lenguaje en una herramienta habitual. Esto puede lograrse si la enseñanza se enfoca en tres aspectos de gran importancia:

- a) La ampliación de vocabulario.
- b) Una mayor precisión y fidelidad en sus términos.
- c) Formación de hábitos de discurso lógico.

## **Análisis**

El proceso de análisis y la interpretación de las evidencias empíricas arrojadas por la intervención, debe comenzar con la revisión de los objetivos que fueron planteados a lo largo de las sesiones, así como de las preguntas que han dirigido los análisis individuales de cada registro.

### Pregunta General

¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?

### Preguntas Subsidiarias

1. ¿Cómo es que las competencias comunicativas que poseen los estudiantes con el inglés se hacen evidentes dentro de las actividades de conversación estructurada o instruccional?
2. ¿Cómo puede evidenciarse que la actividad propuesta y la dinámica que se construye a nivel grupal, favorece o no a la manifestación de avance en el desempeño comunicativo de los estudiantes?
3. ¿Cómo es que el análisis de las evidencias empíricas de las actividades propuestas permiten identificar los aciertos y deficiencias en los productos orales y escritos de los estudiantes para hacer evidente el desarrollo de los dominios del lenguaje y la manifestación de pensamiento crítico?

Las preguntas subsidiarias contribuyen a responder la pregunta general en tanto que hacen referencia al proceso y el producto del ejercicio. Esto es, se plantea la conversación instruccional<sup>106</sup> como un espacio propicio para la expresión oral que, elicitada de manera

---

<sup>106</sup> En este tipo de actividad “lo más importante es que el profesor tenga la capacidad de mantener a todos conectados en una extendida y sustantiva conversación, hilando los comentarios de los participantes en un tapiz más amplio de significado.”

particular por los cuestionamientos elaborados por el profesor y las contribuciones elaboradas por parte de los miembros del grupo, deben poseer la precisión, profundidad y coherencia propias del pensamiento de alto orden. Es necesario, pues, evaluar la dinámica de la actividad con el fin de que el material que ha quedado registrado tenga elementos de suficiente calidad para dar cuenta de las formas de lenguaje propias de los estudiantes, y más aun, confirmar que esas evidencias pueden mostrar la manera en que la creación de este espacio de conversación propicia o no un mejoramiento o desarrollo de los dominios del idioma inglés en los estudiantes. Una vez que han sido registradas las actividades aparece la necesidad de identificar y extraer de los registros todas las expresiones que sean relevantes, es decir, que sean capaces de evidenciar alguna característica de los productos lingüísticos de los estudiantes.

Los objetivos de la intervención fueron modificándose en su composición verbal, sin embargo, la intención central del plan de acción general ha sido lograr que la práctica de la conversación instruccional como estrategia de enseñanza y aprendizaje, fuera la vía por la cual se intencionara la aparición de las destrezas cognitivas características del pensamiento crítico que pudieran evidenciarse en las producciones verbales, con el segundo idioma, de los estudiantes mientras participaban en la construcción de las actividades que sustentaban la conversación y en la sesión de conversación misma.

Es en esta línea de acción en la que es posible contrastar los resultados contra las intenciones. Como se describe a continuación, las reacciones de los estudiantes que pretendían intencionarse, así como las necesidades de cambio y ajuste por mi parte que se suscitaron dentro de la aplicación de los planes, fueron en ocasiones rebasadas por la cantidad de material analizable que resultaba de los registros. Estos productos de la intervención que han sido identificados y organizados en los grupos de evidencias, describen mejor cómo es que se desarrolló la intervención.

Es posible llegar a un momento en donde la explicación de la experiencia puede ofrecerse con apego a los conceptos e ideas que ha dado forma a las inquietudes que se han explicado

---

Goldberg, C. (1993). *Instructional Conversations: Promoting comprehension through discussion*. The Reading Teacher, Vol. 46, No. 4.

con anterioridad. De la misma forma, estas ideas y conceptos abonan a la comprensión inicial que he planteado de la situación, la cual será analizada en esta ocasión dentro de tres parámetros o categorías que, por un lado, han sido extraídas del análisis de los registros, en lo que hace referencia a la evaluación de la experiencia en sí, en donde podremos encontrar evidencias que muestren la forma en que los estudiantes y yo participamos dentro de las actividades de conversación. ¿Cómo han sido esas participaciones? ¿Qué logramos respondernos acerca de la pertinencia de las actividades, una vez que hemos localizado un cierto tipo de evidencias? ¿Cómo han sido las participaciones de los estudiantes? ¿Existen evidencias que nos hablen acerca de alguna clase de movimiento en los dominios del inglés? Y si las hay, ¿cómo ha influido la conversación instruccional en su aparición?

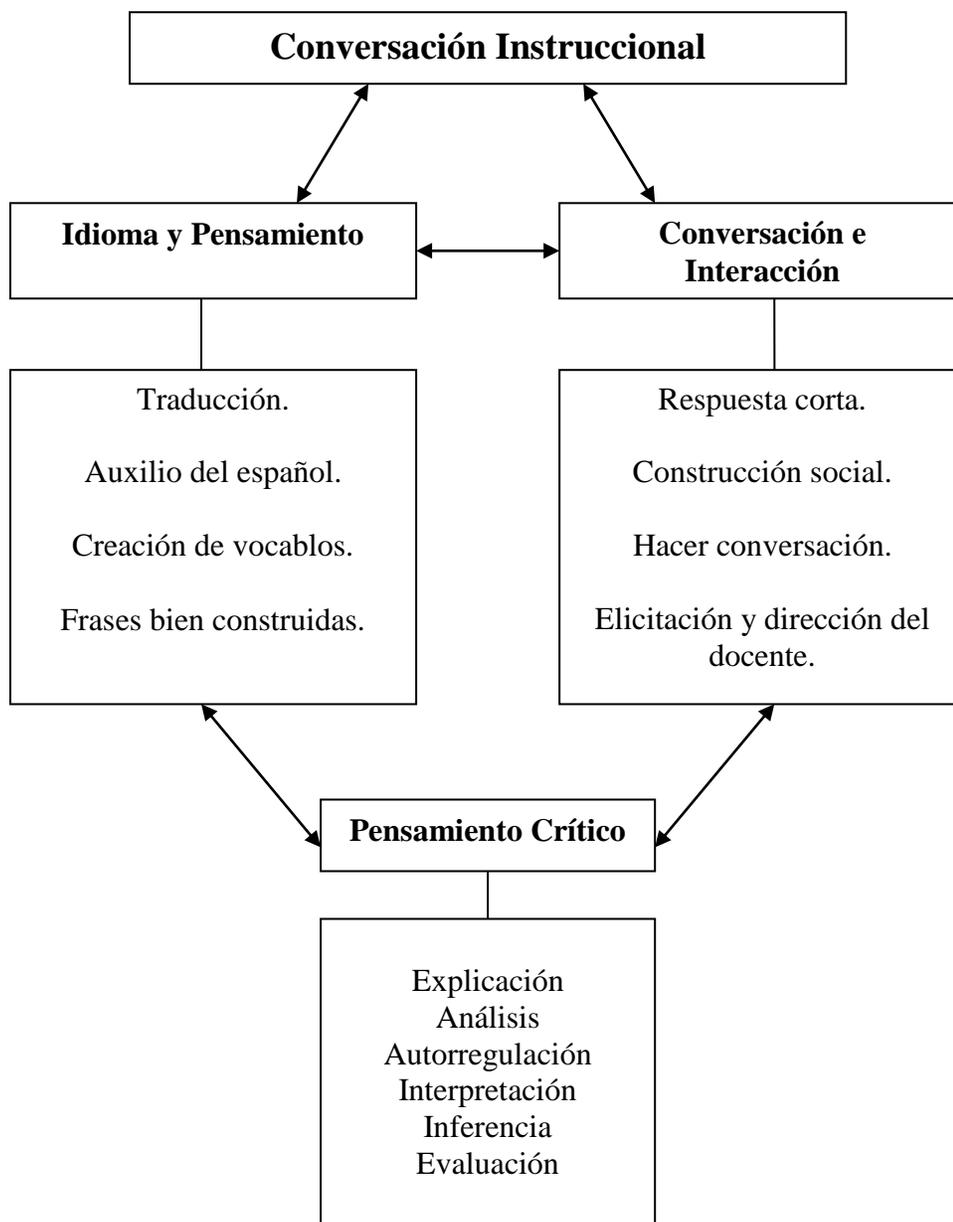
Por otra parte, existe una categoría que hace referencia a la pertinencia de las actividades como generadoras del pensamiento crítico. Estas sub-categorías se han establecido conforme a lo que la teoría ha establecido como las destrezas cognitivas propias del pensamiento crítico. El siguiente esquema intenta mostrar la forma en que se relacionan estos aspectos dentro de la intervención, unidos por un eje central que es la conversación instruccional como estrategia. Así, dentro de la conversación es posible dilucidar aspectos diversos de la dinámica de la actividad y del papel que desempeñamos los actores así como la secuencia de acciones que generaron la aparición de productos del pensamiento en la forma de lenguaje oral.

## **Categorías**

Existen tres ejes esenciales en el desarrollo y evaluación de este trabajo: a) la conversación instruccional, como la estrategia generadora y el escenario dentro del cual se orienta la participación y el aprendizaje de los estudiantes, de la cual se desprende directamente la categoría de Conversación e Interacción. b) En segundo lugar está el idioma. La cuestión acerca de cómo hablan y escriben los estudiantes en este escenario se refleja en la categoría llamada Idioma y Pensamiento, en donde se exploran formas en que el pensamiento se relaciona con el lenguaje y estos a su vez con el aprendizaje. c) El Pensamiento Crítico se

presenta en forma de una serie de destrezas cognitivas que permiten observar si las producciones que llevaron a cabo los estudiantes tienen la cualidad de ser generadas por procesos de pensamiento crítico en la presencia de un juicio más o menos complejo. (Figura 3.)

Fig.3.



## **Idioma y pensamiento**

Dentro de este grupo de categorías se han incluido las evidencias que hacen referencia a la forma en que los estudiantes construyen ideas y las expresan de manera oral. Las evidencias que han arrojado las sesiones que han sido registradas son capaces de ofrecer un panorama de lo que significa para fines de esta investigación, la relación entre el pensamiento y el idioma, esto es, se ha encontrado que la forma de hablar o mejor dicho, la forma en que se construyen frases, demuestra ciertas tendencias hacia el uso del español como marco referencial cognitivo, o sea, que como se dice comúnmente, los estudiantes piensan en español, lo que quiere decir simplemente que, a pesar de que el español y el inglés tienen algunas diferencias fundamentales en lo que respecta la gramática y la sintaxis, las características del español son trasladadas hacia el inglés al momento de pensar y de hablar.

Entonces, ¿Cómo es que se construyen los conceptos que integran el lenguaje y cómo se aprenden a utilizar de manera que se adecuan al uso correcto de un idioma? Es un proceso que va de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico. Una idea que se maneja dentro de las teorizaciones elaboradas por Vygotsky y sus colaboradores, en la cual se intenta explicar la forma en que las funciones psicológicas, en este caso el habla como forma de comunicación humana, interna y externa, existe en primera instancia en el exterior, en la vida social y luego se reacomoda dentro de cada uno de los individuos que se encuentran sumergidos en un ambiente cultural, social e histórico en constante desarrollo y construcción. No es un mero traspaso o comunicación. “Se trata de una larga serie de procesos evolutivos que implican en un sentido fuerte y no metafórico, una reconstrucción interna”.<sup>107</sup> En este sentido, lo que se pretende con la intervención es que los productos de las instancias intra-psicológicas de los estudiantes se enfrenten con unas construcciones grupales que tengan la virtud de mostrar una clase de uso del idioma que no se puede idear de manera individual, sino que adquiere mayor poder en el plano inter-psicológico.

---

<sup>107</sup> Baquero, R., (1996). *Vygotsky y el Aprendizaje*. Las Relaciones entre Lenguaje y Pensamiento. Pp. 63-92. AIQUE, Buenos Aires.

Las observaciones reunidas dentro de este grupo categórico tienen una especial incidencia en el tema de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Intenta responder a cuestionamientos como ¿De qué manera las estructuras de construcción y decodificación del lenguaje ayudan o interfieren con la adquisición y práctica de nuevos esquemas, en este caso gramaticales en un idioma distinto? Es posible que estas evidencias tengan la capacidad de ser interpretadas con la atención puesta precisamente sobre la idea de que el pensamiento toma la forma impuesta por el idioma que se conoce y no a la inversa. Los estudiantes muestran a lo largo de los registros que la utilización de los esquemas gramaticales en español son una especie de estrategia de emergencia; los niños y las niñas que practican y desarrollan sus aptitudes comunicativas con e inglés necesitan de esas estrategias cada vez en menor grado y con menos frecuencia. Pasa de ser una estrategia de salvamento a una forma de combinar los dos idiomas, esto es, se habla en español o se utiliza una palabra en español, no porque se incapaz de recordarla o de preguntar por ella, sino que es más fácil continuar con la plática si se incluye y se combina: “Me entendiste, ¿No?” A continuación presentaré las partes más particulares de este grupo de categorías, describiendo lo que significan dentro de la investigación y citando las evidencias que he podido localizar dentro de los registros.

Se hace una distinción<sup>108</sup> de los dominios del uso de la segunda lengua. Por un lado, un nivel conversacional, que se relaciona con la capacidad para adaptarse al ambiente social y ser capaz de comunicar necesidades y mensajes a los compañeros. Por otra parte, se establece el dominio académico, el cual los estudiantes no logran alcanzar con la misma facilidad y que hace referencia al nivel de lenguaje que se utiliza dentro de las clases y en contextos de mayor exigencia, es decir, es posible utilizar el lenguaje de tal manera que el estudiante sea capaz de trabajar con contenidos curriculares, que son reflejo de las expresiones más sofisticadas del pensamiento de una sociedad. Es posible que los estudiantes que yo incluyo en mi estudio, estén de alguna manera pasando continuamente de un dominio a otro, dado su desarrollo con el español. Los contenidos de las materias en español (como lengua primaria), se presentan como un reto distinto a lo que se trabaja en las materias en inglés. ¿Cómo puede distinguirse entre los dominios? ¿Cómo puede

---

<sup>108</sup> Cummins, J. (2002). El dominio del idioma en contextos académicos. En: *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.

ubicarse a un estudiante dentro de los parámetros de uno y otro dominio? Para fines de este estudio, he caracterizado a los estudiantes como susceptibles a desarrollar ambos dominios por medio del trabajo en la conversación y la escritura crítica.

## Traducción

Es posible identificar una categoría de traducción como la tendencia recurrente de los estudiantes a utilizar las estructuras gramaticales y sintácticas del español en frases construidas en inglés.

Omar: Have you ever made a goal?

David B: Yes, like **two times** or more I don't remember that.<sup>109</sup>

Cuando D. dice “two times” está traduciendo la frase del español: dos veces en lugar de utilizar la palabra twice, que es más apropiado en inglés. En estos ejemplos, es posible observar la forma en que se utilizan las estructuras en español de manera adecuada y sin embargo existe un desfase entre dichas estructuras y las que son propias del inglés que los estudiantes no pueden percibir cuando están construyendo sus frases y sus participaciones. Así, en una participación de N, puede observarse que al decir “I think that yes” está utilizando la estructura de: “yo creo que sí” en lugar de hacer la afirmación con “I agree” o algo semejante.

Para Cummins<sup>110</sup> las manifestaciones del lenguaje como estas tienen que ver con el rescate del idioma materno que realizan los estudiantes. En otros contextos socio-culturales, los alumnos de lengua distinta a la utilizada en las interacciones dentro las aulas y en el resto de la escuela, encuentran seguridad en el uso de su propia lengua. Los estudiantes de este grupo, llevan a cabo una combinación de los idiomas que se presenta como generador de gran interés: se auxilian del español, lo necesitan para no caer en el error y la confusión, les sirve para dar claridad a sus ideas. Esto lleva a pensar que estos esfuerzos de los estudiantes por integrar los idiomas con el fin de asegurar la claridad de su comentario, es una actitud

---

<sup>109</sup> Registro 3. Pp. 3.

<sup>110</sup> Cummins. (2002). Op. Cit.

del pensamiento crítico: es preferible que intervenga el español en mis participaciones, si esto me garantiza que los demás entenderán lo que quiero decir.

Nacho: **I think that yes**, because can win more money to buy a house and I think that something para que sea ... <sup>111</sup>

Algunos otros ejemplos de cómo los estudiantes se valen de las palabras y las frases en español para asistirse en la construcción de sus ideas. El cuidado que los estudiantes desarrollan dentro de la actividad de la conversación es una muestra del avance en los dominios del idioma, en tanto esta atención se traduce en una progresiva toma de conciencia de las estructuras del idioma inglés, que al utilizarse para expresar sus ideas, toma un carácter académico, es decir, cuando el lenguaje se manifiesta como portador de mensajes simples: saludos, órdenes, comentarios simples, podemos decir que está dentro del dominio conversacional. En cambio, el dominio del lenguaje académico, tiene que ver, más que con la complejidad de los contenidos que porta, con el grado de complejidad de los pensamientos de la persona que los genera.

Luisa: That the next president is gonna like, tirarla or something like that (...) but they need it to get **más publicidad**.

Ximena: My sister wants to... Ah! ¡Que te calles! ... My sister went to Mexico for seeing some (...) or something, she went to Mexico and she saw presidente Fox and there were some people of the United States and my sister said “ y ¿qué piensa sobre el **muro de la vergüenza**? Y dice que, and he didn't wanted to...<sup>112</sup>

Escrito. Dalia: Growing up sometimes you can have some problems with your family and friends it is great but you must “**disfrutar**” your children and wait until you get older then you do all that things.<sup>113</sup>

Esta viñeta muestra la forma en que Algunos estudiantes evaden una confrontación con el idioma. Eligen utilizar expresiones en español y eso deteriora su participación en dos sentidos: Primero porque muestra una clara falta de vocabulario y segundo porque no se observa una intención clara de remediar esta carencia. Esto lo afirmo bajo el supuesto de que la construcción de un conocimiento más sofisticado del idioma es un proceso que *debe* ser asistido y los estudiantes que forman parte de una dinámica grupal de esta naturaleza

---

<sup>111</sup> Registro 2. Pp. 2.

