



# APRENDIZAJE DIALÓGICO INTERACTIVO Y LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL



## AUTORES:

JULIO CESAR ECOS ESPINO  
CESAR EDUARDO CUENTAS CARRERA  
ALEJANDRO MANUEL ECOS ESPINO  
MANUEL OCTAVIO FERNÁNDEZ ATHÓ  
ZORAIDA ROCÍO MANRIQUE CHÁVEZ  
MIRIAM JESÚS LEGUA BARRIOS

Depósito Legal Nro.: 2023-00569  
ISBN: 978-612-49137-6-1



**MAR CARIBE**  
EDITORIAL



## Aprendizaje Dialógico Interactivo y la Comunicación Interpersonal

Julio Cesar Ecos Espino, Cesar Eduardo Cuentas Carrera, Alejandro Manuel Ecos Espino, Manuel Octavio Fernández Athó, Zoraida Rocío Manrique Chávez, Miriam Jesús Legua Barrios

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Alcimar García

© Julio Cesar Ecos Espino, Cesar Eduardo Cuentas Carrera, Alejandro Manuel Ecos Espino, Manuel Octavio Fernández Athó, Zoraida Rocío Manrique Chávez, Miriam Jesús Legua Barrios, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Zoraida Rocío Manrique Chávez

Ilustraciones: Zoraida Rocío Manrique Chávez

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en [http://editorialmarcaribe.es/?page\\_id=806](http://editorialmarcaribe.es/?page_id=806)

Primera edición – enero 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49137-6-1

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-00569

## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	5
CAPÍTULO I.....	9
UNA VISIÓN GENERAL DE LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE9	
1.1 ENSEÑANZA TRADICIONAL U OBJETIVISTA: .....	9
1.2 VISIÓN CONSTRUCTIVISTA .....	10
1.3 APRENDIZAJE DIALÓGICO .....	11
1.3.1 LA FORMACIÓN SOCIAL DE LA MENTE .....	13
1.3.2 LA EDUCACIÓN PUERTA DE LA CULTURA.....	14
1.3.3 INDAGACIÓN DIALÓGICA.....	14
1.3.4 PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMIA.....	15
1.3.5 TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA .....	15
1.4 APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA PRÁCTICA .....	16
1.4.1 DIALOGO IGUALITARIO.....	16
1.4.2 INTELIGENCIA CULTURAL .....	18
1.4.3 TRANSFORMACIÓN .....	20
1.4.4 GENERACIÓN DE SENTIDO .....	21
1.4.5 SOLIDARIDAD .....	22
1.4.6 VISIÓN INSTRUMENTAL .....	23
1.4.7 IGUALDAD DE DIFERENCIAS.....	25
1.4.8 PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO .....	26
CAPÍTULO II .....	28
APRENDIZAJE DIALÓGICO INTERACTIVO Y PATRONES DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA.....	28
2.1 TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA PATRONES DE ACTUACIÓN .	28
2.1.1 DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN .....	30
Tabla 2.1 .....	31

Transformaciones sociales en el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información. ....	31
Tabla 2.2 .....	33
Tres grandes concepciones de la realidad en las Ciencias Sociales .....	33
Tabla 2.3 .....	34
Implicaciones educativas de las concepciones objetivista, constructivista y comunicativa .....	34
Figura 2.1 .....	35
Evolución de las prácticas y teorías sociales y educativas .....	35
2.2 LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN .....	35
2.2.1 APRENDIZAJE DIALÓGICO Y ENSEÑANZA INTERACTIVA.....	35
2.2.2 MEDIDAS FORMATIVAS EXITOSAS. ....	38
2.2.3. IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES. ....	40
2.3 MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA .....	42
2.3.1 SU HISTORIA .....	42
2.3.2 QUÉ SON LOS MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA (PMC). ....	43
2.3.3  MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA. ....	44
Tabla 2.4 .....	45
Modelos de movilización cognitiva.....	45
2.4 RALENTIZACIÓN DE LA DINÁMICA DEL AULA. ....	46
2.4.1 SIEMPRE ANALICE Y ESTRUCTURE LA SITUACIÓN. ....	47
2.4.2 ESTIMULA LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS.....	49
2.4.3 ESTAR ATENTO CENTRÁNDOSE EN LO IMPORTANTE. ....	52
2.4.4 ANTICIPAR PROBLEMAS PARA EL DÍA SIGUIENTE .....	54
2.4.5 CLIMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CLASE.....	56
2.4.6 FOMENTAR LA EXPRESIÓN PERSONAL DE CADA ALUMNO....	58
2.4.7 REPRESENTAR UN PAPEL DE CÓMPLICE ACTIVO. ....	61

2.4.8 EL ALUMNO CONSIDERA LAS NECESIDADES PERSONALES DE CADA UNO. ....	63
2.4.9 PROMOVER EL RESPETO POR TODOS, ESPECIALMENTE POR LA SINGULARIDAD DE CADA UNO.....	65
CAPÍTULO III .....	70
INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA.....	70
3.1 CREAR UN CLIMA JUDICIAL EN EL AULA.....	70
3.2 REFUERZO DE LA CONDUCTA COGNITIVA DESDE EL INICIO HASTA NIVELES SUPERIORES.....	72
3.2 ESTIMULA LA APARICIÓN DE CONFLICTOS COGNITIVOS.....	77
3.3 DIRIGIR LAS ACTIVIDADES HACIA PROCESOS. ....	80
3.4 REPRODUCIR LOS PATRONES DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA	84
3.5 ESTIMULA EL PENSAMIENTO ALTERNATIVO.....	87
3.6 INCREMENTAR LAS ENTRADAS. ....	89
3.7 REALIZAR TAREAS DE TRABAJO A DISTANCIA. ....	91
3.8 MAPA DE PATRONES DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA .....	93
Figura 4.1 .....	94
Relaciones entre los Patrones de Movilización Cognitiva .....	94
Tabla 3.1 .....	98
Pautas de Interacción Dialógica.....	98
Tabla 4.2. Aportaciones sobre PMC .....	105
CONCLUSIÓN .....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	119

## PRÓLOGO

Los conceptos de aprendizaje han evolucionado a lo largo de la historia y siempre están ligados al contexto social en el que surgen y se implementan. Los cambios resultantes de la transición de una sociedad industrial a una sociedad de la información, quizás con un acceso rápido y económico a nuevas fuentes de información, cambiaron los contextos en los que las personas aprenden e influyeron en instituciones y otras áreas de la sociedad. Lamentablemente, la escuela se ha resistido a este cambio y el aprendizaje de conceptos que no se ajustan a las necesidades de la sociedad de la información sigue estando en la vida diaria de muchos estudiantes. A continuación, se presenta un bagaje sucinto sobre el desarrollo de la realidad social y el aprendizaje de sus diversas comprensiones. Para organizar esta presentación, seleccionamos algunos aspectos de cada concepto para comentar. Estos incluyen: el rol del maestro, el rol del estudiante, enseñanza, referencias teóricas y la pregunta presentada, resaltado a lo largo del texto para facilitar la comparación, y análisis de diferentes teorías.

El inicio de la sociedad de la información se puede considerar en 1973, cuando se produce la crisis del petróleo, el agotamiento de las fuentes de producción industrial y la revolución tecnológica mundial. El factor clave en el éxito de una institución, empresa, país y personas es la capacidad de adquirir, seleccionar y procesar diversa información disponible para todos. Generar nueva información a partir del procesamiento de datos crea valor y crecimiento. Así, los recursos mentales sustituyen a los recursos materiales como factor determinante.

El Diálogo, tal como se propone en este trabajo, es un lugar de convergencia, un espacio donde diferentes caminos se encuentran y se intercambian, reconocen y articulan. Como espacio de diálogo, es también un lugar propicio para cuestionar prescripciones, proposiciones y rutinas disciplinarias conocidas, y proponer nuevas estrategias y normas. Por lo tanto, se presenta un posible diálogo a través de la planificación, el diseño y/o sus campos de investigación (Bourdieu 1988). En particular, Buchanan (1998) sostiene que el diseño es un arte derivado de la cultura tecnológica, relacionado con el concepto y diseño de todas las manifestaciones del

mundo artificial, es una creación humana que combina signos e imágenes, objetos físicos, funciones y servicios, sistemas o entornos, reconociendo las poderosas expresiones del pensamiento de diseño actual que se relacionan con mensajes, objetos y espacios.

Hoy no se puede pensar en el diseño sin interdisciplinariedad, porque implica la complejidad de secuencias creativas intangibles y repetitivas. Cabe señalar que en sentido amplio la interdisciplinariedad se refiere a la articulación de saberes, conceptos, ideas, teorías, métodos y herramientas, que busca dialógicamente la respuesta a una pregunta, problema y/o construye conocimientos que lo trascienden a una región o disciplina exclusivamente (Vienni, 2015).

La propuesta en sí misma explica este concepto interdisciplinario considerando que es un indicador clave del bienestar económico, cultural y social y los teóricos lo consideran una fuente de ideas, conocimientos, proyectos, procesos, campos, objetos y comportamientos que reflejan factores de civilización y comprensión del mundo. Todos estos son elementos y comprensiones trascendentales relacionadas con el diálogo, tema que se trata en esta obra desde diferentes perspectivas de interpretación y comprensión.

Profundizando en esto, Gadamer (2010) describe una conversación o diálogo como un proceso en el que al menos dos participantes se entienden en un intercambio coherente donde cada uno da una perspectiva en la que ninguno de ellos participa en ser y decir.

[...] desarrollar una verdadera preceptiva del comprender [en la que el diálogo] es el arte de evitar el malentendido [...] accede a la autonomía de un método en cuanto la comprensión tiene que quererse y buscarse en cada punto [...] en un canon de reglas de interpretación gramaticales y psicológicas que se aparten [...] de cualquier atadura dogmática [...] incluso en la conciencia del intérprete [...] (Gadamer, 2010, p. 238)

El diseño como proceso de comunicación establece diferentes niveles de diálogo, es una conversación en la que los participantes y el diseñador y los diversos participantes en el proceso de diseño, considerando receptores internos o externos o los propios objetos interactuando en niveles aleatorios de objetividad, subjetividad e intersubjetividad.

El diseño como diálogo asume una jerarquía de interacciones entre sujetos, objetos, elementos o momentos del diseño. Asimismo, dentro de la interdisciplinariedad genera redes de saberes (Hidalgo, 2011, 2014) que trascienden la ciencia misma, la Academia, y en algunos casos hasta arreglos organizacionales, incluyendo actores sociales diferentes como compañeros. Todo lo diseñado comunica a través de textos, imágenes, símbolos, estilos, etc. Según Isaacs (1999), un diálogo es una conversación en la que las partes reflexionan sobre un tema. Co-pensar significa que la posición de alguien no es una situación de decisión exclusiva, implica a uno u otro en situaciones de poder, muchas veces desiguales.

En este orden de ideas, la creación de conocimiento interdisciplinario sobre el diseño implica procesos de comunicación compartidos (Hidalgo, Vienni & Simón, 2018) y un nuevo significado para la práctica académica, llegando incluso a la formación de una nueva cultura académica. Los diseñadores creen que la narrativa forma esas cartografías sociales o topografías semánticas, donde la interpretación juega un papel crucial en las soluciones y los resultados. Las conexiones se hacen explorando los presupuestos de los caminos exegéticos, que se convierten en significados adicionales, valores e intereses comunes o necesidades especiales.

A través del diálogo, tanto la evaluación como la crítica se abordan en tres hilos posibles: para el diseño (para el beneficio directo del proceso de diseño), del diseño (comprometerse con la visión analítica y sincrónica), o a través del diseño (evaluación basada en evaluaciones diacrónicas). Cabe señalar que las perspectivas analíticas adquieren pleno sentido en su contexto de producción y su significado. En este sentido, el tipo de organización involucrada en la producción de conocimiento no solo afecta



el conocimiento producido, sino también su formulación, percepción, el contexto en el que se inserta y los mecanismos que controlan la calidad y difusión del conocimiento producido (Hidalgo, Viena y Simón, 2018). Así, revelar el proyecto de diálogo e interdisciplinariedad, aunque sea una meta de largo plazo, porque la utopía permite cambiar la desigualdad académica entre lo que se produce en los centros y las periferias; y revaloriza lo que así se produce, Según Krotz (1993) desde el Sur.

# CAPÍTULO I

## UNA VISIÓN GENERAL DE LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

### 1.1 ENSEÑANZA TRADICIONAL U OBJETIVISTA:

La enseñanza que hoy conocemos como tradicional nació en la sociedad industrial y sigue vigente en muchas escuelas, aunque este modelo social fue sustituido hace ya algún tiempo. A pesar de todos los cambios sociales, muchas escuelas continúan adoptando un enfoque de aprendizaje basado en una perspectiva objetivista, agregando información y repeticiones divorciadas de la realidad social de los estudiantes.