<sup>112</sup> Registro 6. Pp. 3

<sup>113</sup> Registro Escrito 2.

deben saber que preguntar y aclarar es una forma de mejorar los desempeños con el idioma, de conocer mejor el idioma y de compartir formas de pensar.

### **Auxilio del Español**

Esta categoría se refiere a las ocasiones en que los estudiantes toman palabras o frases completas del español para completar sus frases. Cuando un estudiante se encuentra con el reto de generar, en un idioma distinto al materno, una serie de frases coherentes, preguntas relacionadas con un tema y reaccionar verbalmente ante lo que está afirmando un compañero, se está poniendo en práctica una serie de destrezas cognitivas que lo llevan a adquirir un dominio estructuralmente distinto del idioma. Es lo que llamamos *pensar en inglés*.

Rafa: I was going to say that one day in López Mateos, I saw a woman who was **vendiendo chicles** and they **atropellarla**. And the other day that I was passing there I saw her vendiendo chicles with **muletas** and the father.

Donovan: Oh, she was back?

Rafa: Yes and the father was **sentado en un árbol** like. <sup>114</sup>

Como en esta ocasión, R. se permite un adjetivo en español como si quisiera hacer énfasis en un sentimiento que hace que su comentario esté más completo y refleje lo que está pensando con mayor fidelidad. En algunas ocasiones se puede observar que lo hacen como una forma de agilizar su participación, quieren que sea lo más rápido posible y no ven que haya un problema muy grande con utilizar esas palabras ya que todos los que estamos dentro del salón de clases somos capaces de comprender uno y otro idioma.

Ximena: Ok. And, what did you put the thing? What did you do for kill them? What substances do you use?

Marifer: **Uy**. First you put a **jeringa**, and you **injerit** air and you... <sup>115</sup>

M. utiliza las palabras de manera indistinta en la cita anterior, no se detiene a preguntar cómo se dice jeringa, simplemente la utiliza en español al incluirla en el enunciado que está construyendo. Esto nos habla acerca de la forma en que los alumnos recurren al uso del

---

<sup>114</sup> Registro 4. Pp. 3.

<sup>115</sup> Registro 3. Pp. 1.

español como un escape, y como una manera de eludir el enfrentamiento con sus propias estructuras y su capacidad para utilizar el idioma. La ocasión que se presenta para M. de explicar y extender su respuesta, de tal manera que tuviera que exigirse a sí misma una elaboración verbal más compleja, se pierde al momento en que usa el español. Se hace notar la importancia de delimitar el espacio de expresión, en el sentido de que se requiere que los estudiantes entiendan que la dinámica de la clase pretende desarrollar su uso del inglés y que “darse a entender como sea” no es suficiente ni productivo.

### **Creación de vocablos**

Los estudiantes muestran una singular tendencia a construir palabras. Digo singular porque la utilización de los elementos lingüísticos parece bastante especializada. Toman una palabra en inglés que solo conocen en forma de sustantivo y la convierten en verbo o un verbo se convierte en adjetivo al agregar el sufijo correspondiente. La manipulación que los estudiantes logran tener sobre el idioma es un indicador de la plasticidad que se alcanza por medio de la práctica de la expresión libre del pensamiento, que a diferencia de lo que se ha logrado con la repetición y la memorización de contenidos, resulta ser una muestra de un esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes de dominar, en un sentido fuerte, las particularidades del idioma. Esto quiere decir que, entendiendo lo que Cummins<sup>116</sup> quiere decir con la distinción entre los dominios, es que no existe una transición entre uno y otro en tanto no haya un cambio en la forma de pensar que ha producido una u otra frase.

Las HBCI (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) se manifiestan a un nivel cognitivo menor y la CCLA (Competencia Cognitiva del Lenguaje Académico) representa un avance, no tanto en el conocimiento del idioma (aunque sí es relevante) sino en la capacidad del estudiante para utilizar lo que sabe en un contexto de mayor reto cognitivo.

Es posible plantear el ejemplo de dos hermanos angloparlantes de 12 y 6 años respectivamente. “Existen diferencias enormes entre las habilidades de estos niños para leer y escribir en inglés y su conocimiento de vocabulario, pero diferencias mínimas en su

---

<sup>116</sup> Cummins, J. (1999). Op. Cit.

fonología y su fluidez básica. El niño de 6 años puede entender virtualmente todo lo que puede decirse en el contexto social diario y puede utilizar el lenguaje muy eficientemente en esos contextos, al igual que el de 12 años”<sup>117</sup> Pero la diferencia entre los dominios del lenguaje entre estos hermanos, no está en qué es lo que pueden entender del idioma, porque ambos hablan inglés, la diferencia está en la clase de pensamiento que son capaces de producir, y en esto no sólo tiene que ver el conocimiento que se tiene del idioma, sino además, intervienen las estructuras de desarrollo intelectual que poseen.

El desarrollo de las estructuras de pensamiento que poseen los estudiantes de sexto es un factor muy relevante dentro del planteamiento de este escenario, en tanto posean las cualidades de un sujeto que según Piaget, se encuentra en las primeras etapas del estadio de operaciones formales. Esto es relevante para la intervención ya que se pretende que los estudiantes tengan la capacidad de trabajar con contenidos abstractos, de extraer ideas su propia experiencia y de las lecturas y finalmente llevar esas abstracciones a una ponencia grupal en donde sus significados se mezclaran con los de los compañeros. Estos productos del pensamiento serán contrastados con el resto, de tal manera que partimos del supuesto de que la conversación que se desarrolla en el aula de sexto sería inadecuada para el estudiante de menor edad y desarrollo. Es por esto que considero necesario puntualizar algunas de las características del desarrollo del pensamiento formal.

El pensamiento formal se caracteriza por la capacidad de reconocer, a nivel de operación, las variables de un problema determinado o de una situación que se encuentra en los parámetros de lo real, que sin embargo requiere de una solución que se encuentra fuera de esa realidad, que no está incluida en los datos que se proporcionan. Inhelder y Piaget afirman que “con el pensamiento formal se opera una inversión de sentido entre lo real y lo posible. Lo posible en vez de manifestarse simplemente bajo la forma de una prolongación de lo real o de las acciones ejecutadas sobre la realidad, subordina por el contrario a lo real: a partir de entonces se concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles, ya que sólo se los explica e incluso sólo se los admite como hechos después de una verificación que se refiere al conjunto de

---

<sup>117</sup> *Íbidem.* (1999).

las hipótesis posibles compatibles con la situación dada”.<sup>118</sup> A partir de lo anterior, podemos afirmar que la capacidad que los estudiantes muestran para controlar los conceptos lingüísticos, obedece a dos factores esenciales e indisolubles cuando se hace referencia a los dominios del lenguaje conversacional y académico. El conocimiento del idioma y el nivel de desarrollo cognitivo, el cual se verá implicado en las producciones que tienen que ver con el pensamiento crítico que analizaremos más adelante.

Donovan: Ok, we're starting.

Ximena: Can we start? ... Good afternoon we're going to be in the program “**windowseando**”. Today we are going to interview to uh, not an artist, she's a granny killer. She, her name is Chuchis, but her best name is granny killer and yesterday I interviewed her and this is what she said.<sup>119</sup>

Como el ejemplo lo muestra, X y M, no logran encontrar una palabra que tuviera un significado equivalente al “ventaneando” utilizado en español, por lo que reunieron la primera parte de la palabra que viene del inglés y añadieron el sufijo “seando” para lograr que la palabra sonara como el participio del español. De manera distinta, la construcción de adjetivos también es una práctica entre los estudiantes.

Aldo: Ok. In the game versus Brazil, what did you feel when Ronaldinho makes you a “tunnel” and you make another to him.

David G: **Vengative**. (...)

Aldo: What did you feel when Roberto Carlos hit you and give you a patada.

David G: I feel dolorous. And think I'm gonna kick him.<sup>120</sup>

En ambos ejemplos es posible observar la manera en que D. toma un sustantivo y agrega una terminación que *suena* inglesa como *ive* o *ous* para convertirla en un adjetivo que puede ser utilizado.

---

<sup>118</sup> Inhelder, H., Piaget, J., (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Cap. XVI El pensamiento formal desde el punto de vista del equilibrio (pp. 209-227). Barcelona: Paidós. Pp. 213

<sup>119</sup> Registro 2. Pp. 1.

<sup>120</sup> Registro 3. Pp. 2

## Frases bien construidas

Los estudiantes son capaces de construir frase con una estructura gramatical adecuada. Esto quiere decir que la participación se extiende de tal manera que se conserva la coherencia y el sentido no se pierde. Los alumnos son capaces de expresar las ideas que reflejan su pensamiento, se está utilizando el idioma como vehículo del pensamiento semejante o igual que el español. Siguiendo con los términos que hemos utilizado, estas son las evidencias que hablan acerca de la factibilidad y efectividad del escenario educativo para promover manifestaciones de idioma y pensamiento propias de la competencia cognitiva del lenguaje académico.

Rafa: Well I think that sometimes it's unfair and sometimes fair, because sometimes the people like you know, they just go to the street and ask for money, and if they are like giving you a **trab... work**<sup>121</sup> or something and they just say no and they prefer going to the street and asking for money and they like, sometimes they put the kids into work and then they don't give nothing to them and they just want all the money to buy stuff for them and they don't, like leave anything for the other part of the family. And sometimes it's unfair because people really needs help and a lot of people just say no and because they are like, discrimination or something like that.

Dalia: It's fair and it's unfair. It's fair 'cause, they don't want, it's not their decision. Some of the poor people, they give them work and they say no, so it's their fault to be poor. And it's unfair 'cause sometimes they do work, they do things and they don't get paid well.<sup>122</sup>

Escrito. Mariana: I admire a lot of people but there are some people that do incredible things like: the people that are patient like my cousin he can spend ours in puzzles and stuff like that I can't do that because I am not patient.<sup>123</sup>

Escrito. Marifer: People can change in different ways, but I think the most important thing for changing is you wanting to change. No one can force you to change if you are happy the way you are you can't let anybody change you.<sup>124</sup>

Escrito. Aldo: This was an example of how a person can change from being a homie for someone who help the homeless he changed clothes, look of hair, pants, how he was, being intelligent, good person...<sup>125</sup>

---

<sup>121</sup> También es evidencia de autorregulación. R está tratando de expresarse de manera adecuada y sin errores.

<sup>122</sup> Registro 4. Pp. 2.

<sup>123</sup> Registro Escrito. 12

<sup>124</sup> Registro Escrito. 13

<sup>125</sup> Registro Escrito. 16

En estas citas se muestra la forma en que el estudiante es capaz de desarrollar un comentario extenso y coherente, lo cual es posible al encontrar un espacio adecuado en donde el tema se genera a partir de su interés sin perder su cualidad académica, producen aportaciones de estructura y extensión importantes y correctas. Este es el espacio en donde es posible conectar de manera directa la influencia que ha tenido la implementación de un escenario educativo que promueve la escritura y la conversación abierta, creativa y crítica.

## **Conversación e Interacción**

El papel de la conversación se plantea como fundamental dentro de este estudio. La promoción de temas de conversación, el planteamiento de problemas que los estudiantes comentan, la conexión que se puede encontrar entre los temas de las lecturas del programa con las ideas y concepciones de la realidad que tienen los estudiantes, así como la construcción de una dinámica grupal dentro de las actividades propuestas, que permita que aparezcan las intervenciones y comentarios de los estudiantes de manera fluida y conveniente. “Chambers indica que, cuando los niños dialogan (...) escuchándose mutuamente unos a otros y respondiendo a lo que escuchan, no sólo adoptan los pensamientos de los otros –es decir, hacen suyos los pensamientos de otras personas-, sino que empiezan también a pensar cosas que no podrían haber pensado de otra manera.”<sup>126</sup>

Es por esto que un aspecto importante del proceso de análisis es la identificación de las características del procedimiento de la actividad y de los productos lingüísticos que los estudiantes externan por medio de las actividades de conversación. Dentro de este grupo de categorías se encuentran los aspectos que resaltan dentro de los registros con respecto a la dimensión de la actividad, de la clase de participaciones de los estudiantes y de la incidencia que puede inferirse de las aportaciones y de la guía del docente, así como la forma en que estas aportaciones y comentario son capaces de provocar reacciones en los estudiantes y en su forma de utilizar el idioma como vehículo del pensamiento.

---

<sup>126</sup> Wells, G. (2001). Op. Cit. Pp.102

## Respuesta corta

La respuesta corta incluye aquellas participaciones por parte de los estudiantes que se relaciona con una tendencia de contestar “correctamente” y buscar aquella respuesta que satisfaga al profesor como un acto de repetición de las información que ellos han recibido en la clase en contra de los intentos de los estudiantes por participar con sus opiniones o hacer un esfuerzo por externar las ideas que surgen dentro de ellos a partir de la discusión y de la lectura. Es importante identificar, dentro de esta categoría, que en ocasiones, estas respuestas cortas o insatisfactorias para las intenciones del escenario, son provocadas por un planteamiento de preguntas ambiguo o un planteamiento de preguntas cuya respuesta es en efecto solamente un par de palabras.

Donovan: No, no, no. Why? What is the intention of the teacher?

Alba: **Everyone knows everyone.**

Donovan: Could you say that again please?

Luisa: That they could know their classmates?

Donovan: Is there another reason?

Dalia: Aaa.<sup>127</sup>

Esta viñeta muestra la forma en que las preguntas realizadas por el docente permiten que aparezcan cierto tipo de respuestas por parte de los estudiantes. Esta categoría es capaz de mostrar la falta de calidad, no sólo del uso del lenguaje por parte de los estudiantes sino la falta de acierto por mi parte, en el momento de aplicar la técnica de la conversación instruccional, de tal manera que elicite manifestaciones de lenguaje que denoten un trabajo cognitivo más elevado. Esto es, las preguntas no deben quedar en la intención de buscar datos sino más bien, deberá buscar ideas, opiniones, experiencias y la construcción de relaciones entre el tema, los estudiantes y el contenido base de la lección. Es posible que el trabajo cognitivo quede reflejado en la tarea que deben realizar los estudiantes al tratar de ajustarse a lo que se espera de ellos y realizan una especie de adaptación cognitiva a la exigencia que se presenta en la actividad.

---

<sup>127</sup> Registro 1. Pp. 2.

## Hacer conversación

Por otro lado, es posible identificar un avance significativo en lo que respecta a la práctica de la conversación instruccional dentro del aula, tanto por parte de los estudiantes como por mí como facilitador de la actividad. En este sentido se puede generar una nueva sub-categoría que describa la forma en que el grupo avanzó en las competencias de escucha, participación y auto-control necesarios para realizar la actividad de conversación instruccional de manera que ésta fuera un espacio generador de expresiones de lenguaje poseedoras de las características del pensamiento crítico.

Donovan: I can't hear.

Aldo: Ya cállense!

Donovan: Another part of the story is. What do you think of the family of Beth?

Dalia: Ah, Beth?

Donovan: Because it says in two parts, if you read on page, on the page 24. It says, "The name I drew was Imogene Herdman, and I had used up the one and only compliment I finally thought for Imogene. Patriotic. Patriotic? My mother said. What makes you think that Imogene is especially patriotic? When we say the pledge of allegiance she always stands up. Everybody stands up!, Charlie." Charlie is the brother. And in another part of the story, Imogene is talking in her house, and her father is there and her brother is there and her mother is there, having diner. What can you infer from that? What can you...

Alba: Mister, this girl is the sister of this boy?

Donovan: No it's another one.

Alba: oh.<sup>128</sup>

Como se muestra en esta viñeta, al comienzo de la aplicación, había una clara necesidad por mejorar la *forma* de realizar la conversación instruccional. Es decir que aunque los estudiantes poseyeran los elementos cognitivos, de lenguaje y la información previa necesaria para comenzar a hablar, sencillamente no sabían como hacerlo. Esta falta de experiencia, tanto mía como de los alumnos generó que mis intervenciones fueran muy extensas y que las respuestas de los estudiantes no generaran participaciones que hicieran que la conversación fuera continua. Esto se convirtió en otro objetivo de la intervención, (aunque no mencionado en las planeaciones de manera explícita) se pretendía que los estudiantes y el docente aprendieran a conversar de tal manera que se generaran las producciones que evidenciaran los productos intelectuales que se perseguían. La práctica nos llevó finalmente a niveles distintos de conocimiento y habilidad sobre la conversación.

---

<sup>128</sup> Registro 1. Pp. 3

En las sesiones consecuentes se puede observar una reducción en la longitud y frecuencia de mis intervenciones y una capacidad, por parte de los estudiantes para conversar no sólo a partir de las preguntas que yo creaba sino a partir de los comentarios de sus compañeros. Esto puede interpretarse como una de los logros de la intervención, que habla sobre la transformación de la dinámica grupal y el aprendizaje de una nueva forma de relacionarse con los compañeros, el profesor y los contenidos del curso.

Donovan: Yes, We're talking about leaders, What is a leader? What is a good leader?

Ximena: I think that the leaders have a lot of responsibilities and that they have to make responsible of the ... like the sheep, or, of the group of people that they ... and that's all. And I think that, I don't know, I don't know who could be a good leader.

David G.: I think that a leader is a person who command like the amount of people that he leader, he leader, and he haves to have a lot of responsibility to be a good leader.

Luisa: I think that a leader has to be responsible about what happen to other people because they take the responsibility of the people.

Mariana: I think that a leader has to ... like be able to command or do something for the people. And a good leader would be, in the history of Mexico like Hidalgo and somebody like that.

Ximena: A leader has to know about things to be a leader.

David B.: That a leader is like a person that commands like many things like a work or a battle or many other things but a leader have a lot of responsibilities because he cares about the other persons that he commands. A leader has to be very responsible.

Donovan: What about the way people ...

Marifer: I think a leader has to be a brave guy.