- **El papel del docente:** La persona principal en la enseñanza y el aprendizaje. Él es la principal fuente de información para los estudiantes y debe ser un experto en su campo para garantizar que se entregue el contenido.
  
- **Docencia:** recomienda contenidos independientes de la realidad del alumno; la realidad objetiva es entendida como externa y separada de las personas que de ella participan.
  
- **El papel del estudiante:** absorber, recoger y repetir conocimientos, porque se cree que así se aprende.
  
- **Referentes teóricos:** Se ubican principalmente en el conductismo, donde no se consideran los aspectos psicológicos y sociológicos de los sujetos. Este modelo puede producir y reproducir la desigualdad porque no tiene en cuenta los contextos diferentes en los que se ubican los estudiantes.

- **Pregunta:** En la sociedad de la información se valora la capacidad de las personas para encontrar y relacionar información. ¿Cómo se enseñan tales habilidades en esta propuesta?

## 1.2 VISIÓN CONSTRUCTIVISTA

Frente a la percepción objetivista y al papel dominante del docente, en la segunda mitad del siglo nació una nueva comprensión del aprendizaje, basada en una realidad constructivista, es decir, la realidad como construcción social depende de los significados que los sujetos les den a sus experiencias.

- **El papel del estudiante:** Su actividad mental en la creación de nuevos conocimientos es un factor clave en el aprendizaje. Se introduce la idea de cognición y la participación de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. Para aprender, el estudiante pasa por un estado de desequilibrio y luego hace conexiones importantes entre el nuevo conocimiento y el conocimiento que ya tiene.
- **Enseñanza:** Tiene como objetivo los procesos de aprendizaje individuales de estudiantes.
- **El rol del docente:** Asegurar que los estudiantes relacionen la nueva información de manera significativa con sus conocimientos previos. Así, cada estudiante puede desarrollar un significado diferente, dependiendo del contenido que se esté enseñando.
- **Fuentes teóricas:** Piaget (1964) con su teoría genética de las etapas de desarrollo y Vygotsky (1995,1996) quien enfatiza el papel del aprendizaje interactivo en el desarrollo infantil. Uno de los principales fundamentos teóricos de este concepto es el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel et al., 1989:1), que entiende el aprendizaje como un proceso individual de construcción

de significados que ocurre de manera diferente con cada estudiante. Considerando que cada sección posee conocimientos previos y ganas de aprender.

- **Pregunta:** ¿Deberíamos hacer ajustes reductivos al plan de estudios en función de lo que los estudiantes ya saben?

De acuerdo con este entendimiento, escuelas ubicadas en áreas más pobres, áreas con mayor vulnerabilidad social, deberían reducir sus planes de estudio, porque el conocimiento previo de sus estudiantes está más desactualizado que estudiantes de secundaria y preparatoria. Esta adaptación de la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos no respeta el principio de igualdad de resultados, porque no se espera que todos los alumnos de todas las escuelas obtengan los mismos y mejores resultados.

El aprendizaje previo de los estudiantes es importante para la planificación y la contextualización, pero no debe utilizarse para establecer diferentes objetivos de aprendizaje, como se hace a veces. Continuando así, reforzamos el ciclo de la desigualdad social y cultural, por lo que vale la pena considerar otros métodos de aprendizaje que respondan a las características de la nueva sociedad de la información y apuesten por la vertiente social y oportunidades para todos por igual. Los cambios sociales son posibles solo si la adaptación del currículo a estudiantes de diferentes orígenes sociales es vista como la marginación de ciertos sectores de la sociedad.

### **1.3 APRENDIZAJE DIALÓGICO**

Para el concepto de comunicación ubicado en el contexto sociohistórico de la sociedad de la información, la forma en que el sujeto procesa e incorpora la información es más importante que la acumulación de información. Este enfoque reconoce las contribuciones de conceptos anteriores, pero introduce la idea central de interacciones. Las escuelas

deben abandonar el modelo tradicional de escuela de sociedad industrial y buscar formas de enseñanza basadas en el diálogo y la participación de todas las personas de la comunidad escolar.

En el concepto de comunicación, la realidad es entendida como una construcción social, donde los significados se construyen a través de las interacciones entre las personas y los consensos formados por ellas.

- **El papel del estudiante:** Es consciente de sus oportunidades de relacionarse y aprender con personas diferentes, no sólo en la escuela o espacios de estudio, sino en todos los ámbitos de su vida.
- **Enseñanza:** Basada en el diálogo y buscando el máximo aprendizaje para todos, es decir, que todos los alumnos logren los mismos y mejores resultados. El diseño del currículo no se trata de lo que los estudiantes saben o no saben, sino de los resultados que quieren lograr para todos.
- **El papel del docente:** Agente educativo que debe orientar el aprendizaje sin adaptar el currículo o agrupar excluyentemente a los alumnos en función de los conocimientos previos. El profesor introduce nuevas situaciones de comunicación en la clase para conseguir el mejor resultado para todos. En este sentido, el aprendizaje se produce en situaciones interactivas entre los propios alumnos y entre alumnos y profesores, familiares y otros participantes implicados.

De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje se expanden significativamente a medida que se multiplican las interacciones, al igual que los contextos de aprendizaje. El papel del docente es también crear relaciones con el entorno en el que viven sus alumnos, intervenir educativamente en todas las relaciones, fomentar las conexiones entre ellos y promover la participación comunitaria, excepto en las áreas de liderazgo y organización en la escuela, si no en situaciones de aprendizaje.

La implicación de los agentes educativos en las escuelas es una de las actividades que más éxito ha producido para alumnos (Yeste, Lastika, & Caballero, 2013).

- **Referencias teóricas:** CREA desarrolló investigaciones sobre interacciones dialógicas y su impacto en el aprendizaje. Tienen un potencial muy transformador para las personas y las relaciones cuando se establecen altas expectativas para todos los involucrados.

### 1.3.1 LA FORMACIÓN SOCIAL DE LA MENTE

El enfoque comunicativo del aprendizaje está respaldado por las contribuciones diferentes de los autores más importantes en el campo de la educación, entre los que se destaca Vygotsky. Según este autor todo aprendizaje tiene lugar inicialmente en el nivel social (intersubjetivo) y luego es adquirido por el sujeto en el nivel individual (intrasubjetivo).

Todo lo que incluimos en el aprendizaje va siempre precedido de interacción hasta que pasa a formar parte del sujeto. Considerando el peso absoluto que el concepto constructivista otorga a los conocimientos previos, el concepto de zona de desarrollo próximo cobra mucha importancia. Se trata de la distancia que existe entre el desarrollo real (el punto en el que el estudiante está) y el desarrollo potencial (el punto en el que el estudiante puede llegar a estar con la cooperación de compañeros más capaces o con la ayuda de un adulto), y es la comunicación que promueve el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Al mencionar la ayuda de un adulto, Vygotsky no especificó que debería ser un maestro. Por lo tanto, se puede considerar que un adulto puede ser cualquier persona con la que los estudiantes se puedan comunicar: un familiar, un vecino del barrio, un voluntario de la universidad, etc. Para este autor, la enseñanza y el aprendizaje no ocurren independientemente del entorno sociocultural en el que viven los estudiantes, porque construyen el conocimiento en interacción con todos los elementos culturales de su

entorno. El desarrollo siempre está impulsado por el aprendizaje y la comunicación establecida.

### **1.3.2 LA EDUCACIÓN PUERTA DE LA CULTURA**

Es importante notar que Jerome Bruner, un autor de referencia internacional de psicología educativa, pasó de posiciones teóricas más cognitivas a teorías cada vez más dialógicas durante su carrera académica. Para el autor, la interacción es un elemento clave del aprendizaje (Bruner, 1995) y fomentar la creación de contextos interactivos para él es crucial. Bruner (2000) sugiere transformar las clases en subcomunidades de estudiantes compartidos, donde el maestro no tiene el monopolio del aprendizaje; su papel es permitir que los estudiantes se ayuden entre sí. Esto significa convertir salas de estudio en espacios de interacción y diálogo entre estudiantes. Bruner también recomienda que las escuelas proporcionen foros donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y discutirlos a través del diálogo con otros.

### **1.3.3 INDAGACIÓN DIALÓGICA**

Por su parte, Gordon Wells también argumenta que el entorno escolar debe ser tanto colaborativo como comunicativo (Wells, 2001). Para ello, el docente debe cambiar su rol tradicional de transmisor de saberes e iniciar una cooperación dialógica en la comunidad de estudiantes y otros. Recomienda lo que él llama "*investigación dialógica*" donde los estudiantes hacen una pregunta relacionada con un tema que quieren profundizar.

Para que puedan encontrar respuestas, se reorganizan las instalaciones de la escuela, utilizando todos los recursos que se encuentran en el entorno. La indagación se refiere a la tendencia de interesarse por las cosas, a hacer preguntas y buscar comprender trabajando con otros en un intento de proporcionar respuestas (Wells, 2001: 136). Es un enfoque educativo que reconoce la relación dialéctica que se da en la interacción del individuo con el medio.

### **1.3.4 PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMIA**

Considerado el autor de educación más importante del siglo XX, en su Pedagogía del oprimido, que escribió en 1970, desarrolló la idea de actividad dialógica, donde el diálogo es el proceso básico de aprendizaje y cambio de la realidad. Este diálogo de Paulo Freire no se da en un formato metodológico específico; consiste en la curiosidad epistemológica y la construcción de una actitud dialógica favorable a la recreación de la cultura (Freire, 1997). Para Freire, la necesidad del diálogo es parte de la naturaleza humana; es un factor central en la vida humana en la medida en que a través de ella nos creamos y nos recreamos. Para promover aprendizajes liberadores entre los estudiantes, creadores de cultura y crítica del mundo, los docentes deben proporcionarles un ambiente dialógico, donde las preguntas se formulen y respondan a través de las interacciones de los estudiantes entre sí, las personas y el mundo (Freire, 1997)

### **1.3.5 TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA**

Habermas, creador de la teoría de la acción comunicativa, explica que la subjetividad proviene de la intersubjetividad. El autor defiende la idea de que el pensamiento y la conciencia de una persona son el resultado de las interacciones sociales que crea con los demás. La subjetividad se forma como resultado del proceso interno de relaciones sociales en el mundo externo. El pensamiento subjetivo está estrechamente relacionado con el pensamiento social, intersubjetivo y se da en las múltiples relaciones que tenemos con diferentes personas, en los innumerables contextos en los que participamos a lo largo de nuestra vida (según Aubert et al., 2008).



## 1.4 APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA PRÁCTICA

El aprendizaje dialógico se encuentra en un marco teórico que incluye diversas disciplinas (psicología, sociología, pedagogía, etc.) y que enfatiza el papel de la intersubjetividad, las interacciones y el diálogo para promover el aprendizaje. A continuación, presentamos todos los principios de este, sus funciones principales y se presenta un ejemplo práctico.

El aprendizaje dialógico se da a través del diálogo igualitario, en una interacción donde se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas. Estas interacciones están orientadas a cambiar los niveles previos de conocimiento y el contexto sociocultural buscando el éxito de todos. Además, *“el Aprendizaje Dialógico se produce en la interacción lo que aumenta el aprendizaje instrumental, favorece el surgimiento de un sentimiento personal y social guiado por los principios de solidaridad y donde la igualdad y la diversidad son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.”* (Aubert et al., 2008:167)

### 1.4.1 DIALOGO IGUALITARIO

Un diálogo igualitario siempre tiene lugar cuando se tiene en cuenta la contribución de todos los participantes en él. Todos deben tener la misma oportunidad de hablar y ser escuchados, porque la fuerza radica en la calidad de los argumentos en el sentido de lo que se defiende, no en la posición jerárquica del hablante. Es decir, todas las contribuciones son válidas independientemente de quién hable y su función, origen social, edad, género, etc.

**Base teórica:** Este concepto es sustentado por dos grandes pensadores: Freire y Habermas. Según Freire (1997), el diálogo igualitario contribuye a

la democratización de la organización del centro educativo, posibilitando la participación de todos los escolares en términos de igualdad. Esta naturaleza del diálogo concierne a todos, estudiantes y docentes (padres, familiares, voluntarios, docentes, otros profesionales, estudiantes), porque todos inciden en el aprendizaje de todos.

El diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje, y para ser dialógico debe darse de forma horizontal. Para Freire, el diálogo es un prerrequisito para la construcción del conocimiento, requiere mantener una actitud crítica e incluye una preocupación por conocer el pensamiento de cada actor que participa en una situación interactiva.

Habermas (2001) defiende en su teoría de la acción comunicativa, que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y acción para iniciar relaciones interpersonales.

**Sitúa las relaciones humanas en dos polos:**

1. Relaciones dialógicas.
2. Relaciones de poder.

En el primer caso, es posible la comprensión interpersonal; en el otro, no. Sin embargo, Habermas reconoce que no existe una interacción plenamente dialógica, porque las relaciones de poder surgen siempre por desigualdades en las estructuras sociales más profundas. Por eso es importante tomar conciencia de estas desigualdades y encontrar la condición más adecuada para minimizar su impacto en las interacciones en la comunidad escolar, especialmente entre docentes y familiares.

El aprendizaje dialógico se da a través del diálogo igualitario, en una interacción donde se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas. Estas interacciones están orientadas a cambiar los niveles previos de conocimiento y el contexto sociocultural buscando el éxito de todos. Además, “El Aprendizaje Dialógico se produce en la interacción lo que aumenta el aprendizaje instrumental, favorece el surgimiento de un sentimiento personal y social guiado por los principios de solidaridad y donde la igualdad y la diversidad son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert et al., 2008:167).

#### 1.4.2 INTELIGENCIA CULTURAL

Todo ser humano, es sujeto capaz de acción y pensamiento y posee inteligencia relacionada con la cultura de su contexto. La inteligencia cultural considera el conocimiento académico, la práctica y la comunicación para lograr acuerdos y entendimientos cognitivos, éticos, estéticos y afectivos. Todas las personas deben encontrar las condiciones y los medios para expresar la inteligencia cultural en condiciones de igualdad.

**Base teórica:** El concepto de inteligencia cultural va más allá de los límites de la inteligencia académica e incluye varias dimensiones de la comunicación humana: inteligencia académica, inteligencia práctica e inteligencia comunicativa (Flecha, 1997). Las habilidades prácticas son habilidades que se utilizan para resolver situaciones específicas en la vida

cotidiana, incluyendo habilidades aprendidas observando a otros o adquiridas a través de las propias actividades.

Las habilidades de comunicación no son mutuamente excluyentes con las habilidades académicas o prácticas. Son las que sirven para resolver problemas que una persona inicialmente no sería capaz de resolver sola. Según Habermas y Chomsky, dos de los autores más importantes que sustentan este principio, todas las personas tienen habilidades comunicativas innatas capaces de crear lenguaje y crear acciones en el entorno en el que viven. Vygotsky (1995, 1996) también discutió el concepto de inteligencia práctica cuando dijo que los niños aprenden haciendo.

Para él, este tipo de inteligencia y el habla son funciones complementarias. Siguiendo la idea de Vygotsky, Scribner (1988) demostró que los adultos realizan en sus actividades cotidianas las funciones cognitivas corresponden a las de los niños. El concepto de inteligencia cultural reconoce todos estos aportes y afirma la idea de que todas las personas, independientemente de su edad, nivel educativo, social, económico y cultural, tienen capacidad para lenguaje y actividades y que pueden desarrollar a través de su comunicación.

A través del diálogo creamos y transformamos significados, aprendemos a través de la comunicación. El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar un enfoque centrado en el "déficit" y avanzar hacia el máximo aprendizaje. Esto significa identificar los talentos de estudiantes y sus familias, y en especial de familias no académicas, que puedan trasladarse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de personas en todas las salas de la Escuela permite a los alumnos acercarse a otras formas de mirar el mundo, enriqueciendo y fomentando su desarrollo.

### 1.4.3 TRANSFORMACIÓN

Promover la Interacción Transformadora que permite cambiar a las personas mismas y sus contextos de vida. La educación no debe limitarse a adaptarse a cualquier realidad social, sino que debe actuar como transformadora de esa realidad. Cuando las interacciones se basan en el diálogo igualitario, se convierten en el medio más eficaz para superar la desigualdad.

**Base teórica:** Las comunidades de aprendizaje se enfocan en la educación transformadora. Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad y la comunidad participa en la planificación y desarrollo del proyecto educativo y en la dirección de las actividades de aprendizaje (en el aula), el contexto cambia y los resultados de aprendizaje de todos aumentan y está mejorando, viviendo juntos, dentro y fuera de la escuela.

Según Vygotsky, la clave del aprendizaje es la interacción entre las personas y entre estas y el entorno, y al cambiar estas interacciones, es posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores de la comunidad educativa Mead (1973) confirma esta idea analizando las interacciones interpersonales y encontrando que incorporamos las actitudes y comportamientos de otras personas por diversas razones: para sentirnos aceptados en el grupo, para cumplir con las expectativas de personas importantes, etc.

En educación, los niños adoptan la imagen que tienen de ellos los docentes y otras personas que inciden en su aprendizaje, creando así una imagen de sí mismos. Si la interacción es positiva, un trabajo muy centrado en el estudiante consigue mejores resultados; si son negativos, pueden poner en peligro toda la trayectoria de la escuela. Las altas expectativas para los estudiantes hacen que los profesores adopten una visión adaptativa (ajustando el aprendizaje al contexto y al modelo de interacción existente), buscando el cambio en el contexto y las interacciones creadas en él para lograr los mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes.

Otro importante escritor de este principio es Freire (1997) cuando afirma que somos seres de transformación, no de adaptación. Este cambio es posible a través de un proceso de diálogo igualitario entre personas que quieren cambiar la desigualdad. Así, es la actividad transformadora del aprendizaje la que transforma las dificultades en oportunidades.

#### 1.4.4 GENERACIÓN DE SENTIDO

Significa posibilitar el aprendizaje a partir de interacciones y de las propias demandas y necesidades de las personas. Si la escuela respeta la individualidad de sus alumnos, lo que asegura el éxito de su aprendizaje, el alumno verá finalmente el significado de lo que aprende. Fomentar la creación de significado mejora visiblemente la autoconfianza y el compromiso de los estudiantes en la búsqueda de logros personales y colectivos.

**Base teórica:** Uno de los mayores problemas de los centros educativos actuales es la desmotivación de muchísimos alumnos que no encuentran los pensamientos o estímulo para ir a clase. Muchos autores ya han identificado y discutido este problema. Por ejemplo, Freire (2003), reconoce que la enseñanza está muy alejada de las experiencias que viven los estudiantes fuera de la escuela; a los profesores no les interesa la experiencia de niños y niñas. Los estudiantes no ven importancia en la organización de las lecciones, el contenido, las relaciones que crean, porque no se toman en cuenta sus conocimientos, cultura, métodos de comunicación y comportamiento. ¿Cómo restaurar el sentido del aprendizaje?

El sentido surge cuando se tratan por igual las aportaciones y diferencias culturales y el alumno siente que la escuela valora su identidad. Mejorar el aprendizaje instrumental también ayuda a crear significado al ayudar a los estudiantes a reconocer que están aprendiendo contenido importante. Al dar más significado a lo que aprenden, también amplían su comunicación, haciendo que el ambiente escolar sea más propicio para el aprendizaje.

### 1.4.5 SOLIDARIDAD

Crear situaciones de aprendizaje que prioricen relaciones horizontales, igualitarias, equilibradas y justas. Para superar la deserción escolar y la exclusión social, se necesitan prácticas educativas democráticas, en las que todos deben participar. Y eso incluye el ambiente escolar. Cuando toda la comunidad está unida en un proyecto, es mucho más fácil transformar las dificultades en oportunidades, mejorando las condiciones culturales y sociales de todas las personas.

**Base teórica:** Cualquier proyecto educativo que pretenda ser igualitario debe estar basado en la solidaridad. El aprendizaje dialógico pretende superar la desigualdad social, por lo que la solidaridad es uno de sus elementos clave. El diálogo entre la comunidad educativa, en relaciones horizontales y entre todas las instituciones escolares y situaciones, contribuye a relaciones más solidarias.

La enseñanza colaborativa es posible solo si involucra a personas que interactúan no por intereses personales o corporativos, sino para beneficiarse del aprendizaje y crear condiciones para que todos los estudiantes logren el mismo resultado. Los estudiantes deben adoptar este principio y aplicarlo en su trabajo por ejemplo en grupos interactivos y en la biblioteca guiada. Empoderarse es más que todo brindar a las personas teniendo las mismas oportunidades; es exigir los mismos derechos para todos y actuar a favor de cuando no sucede. En las comunidades de aprendizaje, las personas trabajan juntas para lograr el mismo objetivo: *la mejor educación para todos*. El valor de la solidaridad significa educación igualitaria, que ofrece las mismas oportunidades. Esto no significa competencia, sino cooperación; no coerción, sino entendimiento mutuo.

### 1.4.6 VISIÓN INSTRUMENTAL

El acceso al conocimiento instrumental de la ciencia y la educación es necesario para efectuar cambios y funcionamiento en el mundo actual. Cuando hablamos de la visión instrumental, nos referimos al aprendizaje de instrumentos básicos, como el diálogo y la reflexión, y al aprendizaje de contenidos y habilidades escolares básicas en la sociedad actual.

En la sociedad actual, existe una oportunidad cada vez mayor de elegir cómo se quiere vivir tanto en el trabajo como en su vida personal (Beck, 2008). Esta multiplicidad de opciones exige una mayor reflexión del sujeto, por lo que el diálogo y la reflexión fueron más importantes que la autoridad, reemplazando las relaciones de poder por relaciones dialógicas en la toma de decisiones.

La personalización es también otro efecto del crecimiento de opciones. Sentimos que nada es seguro y dura toda la vida; Sin embargo, nos quedamos con las inversiones. Para que la escuela tenga ideas para los alumnos, es importante que considere las nuevas características de la sociedad, el diálogo y la reflexión están en el centro del aprendizaje.

**Base teórica:** Con base en teorías deficitarias, se confirmaron prácticas para escolares, de los cuales eligieron el llamado currículo instrumental en lugar del currículo instrumental establecido. “*currículum de la felicidad*” para niños en situaciones de vulnerabilidad social. El razonamiento detrás de la decisión es que, por estar en esta situación, estos estudiantes necesitan aprender hábitos de higiene, satisfacer sus necesidades básicas, ganar afecto o mejorar su conducta para aprender matemáticas, por ejemplo. Así, la escuela se compromete a enseñar estas dimensiones, dejando de lado



la dimensión instrumental. La realidad muestra que los estudiantes desfavorecidos son los que más necesitan una buena preparación académica, enfatizando la dimensión instrumental del aprendizaje, para superar la exclusión social y reducir el riesgo de permanecer en esta condición.

El aprendizaje dialógico supera la oposición entre la dimensión humanística y la dimensión instrumental de la educación, impulsando un currículo de competencias y esfuerzos y aplicando todos los mecanismos necesarios para llegar a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que más lo necesitan. Es importante que todos los estudiantes terminen la escuela preparados para vivir en la sociedad de la información, y aquí radica la importancia de la visión instrumental del aprendizaje.

La comunidad internacional de investigación ha enfatizado la importancia del dominio instrumental del aprendizaje para superar las desigualdades sociales y educativas (Apple y Beane, 1997; Ladson-Billings, 1995). Debemos abordar las dimensiones humanística e instrumental al mismo tiempo, reforzándose mutuamente. En las comunidades de aprendizaje, este principio significa potenciar el aprendizaje instrumental en todos los espacios con el lema: *que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos.*

Diversos estudios de trayectorias escolares en escuelas en riesgo de exclusión y desfavorecidas muestran que las escuelas que examinaron eran muy incompetentes, lo que sugiere una dimensión instrumental del aprendizaje.

Varios autores han contribuido a establecer este principio. Freire (1997) reconoce un interés universal por el conocimiento, al que denomina curiosidad epistemológica; todas las personas son capaces de hablar, oír,

explicar, comprender, aprender, etc. Wells (2001) habla de actitudes que cuestionan el conocimiento a través del diálogo. Apple (1997), autor de Escuelas democráticas, dice que un plan de estudios democrático debe incluir un plan de estudios formal para que las personas tengan la oportunidad de ascender en la escala socioeconómica.

Por eso la educación infantil y todos los niveles educativos deben potenciar la lectura, las matemáticas, los idiomas, la historia, las ciencias... no acepten los malos resultados como inevitables, no confundir las enseñanzas de los valores y la solidaridad por el rechazo o menoscabo del aprendizaje instrumental y los resultados académicos, sino más bien integrarlos para brindar excelencia para todos.

#### **1.4.7 IGUALDAD DE DIFERENCIAS**

Además de homogeneizar la igualdad y proteger la diversidad que ignora la igualdad, la igualdad de la diferencia es la verdadera igualdad, donde todas las personas tienen los mismos derechos, el mismo derecho a ser y vivir diferente y al mismo tiempo a ser tratado con respeto y dignidad.