Donovan: Brave, why?<sup>129</sup>

En esta secuencia de aportaciones es posible observar la manera en que cada estudiante coopera en la construcción de un significado más extenso que lo que podría plantearse lograr por sí mismo. El mecanismo de la conversación se alimenta de la dinámica que se pone de manifiesto en la puesta en movimiento de expresiones verbales, específicamente en preguntas y respuestas, en pericones de profundización y en los esfuerzos realizados por los estudiantes por lograr claridad en su mensaje, así como alcanzar la comprensión de lo que el mensaje del compañero o seguir la instrucción que ha dado el docente. En términos de Bakhtin se está encontrando la respuesta a la pregunta “¿Quién está realizando el acto del habla?” El grupo realiza un acto de habla en donde, como se verá a continuación, se construye una idea, partiendo de una pregunta origen y pasando por cada una de las ideas, opiniones o experiencias de los interlocutores, los participantes de la discusión.

---

<sup>129</sup> Registro 6. Pp. 1-2

## Construcción social

Se ha podido constatar que en algunas ocasiones, la conversación no siempre regresa a mí como docente e instructor, sino que los comentarios hechos por el compañero anterior provoca que otro miembro del grupo se motive a participar por su propia cuenta. Esto es reflejo de influencia que tiene el grupo sobre los individuos y de la fuerza integradora y generadora de conocimiento y de participación que tiene una actividad socio-culturalmente relevante.

Los estudiantes identifican cómo es que la actividad de la conversación funciona en su grupo. Se afirma que el acto de discutir y de conversar involucra, además de que hay personas que tienen la razón y que intentan convencer a los otros de su punto de vista, existe una intención final conciliadora muy importante. Como lo dice Mariana, “después de explicar varias cosas, todos llegan a un acuerdo”.

Donovan: What happens when there's a discusión? Like when some people say something that other people think different.

David B: Like the persons that are correct, like they tell you “Ah you're wrong!” and “blah, blah, blah” and they say “no I think like that” and we try to correct him and there's and Alboroto.

Donovan: There's a fuss.

Mariana: Everyone gives their opinion. There's like maybe I don't know tour of the class have a different idea, and maybe they're right maybe they're not. And the other part of the class tries to convince them, that it's not true what they say and the other four try to convince the other ones that it's right, and then after a while, after explaining various things everyone agrees.<sup>130</sup>

Para Jean Piaget, la naturaleza social del ser humano es un factor que lo llevó, al igual que con otros aspectos del desarrollo intelectual, a preguntarse si es una cualidad precede o sucede a la aparición de las mismas estructuras que la permiten. Es posible identificar al agrupamiento como el “logro” más importante de esta área de desarrollo. El individuo está inmerso en un ambiente social que se presenta como un reto y con gran cantidad de situaciones y significados por descubrir. La capacidad del intelecto de la persona evoluciona de un estado egocéntrico, en el que el tiempo y el espacio no pueden *verse* fuera

---

<sup>130</sup> Grupo Foco. Pp. 2

de su propia percepción y de las *ideas* y representaciones, a un estado posterior en donde la agrupación de lleva a cabo con la adecuada combinatoria de perspectivas; es posible posicionarse dentro de un marco de pensamiento distinto del propio e interiorizarlo de tal manera que puede utilizarse y criticarse con cierta facilidad. Richmond dice que “Piaget considera estos cambios en las actitudes sociales, estado y descentración personal, como parte y parcela del proceso total de desarrollo estructural y estabilidad en incremento del equilibrio de la inteligencia.”<sup>131</sup> En este sentido, uno de los aspectos primordiales de este estudio es la aparición de la socialización como un factor de aprendizaje y de desarrollo de estructuras de pensamiento.

Donovan: Anybody else? Of the people who voted. David?

David B: I think that she is very like famosa and she wants to win more money and that is a reason to seguir pintando.

she gets married or something.

Nacho: I think that yes, because can win more money to buy a house and I think that something para que sea ...

Caro: Yes because not for the money and she can paint and work at the same time.<sup>132</sup>

Mariana: He is a good leader but he does bad things. I think that Bush, George Bush not D. I don't think George Bush is a good leader.

David B.: He's a good leader!

Mariana: Maybe he is a good leader but like Hitler, in a bad way. He just encourage people to fight for their countries.

Donovan: You don't agree?

David B.: No because ... Hitler... Mariana says... Hitler hate people, Mariana says he was good but in what perspect? What point of view?<sup>133</sup>

Estas participaciones no han adquirido una cualidad de debate o discusión entre los estudiantes. Ha sido evidente que los estudiantes requieren de la presencia moderadora de un docente y que la contestación directa a los comentarios de los compañeros no se ha logrado. Aunque cabe decir que esta independencia en el diálogo entre compañeros es una de las expectativas de esta intervención e investigación.

Ximena: Do you know why Hitler, why did he discriminated all the jewish?

Donovan: He thought...

---

<sup>131</sup> Richmond, P. G. (1970). Factores sociales que influyen en la formación de la estructura. En: *Introducción a Piaget*. Madrid, Editorial Fundamentos. Pp. 118-123

<sup>132</sup> Registro 2. Pp. 1-2.

<sup>133</sup> Registro 6. Pp. 3.

Rafa: I know, I know...

Ximena: I heard because her mother and he didn't have a good childhood.

Donovan: That can be the psychological point of view.

Rafa: He discriminated people because he wanted to be the toppest, the... like the more powerful or that he wanted to be the king of everything and uh, and also like with the Jewish people, that they didn't like them and they just killed them and. I mean, that's bad because, he, he, he's not the one that can, I don't know like say, he, that the people is not supposed to do they just say kill them and they just kill them.<sup>134</sup>

Es importante encontrar evidencias que muestren la forma en que un estudiante está al pendiente de lo que está diciendo otro y que su comentario o pregunta vaya acorde con lo que se acaba de decir, siendo que esa frase generadora no viene del docente. La coherencia que puede un estudiante encontrar entre lo que está pensando y lo que sus compañeros expresan, es una parte esencial de la dinámica de la conversación. No podemos hablar de una verdadera co-construcción del conocimiento cuando las aportaciones de los participantes están aisladas unas de otras. En caso contrario, la mayor parte de las aportaciones están ligadas unas con otras, se sustentan en expresiones e ideas anteriores o surgen de preguntas, y las relaciones que se crean entre todas estas expresiones verbales se traducen en un proceso creciente de reflexión alrededor de una misma idea. A este respecto, es muy importante que se visualice el papel del docente como un factor que genera y dirige un ambiente en donde esta clase de interacción es posible.

### **Elicitación y dirección del docente**

La habilidad del docente para desarrollar apropiadamente las actividades de conversación con el grupo, es también un hecho que tiene mucha presencia dentro de los registros. Un hecho que comienza como una necesidad de mejorar esas intervenciones. Como se ha mencionado anteriormente, la habilidad que he tenido que desarrollar a lo largo de la intervención ha sido un reto que ha surgido de la práctica y no de la planeación. He podido identificar algunas clases distintas de participaciones de mi parte. Dentro de este aspecto, es importante mencionar algunas precisiones sobre las sugerencias que hacen los expertos acerca de la aplicación de conversación instruccional como técnica pedagógica.

---

<sup>134</sup> Registro 5. Pp. 3

La naturaleza “doble” de esta actividad, que dice el autor, suena paradójico que una conversación tenga elementos instruccionales y vice-versa, es lo que la ubica como una actividad interesante y con miras a la productividad. Existen ciertos elementos que le dan orden y coherencia metodológica a las acciones desarrolladas dentro de esta técnica. Estos elementos son instruccionales en su intención, “esto es, están diseñados para promover el aprendizaje. La enseñanza a través de la conversación requiere de una agenda deliberada y controlada en la mente del profesor, a los que hacen referencia los primeros cinco elementos.” Por otro lado, las actividades son conversacionales “en cualidad, parecen ser interacciones naturales y espontáneas, libres de características didácticas que se asocian normalmente con la enseñanza formal.”<sup>135</sup> (*Figura 4*)

<b>Elementos Instruccionales</b>	<b>Elementos Conversacionales</b>
<b>Foco Temático</b>	<b>Menos preguntas con respuestas “sabidas”</b>
<b>Activación y uso de antecedentes y esquemas relevantes</b>	<b>Reacción a las contribuciones de los estudiantes</b>
<b>Promoción de lenguaje más complejo:</b>	<b>Discurso conectado</b>
<b>Enseñanza directa</b>	<b>Un ambiente retador pero no amenazador</b>
<b>Elicitación de bases para los comentarios y posiciones</b>	<b>Participación general</b>

Donovan: Do you think there are jobs... that they are valuable and they don't win a lot of money?

Dalia: The construction men, they don't win a lot of money but they can make an office and all the places where the people work.

Mariana: The cleaning ladies.

Donovan: Are you listening to this?

Mariana: Because if they wouldn't clean and everyone would have to clean by themselves, and without them who would clean.

Sofía: Like some teachers, they teach and we need to learn but they are not well paid. <sup>136</sup>

Las tareas de planear y aplicar las actividades representa una de las principales formas de motivar la participación de los estudiantes y por lo tanto, del desarrollo de su capacidad comunicativa con el inglés. Es muy recurrente dentro de los registros que los estudiantes se dirigen a mí cuando tienen un comentario y solo en algunas ocasiones se dirigen a los compañeros cuando existe una duda.

<sup>135</sup> Goldenberg, C. (1993). Instructional Conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*. Vol. 46. No. 4.

<sup>136</sup> Registro 2. Pp. 2

Luisa: That, este, (...) she helped (saved?) the boy who was in the bike...  
Mariana: Bike rack.  
Donovan: Bike rack. O.K. very good.<sup>137</sup>

Dentro de esta categoría, es posible buscar hacer una distinción entre las intervenciones del docente que se acercan a la aplicación adecuada de la técnica y que además, tenga la capacidad de orientar a los alumnos hacia el correcto uso del lenguaje dentro del contexto que se ha creado. Se busca que el estudiante logre hilar ideas y expresarlas de manera correcta y coherente. Cuando el docente hace preguntas, precisa expresiones, provee de palabras correctas, podemos afirmar que se está siguiendo el camino pedagógico que persigue este tipo de construcción de conocimiento grupal por medio de la conversación instruccional.

Donovan: You said two things. D. said like when you are a patient in a hospital and then Rafa said that it could be religious, the things that you believe.  
Caro: And the animals. Los tratan mal.  
Donovan: Well, we want to focus more on people.  
David G.: In the past they discriminated people.  
Donovan: Can you say an example about that.  
David G.: Nazis?  
Donovan: How?  
David G.: Like, they, because they were jews and they have brown eyes. They matarlos.<sup>138</sup>

Las evidencias mostradas dentro de los registros de las sesiones conversación dejan ver una tendencia hacia el avance en las competencias correspondientes a la capacidad de hacer la conversación instruccional una forma de trabajo efectiva a nivel de dinámica grupal. Nos preguntamos si en realidad los estudiantes aprendieran a hacer la conversación, si la reiteración de la actividad dentro del conjunto de acciones que se llevan a cabo durante la semana.

Otra forma de acercarnos a el papel que juega el docente dentro de la conversación instruccional es por medio de la identificación de formas de asistencia que proponen

---

<sup>137</sup> Registro 1. Pp. 1.

<sup>138</sup> Registro 5. Pp. 1.

Gallimore y Tharp, quienes distinguen cuatro formas de asistencia que puede ser ejecutada por el docente y los compañeros dentro de la conversación instruccional:

- El modelamiento
- La estructuración cognoscitiva
- Las preguntas
- La retroalimentación

Esta distinción permite observar además de lo que se ha mencionado con respecto a la importancia que tiene el seguir los pasos indicados como fundamentales para el desarrollo de la técnica de la conversación instruccional. En este sentido, es posible integrar a este análisis, una serie de aportaciones que han sido extraídas de la información obtenida en el registro del grupo focal, en donde se pidió a los estudiantes que hablaran acerca de las actividades que se llevaban a cabo en la clase. Los estudiantes lograron identificar, en primer lugar, las acciones que estaban relacionadas con los conocimientos literales que contienen las lecciones, específicamente a cuestiones de comprensión factual de la historia, el vocabulario, la ortografía y la gramática. Luego hablaron acerca de las maneras que ellos identificaban con las que nos aproximábamos a la lectura.

Mariana: I also think that these questions help us understand the reading better, like better the theme of the reading. Because, like Rafa said, in “Number the Stars” you asked us about... discrimination and then, that’s how I get into the reading, because the question you ask interests me so I get into the reading by that question.<sup>139</sup>

Marifer. What I have seen you do the most, is, first of reading the selection you make us a question or an activity that is related with the reading. Like when we started reading “Dive” you asked us to list of stuff of ocean life and all that.

Mariana: There is also when you ask these oral questions. There is a lot of discussion. Like Marifer said in “Dive” that you said about the submarine that they have to go out in the astronaut suit and some people started saying that it would have been easier to just have built something that had arms, but other said that this was written years ago. And people say the reasons they have. And then we had a debate about that.<sup>140</sup>

Estas viñetas permiten observar la manera en que los estudiantes han registrado la intervención docente en la conducción de la actividad de discusión. Marifer habla acerca de las preguntas que orientan una actividad de escritura previa a la lectura que, como dice

---

<sup>139</sup> Grupo Foco. Pp. 1

<sup>140</sup> Grupo Foco. Pp. 2

antes Mariana, le ayuda a enfocar y a “meterse” en la lectura. Por otro lado Mariana, en su segunda intervención, se refiere específicamente a la cuestión del desarrollo de las discusiones orales. Se generan discusiones a partir de las preguntas iniciales. Esta estudiante identifica que esa ocasión de la que está hablando, hubo al menos dos grupos de compañeros que se enfrascaron en un “debate” sobre como puede ser la exploración submarina.

De esta intervención del docente y de la noción que los estudiantes logran crear acerca de la actividad que se está llevando a cabo y de la intención que ésta persigue, es posible generar los espacios de conversación y los momentos de indagación que son más significativos para los estudiantes en tanto aparezcan muestras de pensamiento cada vez más especializado, capaz de encontrar argumentos e ideas contrarias a las propias y al mismo tiempo que puede externar las bases con las cuales se atreve a retar las ideas de otros. En este sentido, es importante, como se indica a continuación, reflexionar sobre la el fondo, el significado de las contribuciones de los estudiantes y la manera en que pueda identificarse el grado de complejidad de cada una de sus aportaciones.

### **Identificar las cualidades críticas del pensamiento formal**

El planteamiento que sostiene la idea de las operaciones formales, es aquel que habla sobre el aumento de la complejidad del pensamiento. Si un niño en segundo de primaria puede realizar acciones de clasificación simple, en donde lleva a cabo la creación de categorías como colores o tamaño, suponemos que el mismo niño, encontrado seis años después, será capaz de realizar otra clase clasificaciones, de mayor dificultad, que impliquen la combinación de factores o hasta la creación de categorías en las cuales ubicar una serie de objetos, personas y hasta *ideas* y conceptos.

- ¿Cómo clasificarías a esta serie de personajes?
- Personajes de la historia, personajes del deporte, artistas...puede ser por nacionalidad, apariencia, época.

Pero el pensamiento formal va más allá de la clasificación, y como vimos anteriormente, en el capítulo del Estado del Conocimiento, los atributos que se presentan como parte de este pensamiento abarcan un área importante de la actividad intelectual del adolescente y el adulto. Kuhn dice que las operaciones formales “pueden caracterizarse como operaciones sobre operaciones, en otras palabras, como la organización de clases o relaciones en clases y relaciones de alto orden.”<sup>141</sup> La autora sostiene además que “la transición de operaciones concretas a operaciones formales puede caracterizarse a un nivel general como una reversibilidad en la dirección del pensamiento entre la realidad y la posibilidad”<sup>142</sup> No obstante, para profundizar en las ideas presentadas acerca del pensamiento formal, es necesario conocer lo que había antes.

¿Cómo es el pensamiento del sujeto antes de entrar en la etapa de las operaciones formales? El pensamiento concreto es un estadio importante por sí mismo y así como lo explica la teoría de la equilibración, es también la antesala de la etapa que se sigue. El sujeto debe tener contacto con los objetos y las acciones que lo llevan a las formas de desequilibrio que anteceden la etapa siguiente.

El propósito de replantear la importancia de los constructos piagetianos dentro de esta sección de análisis obedece a la necesidad de conceptualizar el pensamiento adolescente de los estudiantes en cuestión para fin de tener los elementos necesarios para determinar si la aportaciones que han sido registradas tienen las cualidades que el pensamiento crítico requiere de un individuo en la etapa de operaciones formales o de operaciones concretas. Es decir que se parte del supuesto de que el pensamiento crítico no es único, sino que varía de acuerdo a la capacidad cognoscitiva que cada alumno tiene dependiendo de su propio desarrollo intelectual. Hay pensamiento crítico niños de 8 años, así como hay pensamiento crítico en estudiantes de 13, sin embargo, las evidencias de operaciones intelectuales por medio del análisis de sus aportaciones verbales, escritas y orales, son el único insumo con el que se ha contado para determinar estas cuestiones. De esta forma, al recordar las

---

<sup>141</sup> Kuhn, Deanna. (1979). Op. Cit.

<sup>142</sup> *Íbidem*. Pp. 38

particularidades del pensamiento formal que habíamos señalado anteriormente, nos remiten a considerar que al pensamiento crítico que pudo o no haber aparecido dentro de las discusiones y los escritos que produjeron los estudiantes, tendrá una cualidad muy particular, la cual tendrá una relación importante con el enfoque lingüístico que se ha manejado, es decir, las aportaciones en donde la construcción gramatical y la extensión sean sobresalientes o denoten una elaboración superior, serán los indicadores que nos permitirán determinar la calidad del pensamiento que está siendo expuesto por los estudiantes.

La teoría postula que la conservación del orden y de la superposición de los atributos de cada estadio son indispensables para la consecución de las etapas de desarrollo cada vez más complejas. El atributo más relevante que presenta la etapa de las operaciones concretas a diferencia de lo que se muestra en el pensamiento pre-operatorio, es lograr una “primera forma de equilibrio estable: al alcanzar el nivel de la reversibilidad completa, las operaciones concretas provenientes de las regulaciones anteriores se coordinan (...) en estructuras definidas (...) que se conservarán durante toda la vida, que no excluirán la formación de sistemas superiores pero que seguirán siendo activas en el plano limitado de la organización de los datos inmediatos.”<sup>143</sup>

A pesar de esta nueva capacidad de reunir la información y procesarla por medio de estructuras establecidas, este campo de equilibrio se encuentra limitado por estar organizados con respecto a lo real, es decir, está condicionado por las estructuras de la realidad como es percibida. Este atributo se convertirá en una especie de propulsor de la aparición de las operaciones formales, las cuales, se caracterizarán por tener un manejo distinto de la realidad y de la posibilidad. La capacidad de reconocer, a nivel de operación, las variables de un problema determinado o de una situación que se encuentra en los parámetros de lo real, que sin embargo requiere de una solución que se encuentra fuera de esa realidad, que no está incluida en los datos que se proporcionan, es la característica primordial del pensamiento formal. Inhelder y Piaget afirman que “con el pensamiento formal se opera una inversión de sentido entre lo real y lo posible. Lo posible en vez de

---

<sup>143</sup> Inhelder, H., Piaget, J., (1955). Op. Cit.

manifestarse simplemente bajo la forma de una prolongación de lo real o de las acciones ejecutadas sobre la realidad, subordina por el contrario a lo real: a partir de entonces se concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles, ya que sólo se los explica e incluso sólo se los admite como hechos después de una verificación que se refiere al conjunto de las hipótesis posibles compatibles con la situación dada”.<sup>144</sup>

En términos piagetianos, lo que se ha pretendido lograr con la intervención es que los estudiantes participaran en actividades que poseyeran la cualidad de causar desequilibrios de las estructuras cognoscitivas con las que contaban y con las que el uso del idioma les bastaba para desarrollar sus ideas y publicarlas. El desequilibrio que significó la conversación instruccional para los alumnos se tradujo en una acomodación simultánea de las exigencias lingüísticas y cognoscitivas que plantea el trabajo intelectual en las discusiones temáticas así como de las reglas y características de la dinámica que se sigue a través de la práctica de este recurso en el aula, como parte de una clase. En este sentido, imagino que en un primer momento, los estudiantes no conocían de lo que se trataba la actividad y que la apertura al diálogo se remitía, como había sido hasta entonces, a la repetición de datos que hablaban de lo “correcto” de sus respuestas, respuestas que hablaban de una comprensión literal de los temas y no de una construcción personal significativa. Esta forma de trabajar en las clases de la materia de Language Arts, debían modificarse y las estructuras que los alumnos tenían ya interiorizadas se vieron relegadas por esta nueva forma de trabajo con exigencias diferentes: se le pide a los estudiante que trabajen (intelectualmente) con mayor énfasis en lo subjetivo, en lo que piensan más que en lo que está dicho, por ejemplo en una lectura. Tienen que ser capaces de identificar los supuestos que subyacen y que originan las ideas contenidas en la historia que ha sido leída, en las aportaciones de los compañeros y en las preguntas realizadas por el docente, las cuales orientan el sentido que deberá tomar la discusión. Estas habilidades son inherentes a las operaciones formales y los productos de pensamiento que se esperaba aparecieran en las conversaciones son coherentes con estas cualidades y no con las de otras etapas de desarrollo.

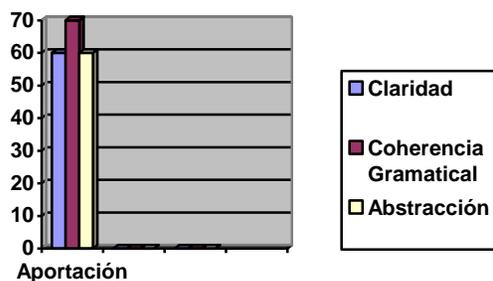
---

<sup>144</sup> *Íbidem*. Pp. 213

Es la intención de esta parte del trabajo que el lector conozca la forma en que se han categorizado y medido las aportaciones de los estudiantes con respecto a la exposición del pensamiento crítico. Si bien la definición factual y tajante de pensamiento crítico ha sido elusiva, presentaré una tabla que ha fungido como una estrategia para *medir o pesar* las aportaciones de los estudiantes que ha sido registradas durante la investigación, con el fin de mostrar si en efecto es posible hablar de pensamiento crítico expuesto a través del uso del idioma con el que cuentan los estudiantes. Se ha llevado a cabo una correlación entre tres de los elementos que se han identificado dentro del trabajo de análisis: la claridad, la coherencia gramatical y la abstracción. Se considera que la aparición de evidencias que hagan referencia a estos elementos han estado relacionados con factores de interacción, de desarrollo intelectual y del uso de mediaciones por parte del docente dentro del contexto de las discusiones.

Veamos un ejemplo de la participación de un estudiante y la forma en que obtiene una puntuación de pensamiento crítico.

Ximena: I think that the leaders have a lot of responsibilities and that they have to make responsible of the ... like the sheep, or, of the group of people that they ... and that's all. And I think that, I don't know, I don't know who could be a good leader.



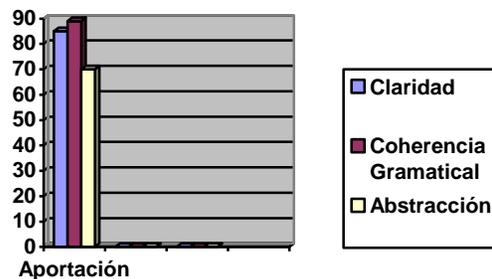
Es posible juzgar que los elementos que se ha mencionado, aparecen en esta aportación:

- Existe claridad en el esfuerzo que lleva a cabo Ximena cuando dice que ella piensa que los líderes tienen muchas responsabilidades, sin embargo su idea queda incompleta cuando dice: “del grupo de personas que...” lo cual resta claridad a la idea que quiere comunicar.

- El siguiente aspecto es el de la coherencia gramatical. Podemos observar que esta alumna no utiliza el español para auxiliarse. Sin embargo hay evidencias de traducción cuando dice “they have to make responsible of the...” como decir en español: “Se hacen responsables de..”
- Finalmente podemos observar que hay dos actos que podemos llamar abstracción. Por un lado, utiliza la metáfora del pastor para describir a un líder cuando dice: “like the sheep”. En segundo lugar está la última aseveración en la que se da cuenta, aunque de una manera más bien emergente, de que no puede decir un ejemplo de algún buen líder. Esto nos deja pensar que esta construcción se mueve aún en el terreno de las operaciones concretas ya que Ximena intenta buscar un *ejemplo* siendo que lo que buscamos construir es una *abstracción* del concepto.

Ahora observemos una aportación que puede obtener un puntaje más elevado.

Ximena: Because the people, well now we have a lot of technology and then they had to do their own food, they have to do their own recipients, they have to go for they food and now they go like to the Wall-Mart or something like that. And sometimes we go to the mall and we go and see. And sometimes the habit is like to be playing by other boring things that are for us and for them they were very cool.



- En esta oportunidad la misma alumna realiza una aportación en la que mantiene una línea de pensamiento con una claridad significativa. Habla sobre las diferencias de una época y otra sin desviarse de un tema central y al mismo tiempo los enunciados que construye contribuyen a construir un discurso con un sentido único.
- La extensión de esta aportación nos habla sobre la habilidad con la que cuenta Ximena para usar el idioma. Tiene un error en donde dice “they” en lugar de “their”

sin embargo, en la práctica, este error no tiene la capacidad de quitar el sentido que ha adquirido esta contribución.

- El lo que respecta a su capacidad para abstraer nos encontramos con que maneja una secuencia de enunciados comparativos que logran ubicar a Ximena en el lugar de las personas de uno y otro momento del tiempo sin una actitud determinista de mejor o peor sino que se encarga simplemente de marcar una diferencia en las costumbres.

La importancia de este formato de calificación radica en la capacidad que tiene para discernir el nivel de complejidad de las discusiones que se llevan a cabo. Dentro del apartado de Pensamiento Crítico en el capítulo de Análisis, que se presenta a continuación, podremos encontrar que se han identificado una serie de aportaciones que pueden encasillarse a ciertos procesos de pensamiento que por sí mismos no denotan la existencia de cualquier nivel de pensamiento crítico, pero que, al ser evaluados de esta forma pueden tomar un valor distinto, en donde se puede “calcular” qué tan complejo o simple es la aportación en cuestión.

## **Pensamiento Crítico**

Nos encontramos con que “el pensador crítico ideal puede ser caracterizado no sólo por sus destrezas cognitivas, sino también por como él o ella abordan la vida y la viven en general. El pensamiento crítico apareció mucho antes que se inventara la escolaridad, yace en las raíces mismas de la civilización. Es una piedra angular en el viaje que la humanidad está llevando a cabo desde el salvajismo bestial a la sensibilidad global.”<sup>145</sup>

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene un propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, solucionar un problema)<sup>146</sup> pero tener un propósito no basta para explicar este tipo de pensamiento. Para conocer mejor lo que significa el pensamiento crítico en relación con las acciones cognitivas que deben realizarse para

---

<sup>145</sup> Facione, P. *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Loyola University, Chicago. Pp. 7

<sup>146</sup> *Ibidem*.

reconocer su aparición, es posible identificar seis destrezas cognitivas que unidas o de manera independiente, tienen la capacidad de configurar un pensamiento de tal manera que siga el camino hacia el pensamiento crítico.

La participación de los estudiantes en el ejercicio de conversación instruccional como una forma de elicitar el pensamiento crítico, además de los ejercicios de escritura, han dejado observar diferentes cualidades y grados de pensamiento en las producciones de los alumnos. Es decir que, la transferencia de las ideas a lenguaje por medio del inglés, se ha manifestado como una forma de recavar las evidencias de pensamiento crítico que se pretende que los alumnos consigan mostrar dentro del ejercicio. Según Peter Facione<sup>147</sup> las destrezas centrales del pensamiento crítico (Análisis, Interpretación, Autorregulación, Inferencia, Explicación y Evaluación) describen las acciones específicas del pensador efectivo. Así, el propósito de este trabajo es describir cada una de estas destrezas y características de tal manera los desempeños mostrados por los alumnos dentro del escenario educativo las evidencien de manera efectiva. Comenzaré citando la explicación Facione hace de cada destreza y luego intentaré mostrar cómo aparece o no dentro de los registros que se tienen.

Matthew Lipman<sup>148</sup> propone que se trabaje *con* los contenidos de la materia, pero que además se trabaje *dentro* de la materia; que el estudiante sea capaz de pensar matemáticamente o históricamente como es propuesto por autores como R. Paul<sup>149</sup>, que tenga la oportunidad de seguir los caminos de pensamiento que los expertos de dichas materias siguieron alguna vez para llegar a las conclusiones que se nos presentan. Lipman propone que se trabaje con el procedimiento además de con los resultados. Dentro del trabajo de investigación, la intención ha sido orientar el trabajo escolar a un nivel de pensamiento de orden superior que se una al uso del idioma inglés. El logro de esta clase de ejercicios de pensamiento tiene su base en la comprensión literal de los objetos. Lipman habla de pensar como un matemático o un científico, lo cual sólo puede lograrse cuando se

---

<sup>147</sup> Íbidem.

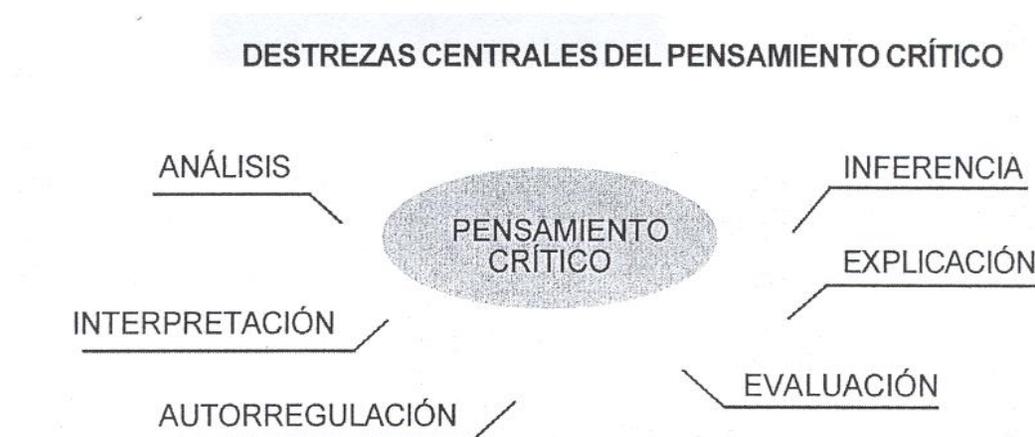
<sup>148</sup> Lipman, Matthew. (1997). El modelo reflexivo de la práctica educativa. En: *Pensamiento Complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.

<sup>149</sup> Paul, R. (1995). *Critical Thinking. How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa, CAL.

plantea a los estudiantes los ejercicios necesarios para que ese tipo de pensamiento tenga la oportunidad de aparecer, contrario al planteamiento de la simple memorización y repetición de términos estáticos, de historias que dicen “así es y ya” y que no se abren a la discusión y al análisis como un proceso de encontrar los orígenes, las implicaciones y los alcances, en términos de la vida real, de los contenidos.

Es importante la creación de comunidades de investigación y no de grupos de pensamiento estático. “Podemos hablar ahora de convertir la clase en una comunidad de investigación en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan (...) para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos.”<sup>150</sup> La conversación instruccional puede ser una forma de acercarme a la comunidad de la que habla Lipman. Los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en debates interesantes con sus compañeros, que los llevan a un uso más adecuado y especializado del lenguaje y de los procesos intelectuales que generan y regulan esa producción y expresión de ideas con respecto a un tema en particular.

Las destrezas cognitivas del pensamiento crítico se presentan como los referentes con respecto a los cuales será posible juzgar la pertinencia de las acciones educativas emprendidas durante esta intervención.



### Interpretación

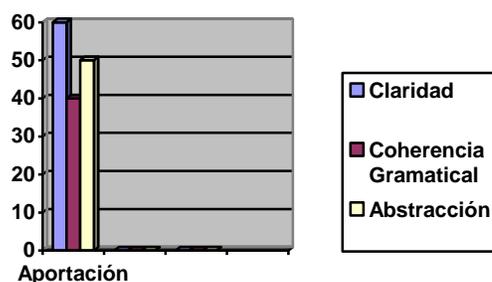
<sup>150</sup> Lipman, M. (1997). Op. Cit. Pp. 57

Citando las declaraciones de consenso del panel nacional de expertos: interpretación es ‘entender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convencionalismos, creencias, reglas, procedimientos o criterios.’<sup>151</sup>

Rafa: I was going to say that one day in López Mateos, I saw a woman who was vendiendo chicles and they atropellarla. And the other day that I was passing there I saw her vendiendo chicles with muletas and the father.

Donovan: Oh she was back?

Rafa: Yes and the father was sentado en un árbol like. (imita la postura de alguien que descansa)<sup>152</sup>



#### Discusión. Rafa-Donovan

En esta cita, el tema de la pobreza levanta los comentarios de algunos de los estudiantes y la contribución de R. intenta evidenciar el significado de la postura del hombre al que hacer referencia, intentando comunicar su descontento y su desaprobación, el alumno está interpretando las acciones de las personas involucradas en su historia. Ha llevado a cabo una interpretación acerca de la actitud del hombre que está observando y la forma en que logra comunicarlo denota un malestar que no logra articular con palabras, le ha sido necesario valerse del lenguaje corporal o no verbal para expresarse, lo cual nos habla de que el nivel de dominio del idioma que posee no le bastó para comunicar su idea y su sentimiento con eficacia.

<sup>151</sup> Íbid. Pp. 3

<sup>152</sup> Registro 4. Pp. 3

## Análisis

“Identificar la relación que existe entre la inferencia propuesta y la real, entre las declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación propuestas para expresar creencia, juicio, experiencia, razones, información u opinión.” Los expertos incluyen el examinar ideas, detectar argumentos y analizarlos como sub-destrezas del análisis.<sup>153</sup> Esta viñeta muestra una ocasión en la que un estudiante debate la pertinencia de un argumento levantado por un compañero. Esto es muestra de una actitud analítica de su parte.

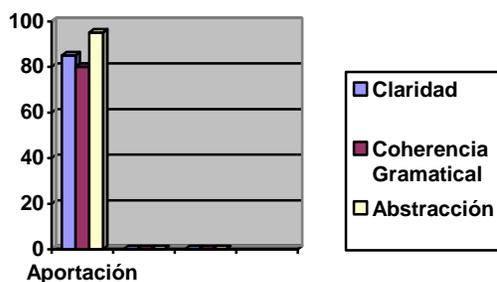
David B.: Like, what you want? Like leader wants to be a leader? Like a president. To be leader is like, you are the most important of that group like, he commands, he say people work. Like the jefe. Tells what to do.

Mariana: I don't agree.

Donovan: Yeah, you said that a leader is not the most important person.

Mariana: It's not the most important person, who is ... It's the person that has the ability to keep the people like in a group or together. And the greatest leaders would be like...<sup>154</sup>

Escrito. Sofía: I don't think that what Lupe Medrano did is really admirable because anyone that puts their best and is very dedicated to anything you can do it.<sup>155</sup>

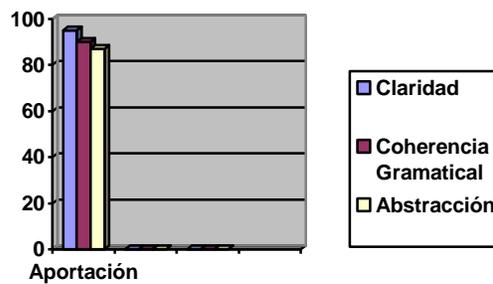


Discusión. David-Donovan-Mariana

<sup>153</sup> Facione. Op. Cit. Pp. 4

<sup>154</sup> Registro 6. Pp. 1.