**Base teórica:** Para introducir la base de este principio, nos dirigimos nuevamente a Paulo Freire. Como señala el autor (1997), no es posible imaginar las diferencias de manera tolerante e igualitaria, mientras estén ligadas a la idea de que una cultura es mejor que otra. En un entorno educativo, las relaciones interculturales basadas en creencias racistas no mejoran el aprendizaje de los estudiantes ni la convivencia.

La mejor manera de acabar con los prejuicios racistas en las escuelas es crear aulas donde interactúen personas de culturas diferentes, espacios de diálogo igualitario que promuevan el aprendizaje para todos. Nuestras escuelas son el reflejo de una sociedad diversa y pluralista. El gran desafío es comprender que la conciencia de las diferencias no es suficiente para una educación igualitaria. Para garantizar una mejor educación, es necesario para todas las personas, independientemente de su origen, cultura, religión, sean incluidas y que su voz sea tomada en cuenta.

Por eso no buscamos la igualdad homogeneizadora, ni la diversidad desigual, sino los mismos resultados para todos, independientemente de las diferencias sociales y culturales. Guiarse por objetivos igualitarios es una forma de lograr la educación democrática y la cohesión social

Las comunidades de aprendizaje reconocen las diferencias, pero aseguran un diálogo igualitario para todos, partiendo del supuesto de que el valor radica en el argumento y no en la posición del hablante. En este sentido, la diversidad se muestra como parte de la riqueza cultural, humana y académica que beneficia a los participantes.

#### 1.4.8 PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

**1. Diálogo igualitario:** La fuerza está en los argumentos, no en la jerarquía del hablante. Es escuchar con respeto y hablar con sinceridad.

**2. Inteligencia cultural:** Incluye conocimientos académicos, prácticos y comunicativos; Todas las personas tienen la capacidad de actuar y pensar.

**3. Transformación:** La educación como factor real de cambio a través de la interacción. Dar sentido: aprender de la interacción y de las propias demandas y necesidades de las personas.

**5. Solidaridad:** Participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela.

**6. Dimensión instrumental:** Aprender los instrumentos básicos de participación en la sociedad moderna.

**7. Igualdad de diferencia:** Igualdad de oportunidades para todos

## CAPÍTULO II

### APRENDIZAJE DIALÓGICO INTERACTIVO Y PATRONES DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA

#### 2.1 TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA PATRONES DE ACTUACIÓN

Existe una percepción común entre los educadores de que la relación entre la teoría educativa y la práctica docente es única, según la cual las últimas aportaciones de la investigación educativa deben guiar sus actividades en el aula. Como dice Hattie:

Los maestros a menudo creen que las teorías dictan la acción, incluso cuando la evidencia convincente no respalda sus teorías particulares (por lo que la adhesión a ellas se convierte casi en una creencia). Esta prisa de los profesores por sacar conclusiones precipitadas es uno de los mayores obstáculos para mejorar su aprendizaje para muchos estudiantes. Por otro lado, la posibilidad o falta de evidencia de un efecto hace que los docentes deban cambiar o incluso cambiar radicalmente sus teorías sobre cómo actúan (Hattie, 2017:17):

Pero tanto en las ciencias sociales en general como en las ciencias de la educación en particular, esta forma de entender la relación entre teoría y práctica es actualmente incompleta, porque las nuevas teorías parecen

explicar nuevos fenómenos sociales y educativos que les preceden, que no pueden ser explicados por teorías anteriores. Así, por ejemplo, los diversos movimientos sociales que surgieron en los años 60 del siglo pasado (hippies, feministas, a favor de los derechos humanos...) no tenían explicación desde las teorías sociales sistemáticas y estructuralistas, que consideraban como causa los cambios sociales. "*minorías elegidas*", o la "*vanguardia del proletariado*", por lo que se hicieron necesarias nuevas aportaciones teóricas, subjetivistas y constructivistas para explicar estas nuevas realidades (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001).

Asimismo, el éxito de las experiencias de integración escolar llevadas a cabo por docentes a instancias de nuevas sensibilidades sociales y necesidades familiares hizo que los modelos explicativos de las discapacidades vigentes en la época, matrices médicas o psicométricas basadas en déficits, dieran paso a otros bio-modelos psicosociales basados en necesidades educativas (Marchesi y Martín, 1990).

En otras palabras, la relación entre teoría y práctica es bidireccional: las nuevas realidades sociales y educativas requieren nuevas teorías explicativas para expresarlas y, por otro lado, estas nuevas aportaciones teóricas ayudan a generalizar las prácticas que les dieron origen. Hattie explica esto diciendo:

La suposición principal es que la visión del maestro sobre su papel es trascendente. Estos son los marcos conceptuales específicos que tienen los docentes sobre su rol y los marcos conceptuales específicos que se piden a sí mismos influyen en el aprendizaje de sus alumnos (...). Lo que hacen los maestros es importante, pero lo más importante es que tengan un marco conceptual adecuado sobre los efectos de sus acciones. Un marco conceptual apropiado con actividades apropiadas trabaja juntas para tener un impacto positivo en el aprendizaje (Hattie, 2017:31). Los profesores llegan a clase con sólidas teorías de los estudiantes y, a menudo, se resisten a la evidencia de que los estudiantes no se adhieren a estas teorías (Hattie, 2017: 0).

Por otro lado, todas las personas actuamos de acuerdo con la teoría, es decir, nos guiamos por ideas, creencias o suposiciones que dan lugar a teorías explícitas o implícitas que guían nuestras acciones. Esta realidad es difícil de ver en el campo de la educación, donde muchos profesionales subestiman las últimas aportaciones teóricas y pretenden guiarse por su “*experiencia*” o “*sentido común*”, cuando en realidad el sentido común se construye sobre la experiencia pasada incorporando sus experiencias como escolares y respondiendo así a modelos teóricos pasados.

El resultado es, como dice Gardner (2006:18). La educación es aún más una preparación para el mundo del pasado que una preparación para los posibles mundos futuros. Por todas estas razones, es necesario que los docentes puedan comprobar la legitimidad de sus acciones y su impacto en los resultados (Hattie, 2017). Para que una acción se convierta en experiencia, es necesario reflexionar sobre la acción. Como señala Freire: Si las personas son seres con una tarea, es porque lo que hacen es acción y reflexión. Esta es la práctica. Este es el cambio mundial. Por lo necesariamente debe tener una teoría que lo ilumine. La tarea es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse a palabrería o activismo (Freire, 1970:151).

### **2.1.1 DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Hace tiempo que se señala que el paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información es la tercera gran revolución de la humanidad, correspondiente al Neolítico, que dio origen a una sociedad agrícola en el año 8500 a.C. y la revolución industrial de finales del siglo XVIII (Toffler, 1980). Los cambios en las prácticas sociales relacionadas con la educación que acompañan a esta tercera gran revolución de la historia de la humanidad pueden resumirse en tres formas:

a) El aumento de la importancia del conocimiento, la educación y, por lo tanto, la información (la sociedad de la información).

b) Creciente diversidad, pluralidad y heterogeneidad de las sociedades con el surgimiento de nuevos factores educativos (sociedad del riesgo).

c) cuestionamiento de las autoridades tradicionales (sociedades dialógicas) (ver Tabla 2.1).

**Tabla 2.1**

*Transformaciones sociales en el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información.*

<p>A) SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. El conocimiento se ha constituido como elemento productivo de primer orden.</li><li>2. No hay un trabajo para toda la vida. Distancia entre los estudios cursados y el trabajo desempeñado.</li><li>3. El fracaso escolar implica fracaso social. Cada vez hay menos alternativas para quienes no tienen un determinado nivel educativo.</li><li>4. Hay que seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Títulos con fecha de caducidad.</li><li>5. Son necesarias nuevas competencias que afectan al qué y al cómo enseñar.</li><li>6. Importancia creciente de los sistemas educativos como espacios en los que se genera y transmite la información.</li></ol> <p>B) SOCIEDAD DEL RIESGO.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sociedades plurales. Diversidad de opciones y Sociedad del Riesgo.</li><li>2. La “calle” se ha constituido como agente educativo de primer orden.</li><li>3. La escuela compite con otros proyectos educativos.</li><li>4. De la sintonía “dada” al desencuentro entre familias, escuela y comunidad.</li><li>5. Necesidad de que familias, escuela y entorno acuerden un mismo proyecto educativo</li></ol> <p>C) SOCIEDAD DIALÓGICA.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Presencia en nuestras sociedades de dinámicas y relaciones cada vez más dialógicas y negociadoras.</li><li>2. Crisis de autoridades tradicionales: El poder de los argumentos frente al argumento del poder.</li><li>3. El fin del conocimiento experto.</li><li>4. La sintonía entre familias y profesorado y entorno social que antes venía “dada” ahora hay que construirla mediante el diálogo.</li></ol>
--

Fuente: Aguilera-Jiménez, (2017)

Los cambios en las prácticas del mundo de la vida dieron lugar a nuevas teorías sociales que explican nuevas actividades y pueden agruparse en tres grandes conceptos de la realidad:

a) Concepto objetivista, estructuralista y sistemático de la primera parte de la sociedad industrial.



b) la comprensión subjetivista constructivista que prevaleció en la segunda mitad del siglo XX.

c) La comprensión dicotómica y comunicativa característica de la sociedad de la información (ver Tabla 2.2). Estos cambios en las prácticas y teorías sociales estaban relacionados con las teorías y prácticas educativas. Entonces, de acuerdo con la visión objetivista de la realidad, independientemente de lo que piense la gente, el docente que conoce la realidad es quien se la muestra a los alumnos (enseñanza de transmisión) y ellos aprenden en la misma medida que pueden repetir la información que el profesor les transmite (ensayo).

Un docente autoritario resuelve los conflictos estableciendo reglas de convivencia (modelo disciplinario) y la escuela expulsa a quienes no pueden aprender según este modelo o no siguen las reglas para asegurar grupos homogéneos (escuela separada). Por otra parte, partiendo del punto de vista constructivista de que la realidad es una construcción social que depende de los significados que cada uno le otorga, la tarea del docente es facilitar esta construcción a cada alumno adaptándose a sus condiciones previas, conocimiento, sistemas (enseñanza adaptativa), (Miras, 1991) para que el estudiante pueda conectar suficientemente la nueva información con sus sistemas de conocimiento previos.

**Tabla 2.2**

*Tres grandes concepciones de la realidad en las Ciencias Sociales*

CONCEPCIÓN	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
ÉPOCA	Sociedad Industrial	Soc. Industrial (2ª mitad del s. XX)	Sociedad de la Información
VISIÓN DE LA REALIDAD	La realidad existe independientemente de lo que las personas crean o digan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que le da cada persona	La realidad social es una construcción humana. Los significados que damos a la realidad social se han creado en la interacción, ni vienen dados solo por los sistemas y estructuras ni solo salen de nuestro interior.
PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	<b>ESTRUCTURALISTA:</b> La realidad la crean las estructuras. Las personas actúan influidas por los sistemas a fin de mantenerlos y reproducirlos.	<b>SUBJETIVISTA:</b> Las personas intervienen en la construcción de la realidad.	<b>DUAL:</b> La realidad no está determinada solo por los sistemas ni solo por las acciones de las personas y los grupos. Sistemas y agencia humana crean y transforman la realidad
ALGUNOS AUTORES	<b>Parsons:</b> funcionalismo sistémico (Parsons, 1966, 1968). <b>Merton</b> (1977, 1980). <b>Luhmann</b> (1985, 1995) <b>Althusser:</b> estructuralismo marxista (Althusser & Balibar, 1969) <b>Bourdieu:</b> estructuralismo constructivista (Bourdieu, 1988, 2001, 2004)	<b>Schütz:</b> concepción constructivista de la realidad social (Schütz, 1993). <b>Berger &amp; Luckmann:</b> desarrollan la teoría de Schütz (Berger & Luckmann, 1968) <b>Berger &amp; Kellner</b> (1985) <b>Searle</b> (1997). <b>Mead:</b> constructivismo e interaccionismo. (Mead, 1982). <b>Goffman:</b> dramaturgia (Goffman, 1981).	<b>Castell:</b> sociedad de la información (Castell, 1997/1998) <b>Bell:</b> sociedad postindustrial (Bell, 1976) <b>Touraine</b> (2006). <b>Giddens:</b> teoría de la estructuración. Estructura y agencia humana (Giddens, 2000; 2001; Beck, Giddens & Lash, 1997) <b>Beck:</b> Sociedad del riesgo (Beck, 2008; 2013; Beck y Beck-Gernsheim, 2001) <b>Habermas:</b> teoría de la acción comunicativa. Sistema y mundo de la vida (Habermas, 1987) <b>Rifkin:</b> sociedades empáticas y colaborativas (Rifkin, 2010; 2011).