<sup>155</sup> Registro 22. Escrito



### Escrito. Sofía

El fragmento del escrito de Sofía presenta una alta calidad en los tres aspectos que estamos considerando. La idea que expone es clara: no está de acuerdo con la aseveración que generó en primera instancia el escrito. En segundo lugar, su escrito no contiene errores gramaticales ni uso del español o traducciones. Finalmente, puede considerarse que su comentario surge de una generalización, la cual la alumna utiliza correctamente y que pone en evidencia una capacidad para visualizar puntos de vista distintos y situaciones personales como variables de una circunstancia como la que vivió el personaje de esa historia en particular.

### Evaluación

Los expertos definen evaluación con el sentido de “acceder a la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que son recuentos o descripciones de la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión que tiene una persona, y acceder a la fortaleza lógica de la relación entre la inferencia real y la propuesta entre declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.”<sup>156</sup>

Donovan: It's O.K. it's a sequence we'll get to all the questions. We start with this, Do you think she's still painting? Who wants to talk about that?

Mariana: I think she still paints because she said she would do it even if they pay her one dollar.

Luisa: I think that, because of what Mariana said ...

Ana Karen: (...)

Donovan: Anybody else? Of the people who voted. David?

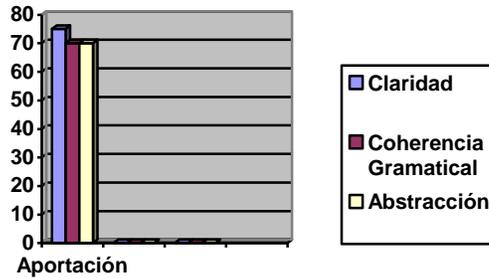
<sup>156</sup> Facione. Op. Cit. Pp. 4

David B: I think that she is very like famosa and she wants to win more money and that is a reason to seguir pintando.

Sofia: I think she's still painting because she wants to get more money for when she gets married or something.

Nacho: I think that yes, because can win more money to buy a house and I think that something para que sea ...

Caro: Yes because not for the money and she can paint and work at the same time.<sup>157</sup>



Los estudiantes intentan reaccionar adecuadamente a una pregunta, de acuerdo con su experiencia y con las opiniones que han formado con respecto al tema de interés. La acción de evaluar y emitir un juicio sensato a partir de una evaluación es una labor cognoscitiva intensa y significativa que requiere de la combinación, como lo decíamos anteriormente, de las experiencias del sujeto que incluyen lo que ha aprendido en contextos escolares y lo que ha vivido fuera de la escuela, así mismo, se debe considerar que los estudiantes deben tener una comprensión literal del mensaje del texto, prácticamente perfecta, de otra manera, el resultado de su reflexión sería erróneo. En las evidencias que observamos en la parte superior se percibe una tendencia a proyectar intenciones al personaje de la historia, de manera que da pie a pensar que es una manifestación de pensamiento concreto, que aun no logra salirse de sí mismo como para realizar una evaluación alejándose un poco más de sus propias expectativas. Es decir que una respuesta que haya evaluado la situación (como Mariana) diciendo: “Yo creo que sí seguirá pintando porque ella dijo que pintaría aunque sólo le pagaran un dólar” podrá considerarse de un orden más cercano a lo que esperamos encontrar en las discusiones.

---

<sup>157</sup> Registro 2. Pp. 2.

## Inferencia

Para los expertos inferencia significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formar conjeturas e hipótesis, considerar información relevante y deducir las consecuencias, fluir de datos, declaraciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representaciones.” Como sub-destrezas de inferencia, los expertos mencionan una lista de evidencias dudosas, conjeturas alternativas y sacan conclusiones.<sup>158</sup> El acto de llegar a conclusiones y de expresar una idea a partir de pensar en lo que se ha dicho durante la sesión es una cualidad del pensamiento crítico. Un ejemplo de este acto es esta secuencia de participaciones por parte de un grupo de alumnos.

Donovan: Do you think there are jobs that they are valuable and they don't win a lot of money?

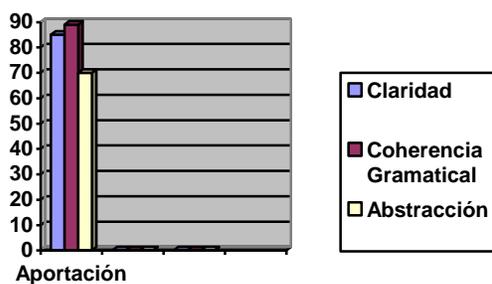
Dalia: The construction men, they don't win a lot of money but they can make an office and all the places where the people work.

Mariana: The cleaning ladies.

Donovan: Are you listening to this?

Mariana: Because if they wouldn't clean and everyone would have to clean by themselves, and without them who would clean.

Sofía: Like some teachers, they teach and we need to learn but they are not well paid.<sup>159</sup>



### Discusión. Dalia-Mariana-Sofía

La acción de inferir que realizan las estudiantes en esta oportunidad nos hace pensar en un esfuerzo de los alumnos por llevar ciertas generalizaciones más bien abstractas a un nivel

<sup>158</sup> Op. Cit. Pp. 5

<sup>159</sup> Registro 2. Pp. 3

más aterrizado, utilizando ejemplos y hablando brevemente de sus ideas al respecto. Pienso que este acto de ejemplificar que es el producto de la inferencia que lleva a pensar a los estudiantes en los diferentes factores que influyen en una cuestión compleja como la que planteé acerca del valor de los empleos o mejor dicho, acerca de la valoración que se les da a los empleos. Es importante resaltar la relevancia de los temas de conversación. Sería imposible generar o esperar que se generara cualquier tipo de pensamiento complejo si los temas no incitaran cualquier nivel de interés en los estudiantes. Un estudio acerca de la manera en que un conjunto de temas en particular puede incitar o reprimir la generación de alto orden podría ser pertinente en algún otro momento.

### **Explicación**

Los expertos definen explicación como el ser capaz de “expresar los resultados del razonamiento propio, justificar tal razonamiento en términos de consideraciones evidentes, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en las que se basaron los resultados personales, y presentar el razonamiento personal con argumentos coherentes.” Las sub-destrezas que están contenidas en la explicación mencionan resultados, justifican procedimientos y presentan resultados.<sup>160</sup> En esta cita, es posible observar la forma en que el cuestionamiento lleva a que A. explique la respuesta que dio en un primer momento. Esta explicación denota una elaboración personal más significativa y compleja que pone de manifiesto al mismo tiempo, sus ideas acerca del asunto y pone a trabajar sus habilidades comunicativas.

Donovan: Now about the question. In the quiz there was that question, What is more difficult, to say a compliment or to receive one? To think of a compliment for someone or to stand there and let somebody tell you something good about yourself?

Alba: To receive one.

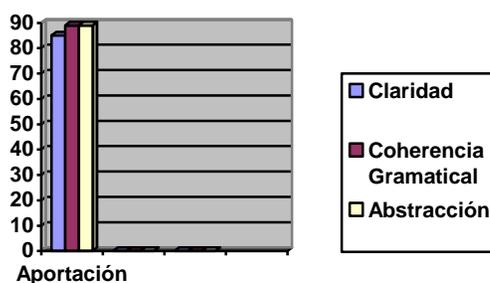
Donovan: Why?

Alba: Because it's harder, cause you don't know if it's something very good. And that, and that, you don't know the stories of that person.<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Op. Cit. Pp. 5

<sup>161</sup> Registro 1. Pp. 2.



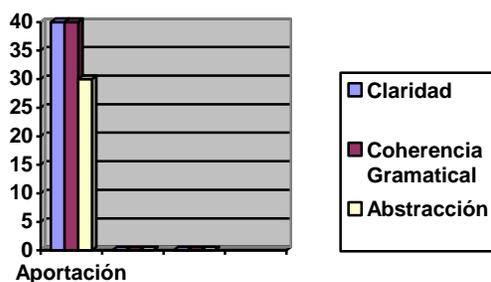
### Discusión. Alba- Donovan

En algunas ocasiones, las preguntas que incitan la continuación de la plática no funcionan con la misma efectividad y los estudiantes se limitan a utilizar la misma clase de respuestas cortas que no dan evidencia del uso del idioma dentro de los parámetros del pensamiento crítico.

David B: The person that invent something.

Donovan: How?

David B: Like technology you sell all that. <sup>162</sup>



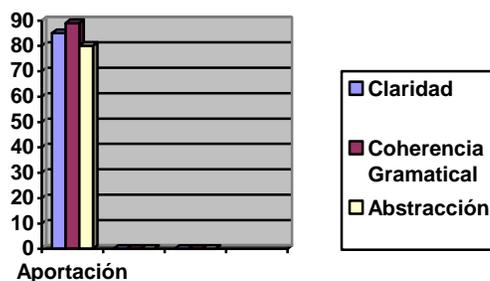
En este ejemplo David interviene con una aportación de nivel bajo, en donde no puede observarse un esfuerzo notable por explicar su afirmación anterior. Es interesante que esta clase de aportaciones surgen de manera recurrente, como un auxilio lingüístico, en donde la persona prácticamente se parafrasea a sí mismo, esperando que su interlocutor entienda el sentido de su idea con sólo repetirla cambiando unas palabras.

<sup>162</sup> Registro 2. Pp. 3.

## Autorregulación

Los expertos definen autorregulación para significar “monitorear auto-concientemente las actividades cognitivas de uno mismo, los elementos usados en esas actividades y los resultados deducidos, especialmente aplicando destrezas en los análisis y la evaluación de los juicios inferidos por uno mismo con una mirada hacia el preguntarse, confirmar, validar o corregir, ya sea el razonamiento propio o los resultados propios. Las dos sub-destrezas aquí son el auto examen y la auto-corrección.<sup>163</sup> Esta destreza cognitiva se muestra fuertemente ligada a las producciones orales de los estudiantes cuando participan en la conversación. A un nivel de abstracción más bien asociado a la memoria, los estudiantes son capaces de vigilar sus producciones con respecto a la coherencia semántica: que las palabras que están utilizando son los vocablos adecuados para la frase o que evitan usar palabras o frases en español como complemento o sustitución de una palabra en inglés que han olvidado o que no conocen.

Luisa: To be a **leader is like a...¿don? Like a gift.** For all people to like him. Because nothing is gonna work and people is gonna be bad and the president or the whatever is gonna be mean to the people and he’s gonna make bad things. <sup>164</sup>

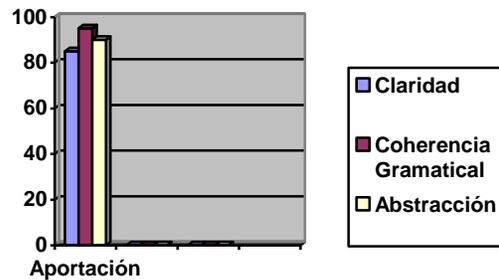


Rafa: Well I think that sometimes it’s unfair and sometimes fair, because sometimes the people like you know, they just go to the street and ask for money, and if they are like giving **you a trab... work or** something and they just say no and they prefer going to the street and asking for money and they like, sometimes they put the kids into work and then they don’t give nothing to them and they just want al the money to buy stuff for them and they don’t, like leave anything for the other part of the family. And sometimes it’s unfair

<sup>163</sup> Facione. Op. Cit. Pp. 6

<sup>164</sup> Registro 6. Pp. 3

because people really needs help and a lot of people just say no and because they are like, discrimination or something like that.<sup>165</sup>



La acción de autorregular la propia habla se sustenta en un esfuerzo por conservar la claridad del mensaje, así como de lograr que la coherencia prevalezca por encima de una pérdida de disciplina del lenguaje. Me parece interesante y conveniente que esta viñeta sea la que cierra este análisis. Rafa desarrolla un párrafo de una extensión muy buena y su intervención es relevante y aporta a la conformación de una opinión grupal o al menos se conserva el tema discusión. La capacidad que muestra este alumno para identificar el momento preciso en el que iba a utilizar el español y logra evitarlo, es una muestra que es posible que los estudiantes expongan ideas con una calidad semejante a la que se registra en sus aportaciones escritas. Me gustaría resaltar dos cuestiones antes de finalizar el capítulo. Primero que una participación como esta dos últimas, son evidencia de los resultados de un esfuerzo por crear un espacio propicio para el desarrollo de una discusión temática, ordenada y lógica, en donde, alumnos como Rafa y Luisa, tienen la oportunidad de expresarse, una oportunidad que se vuelve una obligación para los alumnos que pretenden participar en su momento. En segundo lugar, me gustaría hablar brevemente (ya que es un tema que se tratará de manera más extensa en las conclusiones finales) acerca de la posibilidad que la conversación instruccional presenta para los grupos que aprenden un idioma extranjero o que desean practicar el propio, de realizar elaboraciones verbales más complejas que incrementen la calidad con que se piensa y se presenta el lenguaje al utilizarlo.

---

<sup>165</sup> Registro 4. Pp. 3

## Conclusiones

El final de este escrito intentará retomar los aspectos de este análisis que nos permitan contestar a la pregunta: ¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua? Una pregunta que ha dirigido y acotado todo el trabajo que se ha realizado a nivel de teoría y práctica.

Hemos podido observar que hay avance en los dominios del inglés como segunda lengua en los estudiantes al momento de revisar las producciones escritas y orales que han surgido a partir de la práctica de la conversación. Estas evidencias, por ser productos de una calidad distinta de pensamiento que la que se registra cuando los estudiantes se concentran únicamente en operaciones de pensamiento simples como la memorización y la repetición, la búsqueda del error, son muestra de que se ha logrado generar un tipo de pensamiento poseedor de las características del pensamiento crítico, lo cual nos lleva a demostrar que cuando el pensamiento es más sofisticado, entonces las producciones del idioma adquieren un nivel de competencia cognitiva del lenguaje académico. Es decir que los estudiantes, al estar sumergidos en una estructura de curso que les exigía, más que la adquisición *a secas* de una serie de contenidos, un desempeño de acciones *sobre* el contenido de la materia de Language Arts, han tenido la oportunidad de llevar esos desempeños con el lenguaje a niveles importantes de complejidad de pensamiento y de sofisticación lingüística.

Pero, ¿qué relación ha tenido el diseño y la aplicación del escenario educativo de conversación instruccional en la aparición de estas evidencias de avance en los dominios del lenguaje? Se ha podido constatar que un escenario educativo con actividades socio-culturalmente organizadas puede lograr que las estructuras intra-psicológicas del lenguaje de los estudiantes se expongan a un nivel inter-psicológico de construcción de significado. Esto es, que tanto las deficiencias con las que cuenta el uso del idioma que exponen alumnos como las habilidades que han adquirido a lo largo de su carrera como estudiantes en una institución bilingüe son evidentes en el contexto de la conversación instruccional. Y la importancia de la estructuración de la conversación dentro del aula, se traduce en una estructuración del pensamiento. Los estudiantes han conversado de una manera dirigida,

con la intención de explorar las implicaciones que una serie de temas establecidos por las lecturas de la materia, tienen en su vida y la manera en que estas ideas encajan dentro de la concepción que ellos tienen del mundo.

Como se ha observado, en el área de competencia que se relacionó con la construcción de una dinámica grupal adecuada para la conversación, se han registrado cambios en la forma en que los estudiantes pueden aproximarse a la acción de conversar. Esto es, los estudiantes han dado muestras de haber adquirido las habilidades necesarias para participar de una actividad de conversación instruccional. Escuchar y hablar, participar con comentarios, preguntas y la narración de experiencias que tenían relación con los temas que se postularon, resultaron ser acciones que los estudiantes tuvieron que practicar dentro del escenario y que, a diferencia de las primeras sesiones, los últimos registros han dejado ver la forma en que este avance se muestra en la reducción de mis participaciones, así como en la consecución de los comentarios realizados por los alumnos, que aprendieron a hablar no sólo a partir de lo que yo, como docente preguntaba o pedía, sino que se mostró una novedosa aptitud por la construcción social de significados y de ideas.

En este sentido, también hubo movimientos dentro del papel que tuve como docente facilitador de la experiencia. Al comienzo de la intervención yo contaba únicamente con algunos de los elementos teóricos que explican lo que es, y cómo se implementa la conversación instruccional como estrategia guía de la práctica educativa en una materia curricular. Me encontré con la necesidad de conocer más acerca de la técnica, y esta búsqueda, aunada a la experiencia que significó el trabajo con el grupo durante las primeras sesiones logró traducirse en una tendencia de mejora, que en mi percepción, contribuyó significativamente al alcance del objetivo central de la intervención.

¿Cómo fue esta contribución? Por un lado, la forma en que mis preguntas e intervenciones fueron acotando de mejor manera las intenciones del ejercicio, que era lograr que los estudiantes hablaran en inglés, con producciones verbales que tuvieran las características del pensamiento crítico, tuvo un efecto positivo que puede observarse al analizar los

registros 1 y 8, los cuales muestran una clara reducción un mis intervenciones y por consecuencia, un aumento en la participación de los estudiantes.

Este aumento en las producciones de los estudiantes llevó luego a obtener una mayor claridad en las muestras identificables como poseedoras de las cualidades del pensamiento crítico. El escenario no sólo se diseñó para que los estudiantes tuvieran un espacio para platicar acerca de temas relacionados con las lecturas de la materia, sino que estas pláticas, debían dar muestra de las destrezas cognitivas propias del pensamiento crítico. En esta línea, se ha realizado un análisis de los registros, contrastando lo que en ellos está contenido, con cada una de las seis destrezas y se han encontrado que estas destrezas aparecieron a lo largo de la intervención, que la asistencia de compañeros, así como las preguntas y comentarios de mi parte han tenido un papel importante en la aparición de estas muestras.

En un intento por clarificar la relación que los tres grandes elementos de este trabajo guardan entre sí, es posible retomar el supuesto inicial que habla sobre la creación de espacios de conversación y de expresión que fueran capaces de dirigir a los estudiantes hacia la creación de productos del pensamiento crítico, todo esto en inglés, con el fin de desarrollar los dominios del lenguaje. Hemos observado en apartados anteriores, que la forma en que el avance en el dominio de idioma se ha manifestado en este estudio está en la conjunción de los tres aspectos principales. Utilicemos un ejemplo que explique esta idea.

Mariana: But he's not a bad leader, he just does bad things with his ... ¿Cómo se dice como su don?

Donovan: His gift.

Mariana: He does bad things with his gift and he has the gift of being a good leader but he uses that gift, he uses that gift for bad.

Donovan: Don't you think that to say that, is from a certain point of view? Like for the Germans Hitler was good, and for the Americans, Bush is good, but for the Iraqis Bush is not good.

David G.: For Mexico Bush is not good because he is making a wall.

Luisa: That the next president is gonna like, tirarla or something like that (...) but they need it to get más publicidad.

Ximena: My sister wants to... Ah! ¡Que te calles! ... My sister went to Mexico for seeing some (...) or something, she went to Mexico and she saw presidente Fox and there were some people of the United States and my sister said " y ¿qué piensa sobre el muro de la vergüenza? Y dice que, and he didn't wanted to...

En esta sección de una sesión de conversación, el tema que se estaba tratando era el del liderazgo. Podemos observar, en primer lugar, que en una serie de siete intervenciones, cinco son de los alumnos y dos son mías. Ahora, una de mis intervenciones es una asistencia a una alumna que necesita una palabra para completar su frase y otra es una pregunta generadora de algunas otras participaciones por parte de los estudiantes.

Encontramos que X habla más sobre una experiencia y aunque parece intentarlo, lleva a cabo su comentario con bastantes partes en español, su intervención podría quedar en el terreno de los dominios conversacionales del idioma porque no demuestra una de las destrezas del pensamiento crítico que hemos encontrado en otras producciones. Está practicando el uso del idioma, lo cual es innegablemente positivo y esta práctica seguramente abonará al desarrollo de ese dominio conversacional que ella muestra en tanto se intenten corregir sus errores y se solucionen sus problemas de fluidez. Por otro lado, las aportaciones de M, DG y DB surgen a partir de las preguntas que se han planteado, así como de las aportaciones de los compañeros: se crea polémica, se motivan unos a otros a participar. Ahora bien, en el momento de la conversación que estamos observando es una evidencia de un esfuerzo por inferir, analizar, interpretar y evaluar los argumentos que se están presentando acerca del valor del liderazgo. Estos actos de pensamiento, incitados por la conversación, establecen los parámetros de complejidad que caracteriza la competencia cognitiva del lenguaje académico. En otras palabras, hay avance en los dominios del lenguaje en tanto los estudiantes den muestras de que *piensan* el inglés y no *repiten* el inglés.

Las muestras del uso del lenguaje que hemos visto a lo largo de este trabajo dan cabida a la idea de que sí hubo avance en el desarrollo de los dominios conversacional y académico del inglés y que la práctica de la conversación instruccional como estrategia central de trabajo en el aula ha sido el factor educativo que ha hecho posible que esta experiencia de transformación haya estado apegada al logro de estos objetivos. Este estudio es capaz de arrojar ideas acerca de los aspectos que pueden ser mejorados dentro de la implementación

de la conversación instruccional como la búsqueda de mayor participación por parte de algunos de los estudiantes con el fin de tener un mejor seguimiento del progreso individual.

# CONCLUSIONES FINALES



## **CONVERSACIÓN INSTRUCCIONAL, DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA INTERNALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

El apartado de las conclusiones que se presenta a continuación, es un esfuerzo por explicar los resultados de este trabajo de intervención en términos más o menos parecidos a lo que se ha presentado los capítulos anteriores, especialmente el capítulo de análisis. Recordando lo que en este último capítulo se planteó, partiremos de las preguntas que han orientado este trabajo, desde su aspecto de intervención, así como poniendo atención al foco por medio del cual se ha analizado la información que fue recogida durante las clases con el grupo. Existe una pregunta general que deberá haber quedado respondida al final de este escrito. Para llegar a esa respuesta ha sido necesario distinguir tres aspectos particulares de la pregunta general y plasmarlas en lo que hemos llamado preguntas subsidiarias. El sentido de las preguntas subsidiarias es separar los aspectos incluidos en la pregunta general, de tal manera que un investigador y un lector puedan construir una imagen, una idea de lo que se pretendió lograr o comprobar dentro del trabajo de investigación en cuestión. Podría afirmarse que al responder las preguntas subsidiarias estaríamos muy cerca de tener los elementos para responder a la pregunta general.

En una investigación de rasgos cualitativos como esta, resulta necesario explicar una respuesta negativa o positiva que pueda resultar de un ejercicio de análisis y reflexión como el que se ha propuesto. La intención de este apartado final es mostrar la forma en que he considerado, pueden ser respondidas estas preguntas. Existen una cantidad importante de aportaciones teóricas que deben ser referidas con el fin de presentar un contexto, complementario y alterno al Estado del Conocimiento, que logre evidenciar, después de la lectura total del trabajo, la manera, en efecto, en que la conversación instruccional ayuda a desarrollar los dominios conversacionales y académicos del inglés como segunda lengua en estudiantes mexicanos de sexto año. Las preguntas subsidiarias refieren a tres puntos en particular, los cuales nos remitirán a áreas del conocimiento en las cuales se profundizará en turno.

Un aspecto en que se ha puesto especial énfasis a lo largo del trabajo de investigación ha sido la conceptualización de la inteligencia y de los productos del pensamiento que pueden esperarse de los estudiantes que ha participado en esta intervención. Cabe mencionar que los supuestos que de los que se hablará a continuación y que sustentan los análisis mostrados al final de cada sección, son coherentes con la particularización realizada ya en el Estado del Conocimiento y en un apartado en el capítulo de Análisis, en donde se ubica a los estudiantes dentro de un rango de desarrollo (en términos piagetianos) en transición entre las operaciones concretas y las operaciones formales.

Para fin de mostrar los diferentes aspectos de este estudio con claridad y realizar un esfuerzo por responder a la pregunta general **¿De qué manera la conversación instruccional desarrolla los dominios conversacional y académico del inglés como segunda lengua?** se distinguirán tres de los ámbitos teóricos que lo han fundamentado. Cada uno de estos apartados está planteado como un intento por dar respuesta a cada una de las preguntas subsidiarias.

### **I. La naturaleza del texto y los dominios conversacional y académico del idioma**

**¿Cómo es que las competencias comunicativas que poseen los estudiantes con el inglés se hacen evidentes dentro de las actividades de conversación estructurada o instruccional?**

Una manera de aproximarse a esta forma de trabajo en aula y de analizar sus efectos y las acciones que llevan a cabo docente y estudiantes, es iniciando con una conceptualización adecuada de los tipos de texto que aparecen dentro de las actividades comunicativas y cognoscitivas que realizan los estudiantes en el contexto escolar, así como en su vida social extraescolar. Cuando se habla de texto, estamos hablando de dos formas fundamentales que son el lenguaje escrito y el lenguaje hablado, los cuales se encuentran delimitados por campos lingüísticos y sociales que exigen que el individuo utilice una serie de estrategias con una cualidad diferente para llevar un mensaje hacia un interlocutor o bien para interpretar e integrar un mensaje que proviene de un escrito o de una conversación.

Este estudio ha planteado que esta distinción entre los tipos de lenguaje y de las competencias que un estudiante debe poseer y poner en práctica, pueden reunirse, superponerse y convivir en el contexto social de interacción e instrucción que se propone en la conversación instruccional. Se ha pretendido que la calidad del habla en estos ejercicios alcance la complejidad, claridad y estructura que el texto escrito posee por naturaleza.

El principal insumo para el trabajo didáctico y el análisis de la intervención ha sido aportado por las evidencias empíricas recogidas de las audio grabaciones hechas de las sesiones discusión en el grupo y de la revisión de textos escritos realizados por los estudiantes. Gordon Wells<sup>166</sup>, cita a Halliday (1997), Bruner (1986) y a Vygotsky cuando realiza una distinción entre las cualidades inherentes a los textos escritos en oposición al lenguaje hablado.

Dentro de este esfuerzo por explicar las características del texto escrito, se pueden identificar tres consideraciones centrales.

1. *La naturaleza abstracta del texto escrito.* Wells señala que la naturaleza abstracta del lenguaje escrito radica en tres aspectos primordiales. A) Supone un simbolismo de segundo orden, donde lo escrito representa funciones del habla. B) El interlocutor no está presente físicamente y la manera en que se transmiten significados es más abstracta. C) Interviene el desarrollo de la alfabetización.
2. *La funciones del texto escrito.* La educación formal requiere que los estudiantes aprendan a utilizar diversos géneros de textos de acuerdo con las exigencias de las disciplinas.
3. *Representaciones dinámicas y sinópticas.* Tiene que ver con la formalidad que caracteriza al lenguaje utilizado en textos escritos.

Gordon Wells se ha dedicado a identificar las características del desarrollo del lenguaje para crear una perspectiva novedosa que reúne las ideas de autores como Halliday y Vygotsky, que se enfocaron en el estudio del uso del lenguaje como instrumento de relación social y de pensamiento. Wells se esfuerza por reunir los conceptos de lenguaje y

---

<sup>166</sup> Wells, G. (2001). Op. Cit.

pensamiento dentro de las acciones que se realizan en la educación formal. La manera en que el pensamiento se manifiesta, en un primer momento, como interpsicológico, dentro del contexto social amplio y luego es apropiado por la persona, (en este caso un estudiante) llevando esa forma de pensamiento a un nivel intrapsicológico, es la base para la aseveración con la que inicia el artículo, en donde Wells cita a Dewey, (1937) cuando dice que “el ser humano aprende haciendo”. El autor explica la forma en que el lenguaje es precisamente el vehículo por medio del cual es posible asimilar las experiencias culturales transmitidas por el entorno. Comprender a los demás y al mundo que nos rodea es posible gracias al lenguaje.

Una vez que es posible sustentar estas afirmaciones acerca de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, es necesario identificar las distintas características del lenguaje que utilizamos. En este sentido, Wells lleva a cabo un diálogo muy significativo con autores como Bruner, Vygotsky y Halliday acerca de la distinción entre dos tipos de lenguaje; elementos que me interesa integrar a mi estado del conocimiento, como un complemento a una discusión similar que entabla Jim Cummins<sup>167</sup> al distinguir los dominios de uso del inglés como segunda lengua. Cummins afirma que existe una diferencia entre lo que él llama las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (HBCI) y las Competencias cognitivas del Lenguaje Académico (HBCI). En donde el hablante, en este caso, del inglés como segundo idioma, se enfrenta al reto de desarrollar ambos ámbitos de competencias en contextos sociales no académicos así como dentro de las actividades organizadas en contextos de educación formal.

La discusión que plantea Wells gira en torno a la identificación de dos modos alternativos de expresión, uno de ellos menos sofisticado y complejo que el otro. Halliday sostiene que la distinción es clara a un nivel de comparación entre el lenguaje escrito y hablado. Este autor habla de un modo dinámico y un modo paradigmático del lenguaje. “Aprender a interpretar su experiencia en dos modos complementarios, el modo dinámico de la gramática cotidiana del sentido común y el modo sinóptico de la gramática escrita elaborada,” (Halliday, 1993) son las habilidades que los niños aprenden al leer y escribir.

---

<sup>167</sup> Cummins, J. (2000) Op. Cit.

Por su parte Vygotsky (1987) distingue una progresión entre los conceptos “espontáneos” y los conceptos “científicos”. “Según Vygotsky<sup>168</sup>, los conceptos espontáneos se encuentran y se aprenden en el discurso hablado que surge en los sucesos variados y que se producen de una manera natural en la vida de cada día; por otro lado, el aprendizaje de conceptos científicos depende la enseñanza formal y, en particular, del empleo de géneros de discurso –normalmente escritos- en los que, de una manera sistemática, se relacionan mutuamente distintos conceptos mediante definiciones o explicaciones.” (Pp. 158).

Wells menciona a Bruner (1986) quien habla acerca de dos formas de pensamiento que llama “narrativo” y “paradigmático”. “El modo narrativo es primario y (...) subyace a las primeras experiencias de conversación que tienen los niños.” Mientras que el modo paradigmático se centra en “una manera de manejar simbólicamente la complejidad y la variabilidad de la experiencia, permitiendo que se reconstruya mediante conceptos “científicos” que se pueden relacionar sistemáticamente en taxonomías.” (Pp. 159). Lo cual coincide con el paso del habla a la interpretación y creación de textos escritos y a la sofisticación progresiva de argumentar de niño a adulto.

Incluiré una tabla que permita organizar los conceptos con el fin de compararlos y ordenarlos.

<b>Autor</b>	<b>Menor Complejidad</b>	<b>Mayor Complejidad</b>
<b>Vygotsky</b>	Conceptos Espontáneos	Conceptos Científicos
<b>Bruner</b>	Narrativo	Paradigmático
<b>Halliday</b>	Modo dinámico de la gramática cotidiana del sentido común	Modo sinóptico de la gramática escrita elaborada.
<b>Cummins</b>	HBCI	CCLA
<b>Wells</b>	Habla	Texto
<b>Piaget</b>	Pensamiento concreto	Pensamiento formal

A continuación, presentaré tres diferentes evidencias que pretenden mostrar la forma en que las distinciones de los tipos de texto se manifestaron durante las clases. Es posible observar

---

<sup>168</sup> En Wells (2001)

la forma en que las participaciones orales de Marifer son significativamente más sencillas y de menor calidad lingüística que lo que se muestra en un fragmento de un escrito.

1. Ximena: Ok. And, what did you put the thing? What did you do for kill them? What substances do you use?

Marifer: **Uy**. First you put a **jeringa**, and you **injer**t air and you... <sup>169</sup>

M. utiliza las palabras de manera indistinta en la cita anterior, no se detiene a preguntar cómo se dice jeringa, simplemente la utiliza en español al incluirla en el enunciado que está construyendo.

2. Donovan: Yes, We're talking about leaders, What is a leader? What is a good leader?

Ximena: I think that the leaders have a lot of responsibilities and that they have to make responsible of the ... like the sheep, or, of the group of people that they ... and that's all. And I think that, I don't know, I don't know who could be a good leader.

David G.: I think that a leader is a person who command like the amount of people that he leader, he leader, and he haves to have a lot of responsibility to be a good leader.

Luisa: I think that a leader has to be responsible about what happen to other people because they take the responsibility of the people.

Mariana: I think that a leader has to ... like be able to command or do something for the people. And a good leader would be, in the history of Mexico like Hidalgo and somebody like that.

Ximena: A leader has to know about things to be a leader.

David B.: That a leader is like a person that commands like many things like a work or a battle or many other things but a leader have a lot of responsibilities because he cares about the other persons that he commands. A leader has to be very responsible.

Donovan: What about the way people ...

**Marifer: I think a leader has to be a brave guy.**

Donovan: Brave, why?<sup>170</sup>

Cuando los estudiantes, como Marifer, son capaces de construir frase con una estructura gramatical adecuada, quiere decir que su participación se extiende de tal manera que se conserva la coherencia y el sentido no se pierde. Los alumnos son capaces de expresar las ideas que reflejan su pensamiento, se esta utilizando el idioma el como vehículo del

---

<sup>169</sup> Registro 3. Pp. 1.

<sup>170</sup> Registro 6. Pp. 1-2

pensamiento semejante o igual que el español. Siguiendo con los términos que hemos utilizado, estas son las evidencias que hablan acerca de la factibilidad y efectividad del escenario educativo para promover manifestaciones de idioma y pensamiento propias de la competencia cognitiva del lenguaje académico.

**3. Escrito. Marifer: People can change in different ways, but I think the most important thing for changing is you wanting to change. No one can force you to change if you are happy the way you are you can't let anybody change you.<sup>171</sup>**

Es posible observar que en cada una de las evidencias presentadas, el uso del idioma que lleva a cabo Marifer varía de manera notable. En la número 1, Marifer se vale del español para completar el enunciado que quiere expresar, esto le resta calidad a su participación. Por otro lado, en el número 2, Marifer participa brevemente de la conversación que se está desarrollando en el grupo y su aportación es sólo una parte de la idea que todo el grupo pretende expresar. Es una clara señal de co-construcción del conocimiento en términos de Wells. Es notable también que en esta parte del registro Marifer denota una comprensión de lo que sus compañeros quieren decir y tiene la capacidad y los recursos lingüísticos para cerrar la discusión. Finalmente, en el número 3, se muestra un registro de un escrito realizado por esta alumna, donde se observa que, por medio de la escritura, le es posible abrir y cerrar una secuencia de ideas. El trabajo de escribir la obliga a depender únicamente de los recursos con los que cuenta dentro de sí, es decir, no hay una construcción social la cual puede ser retroalimentada ni completada por una frase corta y así, la dificultad se incrementa. Veremos más adelante cómo Wertsch plantea que las capacidades que esta alumna ha mostrado en estos registros son productos de las interacciones y del modelamiento que ofrece la dinámica que se ha generado en el grupo dentro de la conversación instruccional.

## **II. La conversación instruccional y las comunidades de indagación**

**¿Cómo puede evidenciarse que la actividad propuesta y la dinámica que se construye a nivel grupal, favorece o no a la manifestación de avance en el desempeño comunicativo de los estudiantes?**

---

<sup>171</sup> Registro Escrito. 13

¿Cómo interviene el desarrollo de las competencias del uso del idioma en la aparición de evidencias de pensamiento crítico dentro del contexto de las conversaciones orientadas por el docente? El aspecto central de esta pregunta es el objetivo de identificar una correlación plausible entre la dirección que realiza un docente, que orienta las aportaciones de los estudiantes hacia el pensamiento crítico dentro de la conversación, con el crecimiento del par de competencias que señalan cada uno de los autores que se han analizado.

Gallimore y Tharp<sup>172</sup> plantean la conversación instruccional como una forma de asistencia al desarrollo de los estudiantes. Pretenden establecer esta actividad como una forma en que la práctica educativa puede pasar exitosamente de una forma de instrucción directa enfocada en contenidos sin contexto, a una forma de planear actividades en las cuales ocurra la asistencia al desempeño para los alumnos. Estas actividades son las que presentan “transacciones interpersonales en un contexto de intersubjetividad.” Los autores afirman que “el lenguaje, la cognición y la lectura están íntimamente relacionadas.” Lo cual tiene un impacto muy importante sobre el establecimiento de la conversación instruccional como una actividad generadora de formas cada vez más complejas de pensamiento.