(Adaptado de Flecha, Gómez & Puigvert, 2001).

Finalmente, según el concepto de comunicación, el papel del docente es fomentar las interacciones en el aula, incrementando su variedad, cantidad y calidad (enseñanza interactiva) (Alabart, 2015; Mercer, Hargreaves, & García-Carrión, 2017), por lo que la interacción es la clave

del aprendizaje tanto como lo es la interacción dialógica (aprendizaje dialógico). El modelo de diálogo de prevención y resolución de conflictos también corresponde a este enfoque comunicativo, y la escuela cambia para acoger la diversidad de los estudiantes, a partir de un enfoque de igualdad de diferencias (escuela inclusiva) (ver Tabla 2.3). La Figura 1 muestra un diagrama esquemático de los problemas presentados en esta sección.

**Tabla 2.3**

Implicaciones educativas de las concepciones objetivista, constructivista y comunicativa

CONCEPCIÓN	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
ÉPOCA	Sociedad industrial	Soc. Industrial (2ª mitad del s. XX)	Sociedad de la información
PERSPECTIVA EDUCATIVA	Concepción objetivista y tradicional	Concepción constructivista	Concepción comunicativa
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE	Aprendizaje memorístico	Aprendizaje significativo	Aprendizaje Dialógico
MODELO DE ENSEÑANZA	Transmisiva	Adaptativa	Interactiva
FORMACIÓN	Del profesorado (en contenidos)	Del profesorado (en metodologías)	Del profesorado, familias y comunidad
ENFOQUE DISCIPLINAR	Pedagogía	Psicología	Interdisciplinar
EDUCACIÓN ESPECIAL	Modelo del déficit	Adaptación a la diversidad	Igualdad de diferencias
MODELO DE CONVIVENCIA	Disciplinar	Mediador	Comunicativo/dialógico
MODELO ESCUELA	Selectiva	Integradora	Inclusiva

Fuente: Aguilera-Jiménez, (2017)

Figura 2.1

*Evolución de las prácticas y teorías sociales y educativas*



Fuente: Aguilera-Jiménez, (2017)

## 2.2 LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

### 2.2.1 APRENDIZAJE DIALÓGICO Y ENSEÑANZA INTERACTIVA.

El elemento central de la propuesta educativa basada en la perspectiva comunicativa de las ciencias sociales es el concepto de aprendizaje dialógico. Mientras que el concepto objetivista afirma que el aprendizaje ocurre a través del mensaje entregado por el docente (aprendizaje primario) y el concepto constructivista enfatiza que el aprendizaje ocurre a través de la conexión entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo (aprendizaje significativo), el concepto comunicativo

indica que el aprendizaje ocurre a través de la interacción con los compañeros, profesores, familiares, amigos,... lo que produce un diálogo igualitario (aprendizaje dialógico). Así como el aprendizaje significativo no niega la importancia de la memoria, el aprendizaje dialógico no contrapone la importancia de los procesos de memorización o de los conocimientos previos en el aprendizaje, pero no la afirma en absoluto, como lo hace Ausubel (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989), que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, el concepto de diálogo enfatiza que el elemento central del aprendizaje es la interacción:

El aprendizaje dialógico es el resultado de la interacción creada por un diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que varias personas están presentes con argumentos para llegar a consensos en condiciones de igualdad, partiendo de que queremos entendernos, hablando de requisitos de validez (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006: 92).

El aprendizaje dialógico se basa en siete principios, los cuales se demuestran a continuación: El aprendizaje dialógico se da a través de diálogos e interacciones iguales, donde se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas. Estas interacciones están orientadas a cambiar los niveles de conocimiento previos y el contexto sociocultural, buscando el éxito de todos. Además, el aprendizaje dialógico tiene lugar en una interacción que mejora el aprendizaje instrumental, favorece la creación de sentido personal y social, y se guía por principios de solidaridad, donde la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008: 167).

Entre las consecuencias de este concepto de aprendizaje dialógico, se pueden mencionar las siguientes:

- a) Es una forma de fomentar el aprendizaje instrumental.

b) Es particularmente importante en situaciones socialmente desfavorecidas.

c) Es válido desde la niñez hasta la edad adulta.

d) Plantea la necesidad de cambios globales y organizacionales en las actividades educativas.

e) Lleva a compartir y utilizar las habilidades de comunicación en todos los contextos en los que se desarrolla nuestra vida.

f) Posibilita una participación más activa, crítica y reflexiva en la actividad de la sociedad.

g) El papel de los educadores es promover el diálogo, superando los límites de nuestras fronteras culturales que nos hacen ver a los demás más que a través de ellos.

h) Es el más adecuado a las exigencias de la sociedad de la información, tanto dentro como fuera del aula.

i) Desarrollar mejor la capacidad de seleccionar y procesar información.

j) Nos hace comprender, analizar y aprender mejor.

(k) Su uso en el aula fomenta el uso fuera de ella.

l) Promover valores como la solidaridad y la cooperación entre estudiantes de diferentes orígenes, culturas y circunstancias.

m) Ofrece soluciones integrales para prevenir la segregación y la discriminación.

n) Se aplica global o parcialmente en muchos contextos diferentes de aprendizaje formal, no formal e informal.

Cada concepto de aprendizaje corresponde a una forma diferente de entender el proceso de enseñanza. Así, mientras la enseñanza transferida es una respuesta adecuada al concepto de aprendizaje autodirigido y la enseñanza adaptativa (Miras, 1991) es compatible con el concepto constructivista de aprendizaje significativo, el concepto didáctico correspondiente al aprendizaje dialógico es la enseñanza interactiva, como muestra (Linda Hargreaves, Alabart, 2015; Mercer, Hargreaves, & García-Carrión, 2017).

### **2.2.2 MEDIDAS FORMATIVAS EXITOSAS.**

La propuesta de enseñanza y aprendizaje dialógico se basa en los aportes de la comunidad científica internacional y también en actividades educativas consideradas exitosas, que por un lado se basan en esos aportes y por otro los confirman. Las teorías científicas giran en torno a los aportes de autores que abordan cinco puntos:

- a) La noción de que la habilidad es universal (Chomsky, 1977; Cummins, 2002; Habermas, 1987).
- b) La importancia de la interacción, el diálogo y la intersubjetividad (Bakhtin, 1986, 1989; Bruner, 1988, 1995, 2000; CREA, 2006-2008; Freire, 1997; Habermas, 1990; Mead, 1990; Rogo, 1991; Rogo, 1991; 1990; Vygotsky, 1995, 1996).
- c) El significado de la comunidad como contexto de aprendizaje (Bruner, 1996; Cummins, 2002; Gee, 2004; Lave y Wenger, 1991;

Rogoff, 1993; Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa y Goldsmith, 1995; Wells, 1995; Vygotski, 1995, 1996; 2001).

- d) La capacidad de hablar y de tener acciones comunicativas (Austin, 1971; Habermas, 1987; Searle, 1980; Searle y Soler 2004).
- e) La adaptabilidad del actor humano (Freire, 1997; Chomsky 2001; Garfinkel, Giddens, 2006; 1998; Vygotsky, 1996, 1995) (tomado de Aubert et al., 2008).

Los aprendizajes exitosos identificados en el estudio se refieren tanto a actividades inclusivas con los estudiantes como a actividades inclusivas con la comunidad educativa participando en la vida del centro a niveles decisorios, evaluativos y educativos, no sólo informativos o consultivos (Include-Ed Consortium, 2009; Valls, Prados, & Aguilera-Jiménez, 2014). Entre los primeros se pueden mencionar los grupos interactivos (Odina, Buitrago y Alcalde, 2004; Oliver y Gatt, 2010; Peirats y López, 2013; Valls y Kyriakides, 2013; R. García-Carrión y Díez-Palomar, 2015). Valls, Buslón y López, 2016), bibliotecas guiadas y deberes como forma de ampliar el tiempo de estudio (Formosa y Ramis, 2012; Leonen y Nimela, 2012), encuentros literarios dialógicos (Valls, Soler y Flecha, 2008; Pulido y Zepa, 2010; Flecha, García-Carrión y Gómez, 2013; Febré, Tarín, Pascual y Villarejo, 2016; García-Carrión, Martínez de la Hidalga, & Villardón, 2016), promotores de la enseñanza y el aprendizaje entre pares (Valdebenito & Duran, 2013; Durán & Valdebenito, 2014; García, Miravet, Ribés & Trilles, 2015; Topping, Azonrín, 2015; 2015 ; ; 2015). Esteban y Robles, 2018), incluyendo grupos heterogéneos (Include-Ed Consortium, 2011), etc.

Entre otras, participación de las familias en la toma de decisiones y evaluación en la gestión de los centros en el marco de comités mixtos, participación en la educación, tareas docentes colaborativas en el aula, formación de las familias y otros miembros de la comunidad, etc. Carrión, 2012; García y Ríos, 2014 Amador y Girbés, 2016).



### 2.2.3. IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES.

Todas estas actividades son manifestaciones de la enseñanza interactiva (Mercer, Hargreaves, & García-Carrión, 2017) porque giran en torno al significado de la interacción en el aula. En particular, cuando trabajan con sus alumnos, los docentes tienen la tarea de incrementarlos cuantitativamente (fomenta la colaboración de los escolares y la construcción conjunta del conocimiento), diversidad (fomenta y facilita la presencia de adultos con perfiles muy diferentes participando en colaboración en el salón de clases con familiares, jubilados, estudiantes, etc.) y en calidad, porque no toda comunicación supone una mejora en el aprendizaje y la convivencia escolar.

Como señala Linda Hargreaves, la necesidad de promover la comunicación en el aula es cada vez más evidente, pero el “*trabajo en grupo*” no es suficiente para lograr los efectos deseados (Alabart, 2015:37). Además, Hattie (2017:23), citando a Mansell (2008), dice que:

La calidad de la comunicación depende en gran medida de cómo el docente desarrolla la comunicación en el aula. Cazden (1991:109) señala: “*De todos los recursos que utilizamos en el aula, el más valioso es nuestro comportamiento como docentes*”, comportamiento que es imitado por un lado por los alumnos y adultos cooperantes, multiplicando su impacto y aportando calidad a otras interacciones.

Es lo mismo que dice Mercer (2017:35), se dio cuenta de que el “*grial de la educación*” muy probablemente podría residir en mejorar la comunicación entre estudiantes y profesores cuando afirma: El factor más importante en el proceso de enseñanza es cómo hablan los profesores con

sus alumnos (...). Cuando habla con los estudiantes como maestro, modela una conversación exploratoria. Por otro lado, si este método de interacción no es suficiente, existe el riesgo de que las actividades de formación exitosas no se desarrollen de tal manera que correspondan a los principios del aprendizaje dialógico mencionados anteriormente.

Es muy difícil para el docente desarrollar una comunicación dialógica cuando los alumnos trabajan, por ejemplo, en grupos interactivos y otras formas de comunicación, cuando los adultos voluntarios desaparecen de la clase y el docente está con sus alumnos. En este caso, es común que el estilo comunicativo típico de un docente, que no corresponde a la interacción dialógica, se haga más común cuando las actividades docentes se realizan en grupos interactivos donde son solo nominales, pero no reales.

Incluso si fuera posible conservar dos medios de comunicación diferentes, nos encontraríamos con que, como el abrigo de Penélope, lo construido con actuaciones docentes exitosas sería destruido durante el resto del período de enseñanza. Entonces, el problema que vemos y queremos responder con este concepto es ¿cómo nos mantenemos fieles a los principios del aprendizaje dialógico si no hacemos "grupos interactivos" cuando solo hay un maestro y sus alumnos en la clase? O, en otras palabras, ¿cuáles son las habilidades del docente para crear una comunicación dialógica de alta calidad en el aula? Linda Hargreaves (Alabart, 2015:37) afirma que: *Existen varios criterios que optimizan las interacciones y las hacen más efectivas para el aprendizaje.*

Nuestro objetivo es presentar los resultados de otros estudios realizados para identificar estos criterios. Los llamamos modelos de movilización cognitiva (Mora-Merchán y Mora, 1996; Mora y Aguilera-Jiménez, 2016).

## **CAPÍTULO III**

### **MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA**

#### **3.3.1 SU HISTORIA.**

Hace unos años, el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla se vio en la necesidad de crear instrumentos destinados a cambiar los límites cognitivos, tanto de etiología sociocultural como orgánica, que afectan a muchas capacidades de aprendizaje, (Mora, 1987). Así, se creó un programa de enriquecimiento cognitivo denominado Comprender y Transformar (CyT) (Mora, 1985; 1991; 1998).

Este es un programa de entrenamiento metacognitivo para escolares que han experimentado un fracaso o tienen un alto riesgo de fracaso. Está destinado a ser utilizado en un entorno escolar por sus profesores. Con el tiempo, la versión original del programa generó nuevas versiones adaptadas a la edad de los participantes (Mora y Mora-Merchán, 1998; Mora y Saldaña, 1999) o a personas con discapacidad neurológica (Moreno y Saldaña, 2005; Moreno, 1999). Mora y Saldaña, 2007). Los principales elementos psicopedagógicos de este programa son tres:

a) Unas tareas a realizar consistentes en juegos grupales a desarrollar.

b) Un plan de intervención consistente en un conjunto de acciones comunes a todas las tareas.

c) Formas de comunicación destinadas a estimular cognitivamente a los escolares, que representan la forma en que el docente “es y actúa” en una determinada clase. . . Si bien el docente debe implementar el estilo que le dé calidad a las interacciones, es igualmente cierto que, actuando como

un modelo a seguir, ese mismo estilo luego pasará a formar parte del programa de comportamiento de los estudiantes. Este estilo se basa en una serie de patrones de interacción llamados "*imágenes de movilización cognitiva (PMC)*". En la teoría del programa CyT se establece que el plan de intervención y el estilo de interacción son los más importantes desde el punto de vista de la estimulación cognitiva, mientras que las tareas a desarrollar pueden ser propuestas por el CyT u otra planificada por el docente incluso el trabajo de clase regular.

Sin embargo, los modelos de movilización cognitiva son necesarios porque estructuran los procesos de interacción y pensamiento que se dan durante el desarrollo de las actividades a realizar. En otras palabras, en ciencia y tecnología se considera más importante la interacción que la tarea misma; la pregunta habitual de los profesores "*qué debo hacer*" debe ser reemplazada por las palabras "*cómo debo hacer*", "*cómo debo comunicar*".

### **3.3.2 QUÉ SON LOS MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA (PMC).**

Como acabamos de decir, las PMC son un conjunto de características de un estilo de comunicación dialógica establecido en el aula que favorece el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la convivencia. Estas características no fueron priorizadas en base a consideraciones teóricas, pero sí basado en investigaciones empíricas (Mora, 1991). Una extensa serie de sesiones de ciencia y tecnología aplicada a diferentes grupos escolares en diferentes niveles de progreso en una batería de pruebas cognitivas administradas antes del inicio del programa y uno y dos años después del inicio del programa.

Debido a que diferentes grupos lograron diferentes resultados en las mismas tareas, los investigadores plantearon la hipótesis de que el estilo de comunicación diferente del maestro contribuyó a la diferencia. Para asegurar esto, todos los videos fueron analizados minuto a minuto para determinar qué elementos parecían provocar los cambios observados en los estudiantes durante cada sesión (Aguilera-Jiménez y Mora, 2003, 2004, 2012). Dicho análisis reveló patrones recurrentes de interacción que se

daban entre los grupos que más se beneficiaban, pero a la vez aparecían poco o nada en los grupos que menos mejoraban, y concluyó que estos patrones de interacción (PMC) son los que definen comunicación de alta calidad que tiene implicaciones para el desarrollo, el aprendizaje y la convivencia en el aula. Es importante recalcar que la clave del PMC está en el sentido y trascendencia que le otorgan sus protagonistas más que en la topografía de su comportamiento en el que se manifiestan.

La apariencia de un PMC en particular no se define por ciertos comportamientos o ciertas palabras, sino por dar significado y propósito intencional a lo que se hace. Es cierto que no se trata solo de buenas intenciones y la intención debe traducirse en acciones que puedan ser observadas y registradas, sino saber que es importante el propósito y el sentido de la conducta observada. Y, sobre todo, en los efectos que esta conducta produce sobre otras conductas específicas de los protagonistas, sobre su comprensión de la situación que viven, y sobre las actitudes que utilizan para resolver situaciones problemáticas.

### **3.3.3 MODELOS DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA.**

Estudios realizados (Mora, 1991; Mora-Merchán y Mora, 1996) identificaron 21 conductas docentes en las aulas más efectivas que no estaban presentes o presentes en menor medida en las aulas ineficaces. Estos veintiún modelos se pueden agrupar bajo los tres ejes señalados por Mora (1998:520):

El docente más eficaz (...) es el que cumple la triple condición, de la orientación a la actuación a los procesos y muchas veces a la presentación de patrones de pensamiento con esta cualidad, para crear un ambiente de clase personal, donde el alumno se sienta atendido, las dinámicas grupales estén subordinadas al crecimiento del individuo, y el docente sea un cómplice que ayude a pensar y estimule la autoimagen, el mejoramiento y finalmente el control, el ritmo de la actividad y la atención de los estudiantes, para que los procesos sean más claramente observables y el clima sea satisfactorio;

En la tabla 2.4 se exponen las pautas de actuación que caracterizan una interacción dialógica en el aula, agrupadas en los tres ejes señalados.

**Tabla 2.4**

*Modelos de movilización cognitiva*

<p><b>PMC DE GESTIÓN DEL AULA:</b> Pautas que orientan sobre la dinámica deseable en el aula</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lentificar la dinámica de clase.</li> <li>2. Análisis y estructuración de la situación.</li> <li>3. Estimular la interacción entre el alumnado.</li> <li>4. Centrar y focalizar la atención.</li> <li>5. Abrir problemas para otro día.</li> <li>6. Flexibilidad al seguir la tarea propuesta</li> </ol>
<p><b>PMC DE CREACIÓN DE CLIMA POSITIVO:</b> Creación de un clima de trabajo afectivo y participativo, lúdico y motivacional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Crear un clima activo y participativo.</li> <li>8. Facilitar y favorecer la expresión personal.</li> <li>9. Representar un papel de “cómplice” activo.</li> <li>10. Atención personal a las demandas de cada alumno.</li> <li>11. Estimular la creación de un autoconcepto positivo.</li> <li>12. Crear un clima lúdico</li> </ol>
<p><b>PMC ORIENTADOS A PROCESOS DE PENSAMIENTO:</b> Dirigen el interés hacia las estrategias y procesos de pensamiento más que los productos del mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Reforzar la conducta cognitiva superior.</li> <li>14. Estimular el pensamiento explicativo.</li> <li>15. Plantear conflictos cognitivos.</li> <li>16. Orientar la actividad hacia los procesos.</li> <li>17. Moldeamiento: aproximaciones sucesivas.</li> <li>18. Presentar modelos de pensamiento en voz alta.</li> <li>19. Estimular el pensamiento alternativo.</li> <li>20. Aumentar el input.</li> <li>21. Distanciamiento.</li> </ol>

Fuente: Aguilera-Jiménez, (2017)

A continuación, mostramos una breve descripción de cada uno de estos modelos de movilización cognitiva y algunos ejemplos de actividades en las que se pueden asignar. Se puede encontrar información más detallada sobre ellos en Mora y Aguilera-Jiménez (2016).

### **3.4 RALENTIZACIÓN DE LA DINÁMICA DEL AULA.**

Esta enseñanza de la comunicación consiste en mantener la dinámica de la clase y/o las acciones del profesor lo más lentamente posible. La clase no tiene prisa. Se introducen latencias antes de recibir las respuestas para evitar la impulsividad y mejorar los resultados. El ambiente del aula es reflexivo y “*contemplativo*”, deteniéndose el tiempo necesario para analizar un problema, incluso los aspectos triviales que hayan despertado el interés de un grupo o individuo. El único límite es que se mantenga el interés del grupo y se enriquezcan las aportaciones.

**Algunas formas en que se puede definir esta interacción son:**

- El profesor se remite a las respuestas de los estudiantes después de una pregunta.
- El profesor pide la opinión de todos los grupos e individuos.
- El profesor no evalúa las respuestas de los alumnos, sino que recibe esa evaluación de los propios alumnos.
- El profesor repite las respuestas de los alumnos antes de pasar a la siguiente.
- El profesor se enfrenta a las respuestas de los alumnos; promueve los conflictos cognitivos.

- Maneja los errores no a través de correcciones sino a través de preguntas y/o encuadres socráticos.

- Volver a temas ya tratados para relacionar ideas actuales con anteriores.

- Anima a varias respuestas a una misma pregunta y les pide que argumenten.

- Aceptar respuestas como tentativas hasta que todo el grupo las acepte como correctas.

- Esperar el tiempo que tarde el estudiante en expresarse para ser entendido.

- El docente se interesa por el proceso de solución y comunicación entre los alumnos.

- Ralentización del lenguaje no verbal y aspectos suprasegmentales del lenguaje (gestos, pausas, entonación, etc.).

- Los escolares imitan al maestro en su ralentización y muestran una actitud más reflexiva.

### **3.4.1 SIEMPRE ANALICE Y ESTRUCTURE LA SITUACIÓN.**

Consiste en cuidar que el trabajo corresponda siempre al fin propuesto desde el inicio. La intervención corresponde al plan pre-elaborado. La intervención tiene unidad y sistematicidad, y sus elementos



están coordinados y organizados, interrelacionados, no uno al lado del otro. La obra no es fruto de la improvisación ni de factores aleatorios o incontrolables. La planificación del trabajo es conocida en el grupo. Los pasos para dar de vez en cuando ("*¿Qué hemos hecho?*"), la meta actual ("*¿Qué hacemos?*") y la expectativa de la tarea futura ("*¿Qué debemos hacer?*" ) se explican. El tiempo se organiza de acuerdo con diferentes tareas. Hay momentos para informar, pensar, discutir, decidir. En la dinámica se introducen pausas y cambios de tiempo, lo que facilita diferenciar la tarea. El profesor proporciona estímulos distintivos a través de palabras y gestos para identificar lo que se espera del alumno.

**Algunos detalles sobre este patrón de interacción son los siguientes:**

- Está claro que el trabajo realizado sigue un plan planificado previamente.

- Un plan programado es una secuencia de tareas relacionadas que tienen una unidad.

- Los alumnos son conscientes de que el orden de las tareas sigue un plan que da sentido a cada una.

- Cada paso de trabajo tiene un propósito claro.

- El fin que persigue la tarea es una continuación lógica del anterior.

- El profesor conecta unos discursos con otros, de manera que no aparece uno al lado del otro, sino que siguen el hilo de la conversación.

- El profesor filtra las aportaciones de los alumnos, destaca las pertinentes y reconduce la situación.

- El profesor recorre estas etapas: ahora pensamos, ahora hablamos, ahora decidimos.

- El profesor explica con palabras, gestos, etc. lo que hemos hecho, lo que estamos haciendo y lo que pretendemos hacer.

- El profesor discute el objetivo y los pasos de la actividad con los alumnos tantas veces como sea necesario.

- Las contribuciones de los estudiantes son claros intentos de estructurar la situación.

- El profesor hace verbalizaciones para ayudarse a reorganizar la situación si es necesario.

### **3.4.2 ESTIMULA LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS.**

Este modelo de interacción tiene como objetivo promover el intercambio de aportes entre los estudiantes. Surgen problemas que deben resolverse en grupo o a través del diálogo grupal y con el aporte de todos: tanto las acertadas como las desacertadas. Las contribuciones individuales se devuelven al grupo para su análisis y aprobación o rechazo. Se fomenta la cooperación entre los miembros del grupo al resolver problemas o completar una tarea. Esto incluye inspirar relaciones de colaboración y solidaridad entre cada miembro del equipo.

**Algunos ejemplos de este modelo interactivo incluyen:**

- Enviar contribuciones individuales al grupo para su análisis antes de aceptarlas o rechazarlas.
- Pedir algunas opiniones sobre las aportaciones de otros.
- Preguntar a la clase su opinión sobre la contribución de una persona o grupo.
- Hacer preguntas sobre la marcha para reflexionar sobre ellas en el equipo; deténgase en un punto determinado cuando todos estén compartiendo para que los equipos reflexionen sobre los nuevos temas que han surgido antes de continuar la discusión como grupo de clase.
- Proponer tareas, problemas, preguntas, para que puedan ser resueltos a través del diálogo en el equipo.
- Estimula la cooperación entre los miembros del grupo para resolver problemas o completar una tarea.
- Evitar sanciones o resolver la situación expresando su opinión.
- Evitar terminar prematuramente la conversación y estar de acuerdo con un participante.
- Devolver al grupo todas las preguntas formuladas por el profesor.
- Sugerir que otros compañeros ayuden al alumno si tiene problemas con los deberes.