Existe una ausencia de desarrollo del lenguaje en las escuelas. “Con los patrones de instrucción y recitación de guiones, los aprendices tienen pocas oportunidades de aprendizaje de lenguaje natural durante su vida escolar.” (Pp. 99). El capítulo muestra resultados de investigaciones, por ejemplo de Hyland<sup>173</sup> (1984) en las que los resultados demuestran que “después de cientos de horas de observación, él no vio casi ninguna oportunidad para que los estudiantes se dedicaran a trabajar un discurso conectado con un adulto durante las horas de escuela. La típica clase de ciencias sociales consistía en que el profesor hablara o que los estudiantes trabajaran en silencio en sus tareas.” (Pp. 99). En esta línea, en donde se analiza la educación tradicional de la memorización y la instrucción, se introduce el tema de la conversación instruccional en oposición a la instrucción directa de los programas de lengua. “Es enteramente posible que las escuelas conduzcan actividades de desarrollo del lenguaje en un contexto conversacional.” (Pp. 101) Un comparativo de la aplicación de un programa de instrucción directa contra un programa de conversación

---

<sup>172</sup> Gallimore y Tharp. (1989). Op. Cit.

<sup>173</sup> En Gallimore y Tharp. (1989) Op. Cit.

mostró que aunque ningún grupo dio muestras de un avance significativo en gramática, sin embargo “la aproximación conversacional fue claramente superior al generar una variedad de habilidades de expresión lingüísticas.”

Dentro del análisis que se lleva a cabo de las evidencias recavadas en estas conversaciones, se hizo posible observar diversos elementos importantes para el desarrollo exitoso de la conversación. Estos elementos son llamados formas de asistencia, por parte del profesor o de los demás compañeros. Para los autores es importante señalar que la asistencia que los estudiantes reciben dentro de la conversación, ya sea por parte del profesor o los compañeros tienen gran impacto en lo que concierne al desarrollo de sus habilidades con el lenguaje y por consiguiente, de sus habilidades cognoscitivas.

Al plantear la posibilidad de perseguir un estilo de enseñanza más exitoso basado en estas ideas de orientar la práctica docente hacia la predominancia de las interacciones y del uso de un discurso escolar dialógico y no fonológico y unidireccional, nos encontramos con la necesidad de conocer la forma en que es posible regular y coordinar un título de educación que presente estas características. Al igual que Mercer, Wells propone la formación de comunidades de indagación.

Pretender utilizar la conversación como una forma de mediar la adquisición del conocimiento, así como concebirla como una técnica que, complementada con el planteamiento de preguntas y de la indagación sistemática de las opiniones e ideas de los estudiantes, ha sido uno de los centros de la investigación que he realizado. Esta pretensión se ha basado en la idea de que la conversación llevaría a los estudiantes a niveles de pensamiento más sofisticados que la simple repetición o búsqueda de información dentro de los textos que presentan las materias en inglés.

Gordon Wells (2001) aporta ideas que contribuyen a la profundización de mi planteamiento, en el sentido de que levanta la cuestión de la dicotomía entre la directividad del docente y la libertad de los alumnos. ¿Qué tanto es necesaria la participación de los docentes dentro de las actividades de conversación? ¿Cómo es que cada profesor dirige

estas actividades con sus estudiantes de acuerdo con las expectativas que se ha preestablecido y con sus preferencias personales? Wells, nos muestra cómo hasta un profesor experimentado tiende a valorar ciertas actitudes por parte de los estudiantes por encima de otras y que el valor es difícil de quitar, aunque no es imposible de comprender.

La profesora Hume<sup>174</sup> (2001) llegó a varias conclusiones al final de una experiencia en la que creó, junto con sus estudiantes, una comunidad de investigación que se encargaba de analizar la forma en que las clases de ciencias e historia se desarrollaban a lo largo del año escolar:

- La construcción de conocimiento dentro de la investigación se presta a la expresión de diferentes líneas de pensamiento de igual manera que en otras áreas.
- El tomar una actitud inicial de “descuido benévolo” con respecto a las habilidades de los estudiantes participantes, “nos ha permitido una experiencia de construcción del conocimiento prácticamente libre de restricciones, muy diferente en ciertos sentidos, de nuestras experiencias anteriores en historia y en ciencias.” (Pp. 196.)
- Que la experiencia de investigar el valor del diálogo en clase los llevó a aprender muchas cosas acerca de las acciones que se pueden proponer para mejorarla.

El valor fundamental (y que aporta a mi interés) del trabajo de Hume está sentado en la creación de una comunidad de investigación con los estudiantes. Esta actitud de “entrenamiento” ofrecido a los alumnos participantes del proyecto, denota una habilidad cognoscitiva importante por parte de esos cinco alumnos que se dedican a debatir y conversar acerca del trabajo del resto de sus compañeros. La profesora afirma estar convencida del potencial educativo de la conversación utilizada como estrategia y recurso.

La conversación instruccional, planteada como un recurso, didáctico o educativo en el sentido más estricto de la expresión, es uno que funciona dentro de los parámetros que Wells presenta como relevantes para la ejecución exitosa de una actividad socio-culturalmente organizada y orientada hacia el desarrollo de habilidades cognoscitivas por medio del uso adecuado del lenguaje oral y escrito.

---

<sup>174</sup> En Wells (2001). Op. Cit.

1. Rafa: Well I think that sometimes it's unfair and sometimes fair, because sometimes the people like you know, they just go to the street and ask for money, and if they are like giving you a **trab... work**<sup>175</sup> or something and they just say no and they prefer going to the street and asking for money and they like, sometimes they put the kids into work and then they don't give nothing to them and they just want all the money to buy stuff for them and they don't, like leave anything for the other part of the family. And sometimes it's unfair because people really needs help and a lot of people just say no and because they are like, discrimination or something like that.

Dalia: It's fair and it's unfair. It's fair 'cause, they don't want, it's not their decision. Some of the poor people, they give them work and they say no, so it's their fault to be poor. And it's unfair 'cause sometimes they do work, they do things and they don't get paid well.<sup>176</sup>

Escrito. Mariana: I admire a lot of people but there are some people that do incredible things like: the people that are patient like my cousin he can spend ours in puzzles and stuff like that I can't do that because I am not patient.<sup>177</sup>

Dentro del análisis que intenta determinar si en efecto la conversación ha sido un espacio en el cual los estudiantes han dado muestras de avance en el uso del idioma, podemos encontrar, que en términos de extensión y de exactitud en el uso de palabras y de formas gramaticales, estas viñetas muestran cómo los estudiantes logran construir secuencias de habla y escritura significativamente complejas, de acuerdo a su capacidad de abstracción.

2. Mariana: He is a good leader but he does bad things. I think that Bush, George Bush not D. I don't think George Bush is a good leader.

David B.: He's a good leader!

Mariana: Maybe he is a good leader but like Hitler, in a bad way. He just encourage people to fight for their countries.

Donovan: You don't agree?

David B.: No because ... Hitler... Mariana says... Hitler hate people, Mariana says he was good but in what respect? What point of view?<sup>178</sup>

“Estas participaciones no han adquirido una cualidad de debate o discusión entre los estudiantes. Ha sido evidente que los estudiantes requieren de la presencia moderadora de un docente y que la contestación directa a los comentarios de los compañeros no se ha

---

<sup>175</sup> También es evidencia de autorregulación. R está tratando de expresarse de manera adecuada y sin errores.

<sup>176</sup> Registro 4. Pp. 2.

<sup>177</sup> Registro Escrito. 12

<sup>178</sup> Registro 6. Pp. 3.

logrado. Aunque cabe decir que esta independencia en el diálogo entre compañeros es una de las expectativas de esta intervención e investigación.” Esta es una cita tomada del análisis de los registros de donde han surgido estas viñetas. Se muestra la manera en que se ha juzgado que los alcances de la intervención dependen de que el docente regule las aportaciones de los estudiantes, cuidando por medio de las diferentes formas de asistencia mencionadas anteriormente, que proceso indagatorio se suceda con fluidez y no se pierda el foco temático.

Existe un importante factor de imitación y de un aprendizaje de las características que debe contener una conversación para considerarse que los mensajes pueden ser transmitidos eficazmente. Los estudiantes practican el inglés comentando y escuchando, pero además, se suscita una acción de externalización de estructuras cognoscitivas del que habla y escribe. ¿Cómo es la aportación del que ha participado? Su discurso ha carecido de errores gramaticales y se mantiene la línea del tema in variaciones importantes, pero, ¿ha sido posible para los estudiantes aportar opiniones y juicios acerca de los temas que se han tratado en clase, o las aportaciones han permanecido en el terreno de la comprensión de la información literal y su repetición?

En este escrito, propongo que la aparición del pensamiento crítico en las conversaciones es una muestra de un avance individual pero además, grupal, en donde los demás, al participar activamente del grupo de discusión, tenemos la oportunidad de aprender “cómo se le hace” para pensar y hablar críticamente.

### **III. La internalización del pensamiento crítico**

**¿Cómo es que el análisis de las evidencias empíricas de las actividades propuestas permiten identificar los aciertos y deficiencias en los productos orales y escritos de los estudiantes para hacer evidente el desarrollo de los dominios del lenguaje y la manifestación de pensamiento crítico?**

Finalmente nos encontraremos con la posibilidad que surge de la práctica de la conversación instruccional como una estrategia que ofrece una serie importante de recursos de mediación, donde ha sido posible abordar los temas relevantes dentro de la ecuación formal a nivel primaria: los conocimientos literales, las habilidades comunicativas y las estructuras de pensamiento que pueden evidenciar un intento por desarrollar pensamiento crítico. Intentaré mostrar la forma en que, de acuerdo con un planteamiento hecho por James Wertsch<sup>179</sup> (1991), la comunicación y la interacción que ocurre en diferentes contextos sociales, son un acto de mediación no sólo de conocimientos inertes, sino de formas de pensamiento. El problema de saber si es posible que el pensamiento crítico sea internalizado (en términos vygotskianos) por los estudiantes cuando participen en una actividad que sea capaz de elicitar procesos de pensamiento que se acerquen de manera más y menos significativa a este tipo de pensamiento es un objetivo más de este estudio.

El lenguaje no sólo es un instrumento para transmitir y asimilar conocimientos, sino que además es considerado como un vehículo del pensamiento, tanto interno como externo. Esto significa que el uso adecuado del lenguaje asegura un mejoramiento en las formas de claridad, precisión y profundidad que puede alcanzar el pensamiento que se pone en juego durante una clase. Podría resultar útil explicar lo que se intentó con la intervención en términos utilizados por Mercer: Tengo un plan, un programa de actividades de conversación que dirige la actuación de los estudiantes y de las mías como docente hacia la creación un ambiente (Zona Intermental de Desarrollo) propicio para el desarrollo de las aptitudes conversacionales de los estudiantes y la aparición de contribuciones de alta relevancia y complejidad.

Wells indica que trabajar con el lenguaje como mediación debe enfocarse en tender puentes entre las interpretaciones dinámicas o de sentido común que los estudiantes tienen de las situaciones y las explicaciones sinópticas o formales que se extraen de los libros de texto y de las lecciones planeadas por el docente o bien por las preguntas que guían el trabajo de los estudiantes.

---

<sup>179</sup> Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind*. Harvard Publishing.

En muchas ocasiones nos encontramos con que los programas de regularización de idiomas se concentran en hacer hablar o escribir a los estudiantes aunque lo que se diga y escriba no implique un reto cognitivo para los estudiantes, que en su lengua materna tienen ya los significados de las cosas construidos de manera total. “Aunque los aprendices de inglés como segunda lengua estén limitados al expresar sus ideas, esto no significa que carecen de habilidades para el pensamiento crítico.” Dong<sup>180</sup>. El autor indica que un alumno bien puede conocer el significado de una palabra como adaptación en su idioma, pero que la explicación que puede hacer de este mismo concepto en inglés es de un nivel inferior a lo que pueden lograr sus compañeros que conocen mejor el idioma.

Según este autor, “los aprendices del idioma inglés necesitan recibir una instrucción que integre el alfabetismo y las habilidades del pensamiento crítico. Aprender un idioma está muy relacionado con aprender a pensar críticamente dentro de una materia.” (Pp. 23). Se resalta la importancia de la participación de los alumnos por medio de la elaboración de preguntas que puedan ser respondidas por los estudiantes y por el profesor. El autor plantea que la intención de las actividades en aula es la creación de un espacio de indagación (Wells, 2001) en donde el conocimiento se co-construya entre los estudiantes y el profesor, un conocimiento que no está plasmado en textos sino que gira en torno a ellos.

Las evidencias en donde el docente intenta alejarse de los métodos en los que los estudiantes repiten, memorizan y crean oraciones y expresiones que son gramaticalmente correctas pero que carecen de una construcción personal o de una intención de indagación son lo que yo he planteado como las intenciones del programa de intervención que he puesto en práctica en el grupo. He buscado que las verbalizaciones de los estudiantes, las preguntas que se realizan, los comentarios, las opiniones escritas y orales tengan cualidades que nos remitan a considerar el pensamiento crítico como el foco de atención y la meta en cada una de las conversaciones que se han planteado. Es necesario perseguir el pensamiento que se mueve dentro de las materias, en donde se tratan contenidos particulares y no sólo conocimientos acerca de cómo debe hablarse y escribirse en inglés. Resulta ser un objetivo

---

<sup>180</sup> Dong, Yu Ren. (2006). Learning to Think in English. En: *Educational Leadership* 64. No. 2. Pp. 22-27. The H.W. Company.

más significativo e interesante que quedarse con las repeticiones y la memorización de reglas gramaticales y vocabulario, los cuales se plantean como escalones que llevarán hacia el desarrollo de las conversaciones y del pensamiento crítico que pudiera manifestarse dentro de ellas.

Sin embargo, no es suficiente con querer que aparezcan aportaciones con pensamiento crítico, es necesario intencionar su aparición y lograr que los estudiantes reconozcan esas formas de pensar y de expresarse y además, que ese reconocimiento los lleven a internalizar las maneras de actuar y de utilizar el idioma que se han expuesto en el grupo. Lo que se persigue es algo más que una imitación, aunque inicialmente parece un paso que lleva a la originalidad y a la independencia.

El recurso de la conversación instruccional, como una forma de promover la creación de momentos de discusión y de comunidades de indagación es coherente con lo que plantea Wertsch quien propone un modelo comunicativo, en donde, a partir de la perspectiva de Bajtín y Vygotsky, explica cuatro aspectos de este modelo que llevan más a considerar un enfoque sociocultural y no unidireccional o unívoco, en el uso de mediaciones dentro de los contextos de educación formal. Los aspectos que el autor desarrolla son:

- I. Rechazo de una “imagen del self sin vínculos”. Se habla de la interrelación de los individuos y la manera en que la naturaleza social del comportamiento humano se traduce en formas cuasi-sociales de organización en el pensamiento.
- II. Las funciones unívocas y dialógicas de los textos. Se discute la forma en que los textos sin importar su intención, toman una característica dialógica al momento en que un lector o un “receptor” de un mensaje tiene la capacidad de interpretar y significar el contenido de ese texto.
- III. Autoridad y texto. Se realiza un análisis de las formas de autoridad que se manifiestan en la expresión de un texto. “¿Quién está realizando el acto del habla?” es la pregunta de Bajtín que Wertsch pretende responder y en este

apartado se hace énfasis en las maneras en que el lenguaje se representa y significa y que un mensaje puede ser a la vez unívoco y dialógico.

- IV. El papel del significado literal en un enfoque bajtiniano del significado. Se trata acerca de la resignificación del significado literal y la forma en que el enfoque bajtiniano aporta una nueva forma de visualizar estas ideas. Las palabras y los enunciados adquieren su significado con respecto a otros. }

La práctica del lenguaje contribuye de manera importante al desarrollo de estructuras de pensamiento. Wertsch se enfoca en explicar la manera en que la elaboración de expresiones verbales o no verbales, o sea, formas de comunicación, las personas participan en un intercambio de significados, de intenciones y también de pensamiento. Él trabaja con una forma diferente de análisis de los registros de intercambios de lenguaje. Este análisis se orienta a la búsqueda de evidencias que nos hablen acerca de la interiorización de las formas de pensamiento en una persona menos experimentada, por medio de haber participado en un intercambio comunicativo con una persona poseedora de procesos de pensamiento más complejos que sirven de guía a los procesos de un niño. Este análisis le aportó al autor bases lo suficientemente convincentes para confirmar su postura que uno por un lado a Bajtín, que pone foco en las cualidades lingüísticas formales del idioma y de los tipos de discursos y textos, y por otro lado a Vygotsky, de quien retoma los conceptos de interacción y el paso del significado de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

**1. David B.:** Like, what you want? Like leader wants to be a leader? Like a president. To be leader is like, you are the most important of that group like, he commands, he say people work. Like the jefe. Tells what to do.

Mariana: I don't agree.

**Donovan:** Yeah, you said that a leader is not the most important person.

Mariana: It's not the most important person, who is ... It's the person that has the ability to keep the people like in a group or together. And the greatest leaders would be like...<sup>181</sup>

En esta última viñeta, se muestra la manera en que, dentro de una discusión, los estudiantes se ven ante la necesidad de interpretar y juzgar, no sólo la coherencia lingüística de la aportaciones de sus compañeros, sino también deben comprender la intención que tiene la afirmación o pregunta que se ha elaborado y la relación que ésta tiene con una manera de

---

<sup>181</sup> Registro 6. Pp. 1.

pensar y luego compararla con *su* manera de pensar y emitir una respuesta pertinente. En la viñeta, Mariana dice no estar de acuerdo con lo que dice David. Logra identificar qué parte de lo que ha dicho es contrario o distinto a lo que ella opina y luego genera una explicación alterna: una definición de líder nueva que se combina en el total de las aportaciones generadas durante la discusión. Mi participación como docente es decir: “Tú dijiste que un líder no era la persona más importante” Mariana logra identificar esa expresión, no como una corrección sino como un elemento que da pie a la consecución del diálogo y comienza su aportación diciendo “no es la persona más importante” lo cual indica un nivel de imitación de mi aportación como docente y luego de un esfuerzo por concentrarse en lo que ella piensa *con respecto* a lo que ha dicho su compañero.