- Premiar las actitudes y conductas cooperativas y la comunicación de los miembros del grupo (verbales o no verbales).
  
- Confirma la expresión de los miembros de un grupo asignado a otro.
  
- Animar a responder a las aportaciones de algunos alumnos con preguntas del tipo "*¿alguien más piensa igual?*".
  
- Crear una dinámica de grupo donde la participación de todos en el diálogo aumente las posibilidades de hacer bien su trabajo.
  
- Utilizar el rol de coordinador, no de profesor.
  
- Permitir que los estudiantes tomen decisiones y continúen el diálogo el tiempo que sea necesario hasta llegar a un acuerdo.
  
- Solicitar y fomentar la discusión o el comentario entre los estudiantes.
  
- Recortar o dejar en la conversación aquellos discursos que son diferentes o contradicen al profesor.
  
- Evitar ser el juez de todo lo que hacen los escolares.
  
- Evitar sacrificar el diálogo por la disciplina y el orden en el aula.
  
- Evitar aceptar aportaciones de todos los alumnos (todos hablan con él, pero no con los demás compañeros).

- Estimula la aparición de conflictos cognitivos al enfatizar una contradicción o contraste entre dos o más intereses.

### **3.4.3 ESTAR ATENTO CENTRÁNDOSE EN LO IMPORTANTE.**

Consiste en dirigir la atención del grupo hacia aspectos importantes de una conversación o proceso dando información (por ejemplo: "*Mira, eso es importante...*") o enfatizando algún contenido mediante entonaciones o gestos y movimientos. Aunque se acepten todos los discursos, se referencian selectivamente aquellos que mantienen el hilo de la conversación u ofrecen perspectivas interesantes sobre actividades u observaciones de procesos. Se repite la información destacando aspectos relevantes. La síntesis realizada filtra la información acumulada de ruido y aspectos no relacionados. El profesor dirige el hilo de discusión colectiva. No se pasa a temas nuevos sin resolver problemas anteriores.

#### **Algunos ejemplos de cómo aplicar esta guía interactiva incluyen:**

- Seleccionar la información a presentar, enfatizando verbalmente la más importante.
- Subrayar información relevante utilizando lenguaje no verbal, entonación, gestos o movimientos.
- Enviar mensajes con información interesante.
- Evitar hilo de discusión colectiva.

- Palabras que se pueden usar para reiniciar un hilo de conversación si se pierde.
  
- Sintetizar la información más importante publicada hasta el momento o por publicar.
- Ver y resaltar la información más importante de la tarea.
  
- Se refiere a los procesos de pensamiento que necesitamos activar para completar una tarea.
  
- Demandas claras de los estudiantes para reflexionar sobre un aspecto específico.
  
- Pedir que se repita cierta información para poder pensarla mejor.
  
- "Filtrarlos" después de una determinada parte, repitiendo sólo los más importantes para continuar la misión.
  
- No ignore la entrada relevante, dirija la atención del grupo hacia ella.
  
- Prestar atención a la importancia de la contribución.
  
- Nombre opcionalmente las líneas de llamada que mantienen el hilo de diálogo.
  
- Mencionar selectivamente discursos que aporten información relevante.
  
- Escribir en la pizarra la información correspondiente que aún nos falta recordar.

- Expresar y escribir en la pizarra el "objetivo" de la sesión, el diálogo.
- Recordar y recordar cada cierto tiempo cuál es el objetivo que nos proponemos alcanzar.
- Evitar comentarios del docente que desvíen la discusión de su propósito.
- El maestro refuerza el comportamiento del alumno que incluye el control voluntario de su atención a las cosas importantes e incluye la anulación de la atención cautivada.
- El profesor refuerza la conducta o las palabras de cada alumno para centrar la atención del grupo en lo imprescindible en ese momento.
- Desglosar una tarea larga en subtareas más cortas y centrarse en la subtarea correspondiente en cada momento.
- Expresa siempre el significado de tus acciones (*por qué y para qué*).

#### **3.4.4 ANTICIPAR PROBLEMAS PARA EL DÍA SIGUIENTE**

El profesor sigue la tarea propuesta con flexibilidad, adaptándose al ritmo del grupo. Termina en cada punto que es necesario. No interrumpe las conversaciones "*porque hay otras cosas que hacer*". Todo lo que sugiere es el resultado de una consideración previa. No hay tareas paralelas. Este modelo de comportamiento del docente no es lo mismo que la improvisación ni lo contrario del "*análisis y estructuración situacional*", sino su complemento, pues como consecuencia de este análisis puede ser necesario no llevar a cabo lo planificado, de "manera irrestricta", siendo tal vez siendo un poco flexible.

**Ejemplos de concreción de esta instrucción interactiva son:**

- El docente sigue el plan de trabajo, adaptándose al ritmo del grupo y considerando sus necesidades, respondiendo a ellas adecuadamente.
- El ritmo de trabajo está influenciado por la contribución, necesidades e intereses del grupo.
- El docente mantiene una actitud abierta, respondiendo a las opiniones y aportaciones de los estudiantes, aunque no corresponda a lo planificado.
- Dedicar el tiempo necesario a cada fase de aprendizaje: diálogo sin interrumpirlo "porque hay otras cosas más que hacer".
- El docente permite que el grupo se detenga en cualquier etapa del diálogo por el tiempo que sea necesario.
- No se precipita ni se apresura de un tema a otro o de un aspecto del diálogo a otro. No hay necesidad urgente de terminar el programa o completar la agenda.
- Se cambia el plan de trabajo planificado si la dinámica creada en el grupo lo requiere.
- Cuando se fija el objetivo, el profesor se adapta al grupo tanto en el ritmo de trabajo como en el contenido de la discusión. No hay saltos repentinos de un punto a otro. Cada momento del diálogo es consecuencia del momento anterior y precursor del siguiente.
- Reconocer situaciones inesperadas y considerarlas para reconducir el diálogo sin perder de vista los objetivos alcanzados.



- El profesor tiene un diálogo interesante, incluso si desvía temporalmente al grupo de la tarea asignada.
- Pasamos de una parte del diálogo a otra lógicamente y sin saber por qué.
- Al profesor no le importa "perder el tiempo" en cosas que cree útiles.
- El profesor no se precipita a la siguiente tarea según el plan previsto, ni en actitud ni en palabras.
- El profesor presta atención a las preguntas y comentarios, aunque no estén incluidos en el temario.
- El profesor agradece que se planteen temas de discusión, que no son los que a él le gustaría, sino los que está pasando el grupo en este momento.
- El profesor se preocupa más de que las distintas etapas de la tarea se completen correctamente que de que se cubran todas las etapas del plan de trabajo planificado.
- El docente permanece tranquilo si las materias no fueron terminadas en los días acordados.

### **3.4.5 CLIMA DE PARTICIPACIÓN EN LA CLASE**

Mantiene a los estudiantes en un ambiente de actividad, discusión, análisis o reflexión casi constante. La mayoría de los sujetos participan en la actividad propuesta y/o en la reflexión: hablar en grupo, pedir la palabra aunque no se la den, contacto visual constante con el hablante, participar en la votación, "*Participar*" no siempre significa "*hablar*" o "*actuar*". Una persona que observa o escucha con interés las aportaciones de otras

personas siguiendo un hilo también muestra una actitud activa y participativa.

**Algunas formas posibles de crear un ambiente activo e inclusivo son:**

- Estimular, fomentar la participación a través de preguntas o comentarios provocativos.
- Tratar de involucrar a todos, animando a los más retraídos, no sólo a los más extrovertidos.
- El profesor hace preguntas directas a un alumno específico.
- El profesor aporta pistas o análisis para determinar el nivel de acuerdo y fomentar el diálogo.
- Le interesa mucho conocer el aporte de cada uno de sus alumnos. Él los escucha.
- Esperar una respuesta y darles suficiente tiempo para presentarse y pensar en ellos.
- Preguntar para resolver dudas en pequeños grupos antes de volver a compartir con todos. Escucha las aportaciones de los alumnos y las tiene en cuenta (incluso si no están de acuerdo con él).

### **3.4.6 FOMENTAR LA EXPRESIÓN PERSONAL DE CADA ALUMNO.**

Es importante que todos los sujetos puedan expresarse: libremente, con suficiente tiempo para organizar sus pensamientos y sabiendo que su contribución será aceptada, aunque sea discutible. Si alguien necesita más tiempo para preparar su contribución, tiene tiempo. Se estimula la actitud de escuchar a otras personas. Aunque la contribución sea minoritaria, aunque sea un estudiante individual quien tiene derecho a exponer y discutir sus argumentos, aunque sean erróneos, y esa es la conclusión a la que finalmente se llega, independientemente de quién los haya propuesto originalmente.

**Esto se puede implementar, por ejemplo, de una de las siguientes maneras:**

- Facilita discusiones grupales de ideas.
- Respetar todas las intervenciones y enviarlas a revisión sin excepción.
- Apoya a los más inseguros.
- Hablar por turnos y moderar diálogos.
- Animar (a través de preguntas o de otro modo) a otros a comprender lo que se dice, incluso si no están de acuerdo, se abre la discusión.
- Pida a cualquiera que vaya a discutir la contribución de otra persona que comience por resumir la contribución.

- Respetar las características personales de todos en las formas de expresión.
- Aceptar todas las respuestas, incluidas las falsas. Comprende que la expresión en sí misma es positiva.
- Valorar las contribuciones menos valiosas como una oportunidad para pensar juntos y mejorarlas.
- Interesarse por las opiniones de los alumnos y compartirlas con los compañeros.
- Decir en voz alta que todo lo que se exprese es aceptado, aunque se pueda hablar de ello.
- Reforzar verbalmente la participación de los alumnos señalando los aspectos positivos que todas las aportaciones (correctas y menos correctas), todas son consideradas como aportes valiosos.
- Evitar largos discursos introductorios sin preocuparse por su recepción.
- Prefiere la participación y el compartir al orden y al silencio.
- Evitar la crítica destructiva de las aportaciones falsas, descartándolas como malas o enfatizando su falibilidad más que lo positivo.
- Después de cada debate, tómate un tiempo para analizarla y no pases inmediatamente a la siguiente.
- No excluir a nadie de las discusiones de grupo ni de toda la clase.

- Dar a todos el tiempo que necesitan para expresarse (incluso permitiendo el silencio y la latencia).
- Expresar directa e indirectamente que no sólo es posible sino deseable que todos los estudiantes se expresen sin presiones.
- Respetar y facilitar la expresión, incluso a los que tienen pensamientos menos claros, a los que les resulta más difícil hablar, a los que luchan para poder expresarse, a los que son más tímidos.
- Crear un ritmo de diálogo adecuado que permita la intervención de todos. Dar apoyo verbal o gestual a los más indecisos para que les sea más fácil intervenir.
- No conviertas las preguntas en "rompecabezas".
- Dar tiempo para escribir un mensaje sin interrumpir o pedir prisa, ni acortar.
- Decir a un grupo o a una persona específica que nos interesa saber lo que piensan sobre la discusión.
- Plantear cuestiones para ser debatidas en los equipos a fin de que los que no se atreven a hablar ante toda la clase, puedan hacerlo en el grupo pequeño.

### **3.4.7 REPRESENTAR UN PAPEL DE CÓMPLICE ACTIVO.**

Se describe el rol del docente frente al desafío del rol cómplice de los estudiantes. El profesor está "*del lado del alumno*" cuando resuelve la tarea. La actitud afectiva es la de un "*colega*" más que la de un líder dinámico. El profesor muestra que también le interesa la solución de la tarea, solución que, aun suponiendo, no está claro que el profesor ya tenga. Sus palabras y gestos encarnan una actitud investigadora y un sentido de pertenencia a un grupo. Esta actitud está confirmada por los hechos. El maestro no es visto como un depositario de la verdad, para que si habla se resuelva la conversación, sino como un moderador, para que la verdad se encuentre entre todos. Cuando el profesor habla, las cosas no se resuelven, se abren y se complican. Eso significa ser un cómplice "*activo*", lo que compagina este rol con dinámicas de conducción, síntesis, etc. Podemos actuar como "cómplice activo" si muestra que tiene el mismo interés que los alumnos en resolver la tarea.

- Plantea sus dudas y examina las respuestas de los alumnos como si fueran propias.
- Cuando propone algo, hipotetiza, investiga, etc., lo hace con los alumnos, no para ellos.
- Participar en la búsqueda de soluciones.
- No dice "está bien o mal", pero permite que todos encuentren la verdad
- Pasar preguntas a los alumnos para que las respondan juntos.

- Con la ayuda de otros, encontrar respuestas a las preguntas presentadas pensando en voz alta.
  