El pensamiento crítico fue evidente en tanto los estudiantes tuvieron que enfrentarse con situaciones en donde la discusión haya sido mediada de tal manera que cuando las aportaciones de compañeros y del docente hicieron aparecer muestras verbales, en inglés, con una estructura de pensamiento crítico se haya puesto de manifiesto un estado de dialogicidad a un nivel interpsicológico.

**1. Donovan:** Listen. David. The important thing here is in order to listen to what other people say and in order to correctly think about what we are going to say we need to talk about... talk one at a time. Yes? So we begin saying we remember the story, we remember the characters, ah, the story is the best school year ever. Who can say more, like, what it's about?

Alba: The best school year ever.

Mariana: The best school year ever is like about a girl that has an assignment and she has to find compliments for another girl. Ummm. And, and the girl who has to do that ummm, doesn't have a lot of compliments, but in the end she finds a lot of compliments.

Donovan: O.K. David.

David B: In the last day they have to talk about the compliments of some persons. And that a girl ...the one who...

Donovan: The one with aaa...

Donovan: O.K. Luisa.

Luisa: That, este, (...) she helped (saved?) the boy who was in the bike...

Mariana: Bike rack.

Donovan: Bike rack. O.K. very good. So we can think about a question. In the beginning of the story, the teacher Mrs., miss Kemp, she is aaa, she gives the assignment of thinking up the qualities for everyone in the class and she thinks that, by the end of the year you will have to say to say the compliments to some member of the class, which, which they took their name from a hat, it says there. Why, the question is why does this teacher do you think aaa, put this assignment?

Mariana: Of what subject?

Donovan: No, no, no. Why? What is the intention of the teacher?

Alba: Everyone knows everyone.

Donovan: Could you say that again please.

Luisa: That they could know their classmates?

Donovan: Is there another reason?

Dalia: Aaa.

Alba: Because she thinks they want to know everyone. I don't remember.

Donovan: You want to know everyone, alright.

David B: To know how are they.

Donovan: To know how they are?

Mariana: To know if how people get along and if they don't get along that well, so they can like, say compliments and sit there.

**2. Donovan:** So as we finished the reading about the cave people thing, the topic we're gonna talk about is about, what do you think, in terms of better or worse and why, the past or the present, what is better? You're gonna find many opinions about that so let's hear.

Mariana: I think the present is like kind of better because there's more like more stuff that does...

Donovan: Makes things easier?

Mariana: Aha, that make things easier for your life. But um now, it's like really contaminated and we're sick and in the past it was good because there were a lot of trees there weren't so many houses. But every time we're going to get better.

David B.: I like more the present because, it have like cars, it has like video games but, and it have more technology than the past we can make more things just in the past, just they hunt, and I like more the present because I have a house, I have a bed like, enton, they don't have that things. And I can live better in the present.

Donovan: You think it's better?

Rafa: That in the present well, we have like more stuff and like in the past they, like they eat the how do you say crudo?

Donovan: Raw.

Rafa: Raw and that was bad for them and all that of evolution they have made stuff that they can eat and also medicine and like. You know like when an animal bites you, in that time, I mean someone didn't know that they were vene...

Donovan: Poisonous.

Rafa: And they just touch it and play with them and then they bite them, so then they were sick and they died. And now all of us know that it is poisonous and we have like cures or something like that.

Dalia: Like for example you will say like, my opinion is that if you divide, the one hundred percent, forty five would go to the past and fifty five would go here because in these time we have more civilization and more stuff like to cure people or do operations and all that stuff that in the past they didn't have contamination, they had more vegetation, and that's why.<sup>182</sup>

---

<sup>182</sup> Registro 8 Pp. 1

Finalmente, observemos una muestra del primer y octavo registro, los cuales fueron audio grabaciones de sesiones de alrededor de 15 minutos de conversación. En estas dos viñetas es posible notar varios elementos en los que varían significativamente.

- En primer lugar, está la **fluidez** con que se desarrolla la conversación. La manera en que la segunda conversación se desarrolló casi sin explicaciones del docente y continúa sólo con intervenciones breves de preguntas que piden aclaración o explicación a los estudiantes. Mientras que en el primer ejemplo podemos ver cómo las intervenciones del docente (Donovan) son extensas y no siempre son respondidas por los alumnos.
- En segundo lugar está la **extensión y la coherencia** gramatical (en inglés) que se observa lograda en el segundo ejemplo. Los estudiantes que participan lo hacen con respuestas de alrededor de 30 y 40 palabras, mientras que el primer ejemplo muestra que los alumnos desarrollaban de 10 a 15 palabras por aportación.
- En tercer lugar podemos observar que los estudiantes entran a la conversación con **opiniones y puntos de vista desarrollados** y han quedado atrás las respuestas cortas y sin fundamento. Es de suponerse que la razón por la cual eso sucede es que a lo largo del semestre formaron parte de de la dinámica de indagación que orientaba a los que participaban a explicar lo que querían decir y extenderse lo más posible. Se observa lo que supongo es un aprendizaje de que esa clase de respuestas son las que son válidas y aceptadas por el docente y por el grupo: Se ha elevado la exigencia y la calidad mínima de las aportaciones.

Y de acuerdo con lo que plantea Wertsch, ha sido necesario determinar si los estudiantes, con el paso de las sesiones han logrado manifestar esas estructuras de actuación y de pensamiento de manera más frecuente y ordenada como evidencia de que esas formas de hablar y de pensar que han sido expuestas en el grupo están ahora funcionando a un nivel intrapsicológico. Esto significa que el pensamiento crítico que se construye socialmente puede volverse individual en tanto se maneje dentro de un contexto de uso correcto del lenguaje y de una estrategia que ayude a profundizar en temas pertinentes de indagación.

# BIBLIOGRAFÍA

1. Wells, G. (2001). *Acción, conversación y texto: Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Publicaciones M.C.E.P., Sevilla.
2. Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E., (2000). *Dual Language Instruction*. Heinle and Heinle.
3. Instituto Thomas Jefferson Campus Guadalajara, *Anuario Ciclo Escolar 2003-2004*
4. Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.
5. Sánchez López, M. P., Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis Psicología. Madrid.
6. Roberge, J. y Flexer, B., (1979). Further Examination of Formal Operational Reasoning Abilities. En: *Child Development*. Temple University.
7. Richmond, P. G. (1970). *Introducción a Piaget*. Madrid: Editorial Fundamentos.
8. Redpsicología. *Biblioteca de psicología y ciencias afines*.
9. Piaget, J. *Inteligencia y adaptación Biológica*. En: La psicología de la inteligencia.
10. Furth, H. G. (1971). *Las ideas de Piaget en el aula*. Kapelusz, Buenos Aires.
11. Kuhn, Deanna. (1979). *The Significance of Piaget's Formal Operations in Education*. *Journal of Education* No. 161, 17-50.
12. Bruner, J. (1986). En: Wells, G. (2001). Texto, habla e indagación: La enseñanza formal como aprendizaje semiótico. En: *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Pp. 149-160. Paidós, Barcelona.
13. Inhelder, H., Piaget, J., (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Cap. XVI El pensamiento formal desde el punto de vista del equilibrio (pp. 209-227). Barcelona: Paidós.
14. Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona Seix Barral, S. A.
15. Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
16. Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
17. Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotski y la zona de desarrollo próximo. En: C.Coll; A.Marchesi; J.Palacios (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. vol. II*. Madrid: Alianza.
18. Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
19. Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vigotski's theory. *Human Development*.
20. Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. University of Toronto.
21. Lave y Wenger, 1991. En: Pontecorvo, C., Sterponi, L., (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings. En: Wells, G. y Claxton, G. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford.
22. Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller. (1980). En: Sánchez López, M. P., Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Síntesis Psicología. Madrid.

23. Swingwood, A. (1998). Dialogism and Cultural Forms. Bakhtin: Culture, Self and Dialogue. En: *Cultural Theory and the Problem of Modernity*. St. Martin's Press, New York.
24. Wells, G., Mejía, R. Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica* 26. Febrero-Julio de 2005. Separata.
25. Pontecorvo, C., Sterponi, L., (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings. En: Wells, G. y Claxton, G. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford.
26. Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Paidós, España.
27. Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós, España.
28. Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós, España.
29. Goldenberg, C. (1993) *Instructional Conversations: Promoting comprehension through discussion*. The Reading Teacher. Vol. 46. No. 4.
30. Gallimore, R., Tharp, R. (1993). En Moll, L. comp. *Vygotsky y la educación*. Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. (cap. 7). Buenos Aires: AIQUE.
31. Facione, P. *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Loyola University, Chicago.
32. Paul, R. (1995). *Critical Thinking. How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa, CAL.
33. Lipman, M. (1988). *Pensamiento crítico, ¿Qué puede ser?* ITESO. Trad. Cynthia Duque.
34. Marzano, R. J. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro. ITESO. México.
35. Wells, G. y Claxton, G.. *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century*. Blackwell Publishing. Oxford.
36. Woods, P. (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación etnográfica. Paidós, Barcelona.
37. Molina L. (1997) *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo: Las actividades, construcciones efectuadas en contextos de acción e interacción*. Barcelona Paidós.
38. Seco, M., Andrés, O., Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar, Madrid.
39. Boggino, N., Rosenkrans, K. (2004). Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Rosario: Homo Sapiens.
40. Pérez, G. (2000). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
41. Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
42. Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, España.
43. Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, I*. Paidós. México.
44. Hubbard, R. S., Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. En: Manual para docentes-investigadores. Gedisa Editorial.
45. Baquero, R., (1996). *Vygotsky y el Aprendizaje*. Las Relaciones entre Lenguaje y Pensamiento. Pp. 63-92. AIQUE, Buenos Aires.
46. Lipman, Matthew. (1997). El modelo reflexivo de la práctica educativa. En: *Pensamiento Complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.

47. Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind*. Harvard Publishing
48. Dong, Yu Ren. (2006). Learning to Think in English. En: *Educational Leadership* 64. No. 2. Pp. 22-27. The H.W. Company.

# ANEXO



**Lic. Donovan Luis Barba Reynoso**  
**Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos**  
**Otoño, 2006**

**Registro 8.** Audio grabación de una sesión de la clase de Language Arts.

**Objetivo de la Sesión:** Poner en uso las habilidades comunicativas del inglés y el pensamiento crítico en una sesión de conversación instruccional.

**Fecha:** 22 de Noviembre, 2006

**Duración:** 17 minutos.

Donovan: So as we finished the reading about the cave people thing, the Tepic we're gonna talk about is about, what do you think, in terms of better or worse and why, the past or the present, what is better? You're gonna find many opinions about that so let's hear.

Mariana: I think the present is like kind of better because there's more like more stuff that does...

Donovan: Makes things easier?

Mariana: Aha, that make things easier for your life. But um now, it's like really contaminated and we're sick and in the past it was good because there were a lot of trees there weren't so many houses. But every time we're going to get better.

David B.: I like more the present because, it have like cars, it has like video games but, and it have more technology than the past we can make more things just in the past, just they hunt, and I like more the present because I have a house, I have a bed like, enton, they don't have that things. And I can live better in the present.

Donovan: You think it's better?

Rafa: That in the present well, we have like more stuff and like in the past they, like they eat the how do you say crudo?

Donovan: Raw.

Rafa: Raw and that was bad for them and all that of evolution they have made stuff that they can eat and also medicine and like. You know like when an animal bites you, in that time, I mean someone didn't know that they were vene...

Donovan: Poisonous.

Rafa: And they just touch it and play with them and then they bite them, so then they were sick and they died. And now all of us know that it is poisonous and we have like cures or something like that.

Dalia: Like for example you will say like, my opinion is that if you divide, the one hundred percent, forty five would go to the past and fifty five would go here because in these time we have more civilization and more stuff like to cure people or do operations and all that

stuff that in the past they didn't have contamination, they had more vegetation, and that's why.

Donovan: Aldo what do you think?

Aldo: The present it's because now para divertirte tienes que buscar algo así, ver tele y así, and in the past te podías divertir con cualquier cosa porque no había tecnología.

Sofía: It's better, because we have a lot of things that can help. It can be easier. It's also worse because all the things that we have it can make contamination and things like that.

Donovan: Now we have more contamination?

Ximena: Well, I think that in the past. I think that the two were worse, the two were good and bad. Because in the past we have a lot of problems about our independence and about the presidents and in here in the, in now, it's the (...) because the things that are more expensive and we have a lot of contamination, but it's good that we're seeing new things and we are, being better in our way.

Donovan: What else can we say about the differences between the present and the past? Because some people talked about like, in the reading it's cave people thousands of years ago but some people will say like 50 years ago or 20, you know?

Marifer: The difference is less contamination because in the past they didn't have a lot of cars and cities were smaller.

Ximena: Because the people, well now we have a lot of technology and then they had to do their own food, they have to do their own recipients, they have to go for they food and now they go like to the Wall-Mart or something like that. And sometimes we go to the mall and we go and see. And sometimes the habit is like to be playing by other boring things that are for us and for them they were very cool.

Donovan: Now that's very important, that they say, "for them they were fun" but now the things that they did, for us it's boring. Aldo says, like, the things we do for entertainment, the things they did for them it was fun. Like in 20 years what you do now will probably be boring for the other people.

Mariana: Like The Messenger.

Donovan: For example. The children will say. "How was the messenger when you were young Ma?" "Oh we had to write the words and..." "You had to use your hands?"

Sofía: I saw a movie that it was like a game it was a guy he went in time because of like a car and there was this doctor or something like that and so he was in a restaurant of the future and there was like a game. And he was like "Oh, we have to put it on" Bur nobody knew how to play so he taught them, the one that came from the past and

Donovan: Back to the future.

Sofía: Yeah, and they said "do you have to use your hands? That's really boring"

Donovan: Yes! You want to say something.

Rafa: Yes they like about technology. What can I say like 20 years ago or 30, and I'm exaggerating, the computers were the size, one computer was the size of this whole room. And I mean now there are already this size computers. And like the people get smarter with the evolution and what else?

Donovan: Now if we're talking about the present and the past our last thought could be where do you think we're going to like, I know you guys are interested in technology and things like that so what do you see after us? Like the people in the past could see the changes in the television and in computers, what do we see after us?

Caro: A car that volar.

Donovan: That flies. And you think that's good? Why?

Caro: Yes because it's más rápido.

Donovan: Because it's faster. What do you think?

Sherlock: About what?

Donovan: About the future.

Sherlock: That there are going to be cars that fly.

Donovan: What else? Anything.

Sherlock: Uh, more technology.

Rafa: I think you know like you said that you had to write uh, the message or something like that, maybe, like in the future, you can't know what's going to happen.

Donovan: Of course.

Rafa: Something is gonna be like in your head or something and it's gonna write by itself. Like she (Caro) said the car, the flying cars, because the, it's gonna be easier, the life.

Dalia: It's right that we're talking about the technology and all that stuff, but let's be reason. There's gonna be more contamination, less water, less food and much (...) all over so we're going to be ... dead.

Donovan: So you think the future holds more problems.

Dalia: Aha. And in another way it could be better because they can make cars that they have sun light, but if you try to drive in the night, how would you? And electric cars there can probably not be a lot of contamination then.

Donovan: So you think that if there is more advance it should be to solve the problems and not make new ones.

Dalia: Aha. But like we are already, I don't think they're going to resolve the contamination and all those problems.

Donovan: Why not?

Dalia: Some parts and some parts yes, depending on how, cuz, if they want to make more fabric and more cars as the same cars with gasoline and all that stuff there's going to be more contamination if not, less. And water, well, we're finishing it.

Donovan: Thank you. Things about the present and the past that are better of worst, what do you expect of the future?

Ximena: I expect it will be like better and worse too, because it will be like, if we are like this like all the thing of the president, it will be like a disaster, and all the contamination. But it will be better because the technology that we have it will be more things that now we don't have.

Marifer: I think Guadalajara will end like Mexico City.

Donovan: End? Why?

Marifer: Bigger, contaminated.

Sofía: More people and people.

Donovan: More of everything. You know that idea that Guadalajara is going to end up like Mexico City, I've heard it but what does it mean really?

David B: Guadalajara se va a hacer como México.

Ximena: Because of the contamination.

Karen: For the people, uh, because it's starting to have a lot of big places.

Donovan: So it's like positive and negative? Now what conclusion can you make? Between the past the present and the future, What is what you would want for the world?

Caro: I think like more safe people and no killing and all that. Because it's worse and you become more sad about that.

Donovan: Less war. Luisa?

Luisa: I want that all the people have (technology) because that is the way the world is gonna be because all people is inventing new things for humans to get better or that humans don't work a lot. And we, I think it's gonna be like Mexico and we need to plant more trees because now (...) Then the technology is gonna be better because people is going to invent things and people I gonna be more easy to work in really hard things like carrying stuff and I don't know making clothes or something like that.

Nacho: New shoes that can fly.

Donovan: That would be positive, Why?

Nacho: I want less contamination, I want new games ...

Donovan: Anybody else, to conclude?

Mariana: I expect that the future for all the mechanic stuff, will be more like evolutioned?

Donovan: Like evolution.

Mariana: Yeah, evolved, like Sofia was saying about the messenger that now in this time we have to write and maybe in the future we'll just have to say something to the computer and the computer will just write it and send it to the other guy.

Donovan: And how is that good?

Mariana: It's good because you don't have to use your fingers and you don't have to spend a lot of time writing you just say it.

Donovan: So less effort is better for the future?

Mariana: Yes.

David B: I thing we will have more technology like flying cars or videogames like you, like virtuales or robots that make you many things. But the worse thing will be that trees will not exist and there will be more contamination of the industries and all that that burns.

Sofía: I think people, they will stay the same as evolution, only the people that invent the things because instead of they doing more effort to do something they're gonna get lazier so they wont advance as much. So the civilization is gonna advance but not them.