- Se solidariza con el trabajo del grupo, sus éxitos y fracasos.
  
- Expresa públicamente dudas personales sobre el asunto en discusión.
- Compartir las dudas de los alumnos y hacerlas propias.
  
- Mantiene una actitud genuinamente curiosa.
  
- Muestra a través de gestos y palabras que también está interesado en encontrar las respuestas que busca el grupo.
  
- Incluso si sabes la respuesta a la pregunta, estás tomando el problema desde la perspectiva de alguien que no lo entiende.
  
- Evitar responder a las preguntas de los alumnos de manera exhaustiva, dando por sentado que él es la máxima autoridad en el tema.
- No dar por resueltos los problemas cuando interviene el profesor (magister dixit).
  
- Permite al estudiante reabrir problemas que supuestamente ya fueron resueltos.
  
- Se mantiene cerca del trabajo real del grupo.
  
- Evaluar cuidadosamente el trabajo o las oportunidades de los estudiantes. No subestimes lo que está en juego.

- No se convierte en la fuente de sabiduría que todos piden (ni en la enciclopedia que todo lo sabe).

- Da la impresión de falibilidad, que él también yerra y comete errores.

- No hace suposiciones. Él no espera sus respuestas preaprobadas y selladas.

- Evita utilizar gestos y palabras para demostrar que ya sabe lo que buscan los demás.

- Da información al grupo cuando es necesario. No oculta su deseo de participar a menos que sea conveniente y sin que nadie sepa de dónde viene.

- No actúa demostrando que sabe la respuesta o la solución de antemano.

- Además de dar respuestas, hace preguntas, anticipa problemas, ofrece alternativas, crea dificultades.

### **3.4.8 EL ALUMNO CONSIDERA LAS NECESIDADES PERSONALES DE CADA UNO.**

Los conflictos cognitivos no se manejan de manera despersonalizada. En la medida de lo razonable, se considera cada problema cognitivo personal, cada punto de vista. Aun cuando la dinámica requiere habilidad y sólo puede considerarse un punto de vista, se hace personalmente (ej.: “Pensemos en lo que dice fulano...”).



Si a un sujeto o pequeño grupo no le convence la opinión de la mayoría, aunque sea correcta, se dedica tiempo a analizar la opinión de la minoría. El docente se asegura de que cada tema cubra los pasos del proceso (con preguntas cortas, encuestas, etc.).

**Evite resolver las diferencias votando. Algunas formas de aplicar este modelo interactivo son:**

- Hacer preguntas sobre una actividad para indagar quién no la entendió.
- Pídales que expresen sus opiniones y participen en las discusiones y las ofertas.
- Se anticipa a posibles problemas con el alumno, para que no se le vaya de las manos.
- Devuelva las dudas y preguntas al grupo para que todos las piensen.
- Considere las opiniones y los argumentos de las minorías (incluidos los individuos) y dedique tiempo a analizarlos y considerarlos (incluso si están equivocados).
- En la conversación, priorice el lugar y el tiempo para el estudiante.
- Dar a los estudiantes tiempo y atención en función de lo que necesitan o no.
- Permitir que surjan todas las necesidades conocidas.

### **3.4.9 PROMOVER EL RESPETO POR TODOS, ESPECIALMENTE POR LA SINGULARIDAD DE CADA UNO.**

- Asegurar que todos los estudiantes progresen en la gestión de procesos en cada punto de la tarea.
- Responde positivamente tanto a las entradas correctas como a las incorrectas.
- Explicar detalladamente las dudas y cuestiones relacionadas con su realización.
- Considere las necesidades de cada estudiante, no el "estudiante promedio" en el grupo de clase.
- Tratar a todos por igual, sin discriminación (los más torpes, los más trabajadores,...).
- No hacer comparaciones directas o indirectas entre niños o grupos que los hagan sentir mejor o peor que otros.
- No terminar una tarea hasta que todos la hayan terminado, entendido o alguien quiera seguir participando.
- El docente se dirige e interactúa con estudiantes específicos, no con todo el grupo.
- El profesor hace preguntas cortas y prueba las respuestas de todos.

- Mientras hay contraargumentos, el diálogo continúa hasta que alguien convence a otro.
- Evite resolver las diferencias por voto hasta que lo haya discutido lo suficiente.
- No se rechaza ningún aporte sin tiempo para pensarlo.
- Dar tiempo a todos para que se expresen.
- Pedir voces para que los que no hablan puedan expresar su punto de vista y ayudarlos a expresarlo.
- El profesor no permite que nadie se sienta presionado por el progreso del grupo.
- Pide al grupo que venga a responder o ayudar a un compañero que tiene dificultades.

### **3.4.10 ESTIMULAR UN AUTOCONCEPTO POSITIVO.**

El propósito de la actividad es aumentar la autoimagen positiva del alumno y su satisfacción con la experiencia cognitiva. Esto incluye situaciones en las que:

- a) La confirmación enviada es de carácter "personal" y, por lo tanto, es percibida por el destinatario; incluso si se comparte en un grupo, el sujeto es conocido por el receptor.

b) El estudiante evalúa positivamente su rol y/o aporte en el grupo, expresándolo con palabras o gestos.

c) El sujeto da señales de que es consciente de sus posibilidades actuales y/o futuras de entrar en situaciones similares a la propuesta.

d) El profesor analiza con el sujeto cómo “él” manejó la situación. (Este análisis de proceso orientado a la observación debe distinguirse del análisis orientado a la persona que estimula el autoconcepto).

e) El profesor evalúa la entrada, incluso si es incorrecta, como una evaluación del esfuerzo y la participación. Algunas formas de promover la autoestima positiva y la autoestima en los niños en edad escolar incluyen:

**Proporcionar validación personal para las contribuciones positivas del estudiante.**

- En clase, analizar con el alumno cómo fue capaz de hacer frente a la situación, enfatizando las fortalezas del alumno.

- Permitir y fomentar que el alumno exprese con palabras o gestos una valoración positiva de sí mismo (incluida la autoafirmación).

- Promueve y recomienda que el estudiante conozca y demuestre sus habilidades actuales y/o futuras para enfrentar situaciones similares a la propuesta.

- Discutir los logros y/o esfuerzos del estudiante abiertamente o con el estudiante o un compañero en presencia de un estudiante entusiasta.

- Validar y/o elogiar las aportaciones, aunque sean incorrectas, como valoración de la contribución y participación.
  
- Enfatizar los aciertos y logros, más que los errores y fracasos, como expresiones de oportunidades para afrontar adecuadamente situaciones nuevas.
  
- Fomentar y compartir declaraciones de satisfacción con los estudiantes.
  
- No criticar acciones que no conducen a los resultados esperados.
  
- Dejar el protagonismo de la situación al alumno, animándole a probar sus posibilidades.
  
- Actuar bajo la premisa de que lo positivo no debe ser premiado o enfatizado positivamente y lo negativo no debe ser castigado, censurado o sancionado.
  
- No sobrevalorar regalos que no se merecen, ni reforzar una situación que se considere ridícula y/o desproporcionada.
  
- Ser consciente del impacto de lo que dice o hace en la autoestima del alumno.
  
- Expresar altas expectativas sobre el potencial del estudiante.
  
- Felicitar al alumno por arriesgarse a la hora de contribuir (por ejemplo, asumir tareas nuevas o expresar ideas nuevas o arriesgadas).
  
- Reconocer los talentos y habilidades del alumno cuando los demuestra.

- Reforzar al alumno cuando hace algo para mejorar sus habilidades (por razones internas).
- Expresar confianza en la capacidad de alguien para hacer algo mejor.
- Expresar opiniones positivas sobre un estudiante en particular.
- Para marcar el éxito debido a los esfuerzos realizados y las habilidades aplicadas.

## CAPÍTULO IV

### INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA

#### 3.1 CREAR UN CLIMA IÚDICO EN EL AULA.

El ambiente del grupo es lúdico, ameno o divertido, más cercano a las actividades extraescolares informales (deportes, tiempo libre o talleres expresivos) que al comportamiento más rígido y formal propio de un ámbito académico. El alumno disfruta de las actividades previstas y no las toma como una obligación escolar más. El ambiente del salón de clases es una mezcla de interés y relajación. Cuanto más viole las expectativas del estudiante sobre el trabajo escolar, mejor, porque facilita que los "malos" participen en la tarea.

Si hay un alumno que se considera "bueno" para jugar y "malo" para estudiar, las tareas que se le den deben ser más de juego que de estudio.

#### **Algunas posibles características de este patrón de interacción son:**

- El ambiente del aula es agradable, divertido sin tensión, ansiedad o estrés.
- El ambiente del salón de clases se parece más a una actividad extracurricular informal que a una actividad académica dedicada.
- Los alumnos juegan y se divierten con las tareas propuestas. Están fascinados por ellos y no se comprometen con ellos.
- Ofrezca tareas como un juego o más que un juego o un juego de equipo.
- Proporcionar algunos elementos de competición en equipo en el juego dentro de límites razonables.
- Transforme las actividades en desafíos interesantes que vale la pena enfrentar y explorar.

- Mantener una actitud cordial con los alumnos y divertirse con ellos.
- Mostrar que se divierten verbalmente, especialmente a través de gestos y actitud general durante la sesión.
- Discutir con un grupo o estudiante individual la naturaleza recreativa o los detalles de la actividad.
- Disfrutar de los logros y esfuerzos y la compañía de los demás.
- Presentar los problemas como desafíos que muestren la voluntad de trabajar con el estudiante.
- Mantenga un tono cálido e íntimo en la conversación y no sea mandón ni distante.
- Colóquese emocionalmente en el grupo. Se siente profundamente devoto de ella.
- Mantener un tono y una actitud de cooperación haciendo que las demandas sean exigentes con los propios estudiantes.
- Promover que las tareas no se conviertan en obligaciones, sino en algo que se hace por diversión.
- Asegúrese de que la presentación de las actividades sea un reto lúdico y divertido.
- El profesor no se hace el gracioso cuando nadie del grupo comparte esa percepción.



## **4.2 REFUERZO DE LA CONDUCTA COGNITIVA DESDE EL INICIO HASTA NIVELES SUPERIORES.**

Se reconoce públicamente y se refuerza positivamente la conducta o contribución de un alumno o grupo de alumnos cuyo nivel cognitivo es superior al de referencia, aunque la diferencia sea absolutamente mínima. El refuerzo debe ser inmediato o muy cercano en el tiempo a la conducta reforzada. Evite el uso de refuerzos de material. Un gesto, una mirada, un reconocimiento verbal suele ser suficiente. Conviene explicar por qué se dispensa ese reconocimiento. Este concepto de reforzamiento no es totalmente idéntico al formulado por la psicología del aprendizaje; en este caso cumple también una triple función cognitiva que le dice al sujeto sobre la idoneidad de su comportamiento, estimula la imagen positiva de sí mismo del estudiante y crea un ambiente de clase afectivamente gratificante.

**No se trata de decir lo que está mal, sino de ver siempre lo positivo. La confirmación se utiliza cuando:**

- El profesor expresa elogio y aprobación al estudiante a través de gestos o palabras.
- Se potencia el progreso de habilidades, competencias o aprendizajes previos.
- El profesor reconoce una respuesta del alumno de mayor calidad que la habitual en él.
- El profesor comprende lo bueno que es hacer una pregunta a alguien que no la suele hacer.

- El profesor refuerza las intervenciones del alumno, en las que comenta errores propios o ajenos.

- Se confirman los logros del alumno, que hasta ese momento no se habían logrado.

- Se fortalece cuando se respeta el turno, hablando en orden, siguiendo el hilo de la conversación.

- Se fortalece cuando el estudiante visualiza un proceso de pensamiento o una estrategia de solución que no estaba en manos de su conciencia.

- Confirmado cuando una persona presenta argumentos a favor o en contra de algo, si no lo ha hecho antes.

- La confirmación es inmediata o muy cercana en el tiempo.

- El docente le dice claramente al alumno qué se está reforzando y por qué se está reforzando.

- El profesor es más consciente de las mejoras a confirmar que de los errores que aparecen.

- Se evitan los errores de censura, pero se potencia su efecto positivo en el diálogo.

- Cuando el maestro se encuentra con un error, no se limita a confirmarlo, sino que le indica cómo actuar para superarlo.

- La confirmación a menudo ocurre cada vez que hay una oportunidad.
- La confirmación es personal. Está dirigido a alguien específico, para que todos puedan entenderlo.
- El crédito se ajusta de acuerdo con las características de la persona a quien se destina.
- El alumno reforzado aumenta la conducta que antes se reforzaba.
- Reforzar el comportamiento emergente (lo que hace), no el ejecutante (lo que es).
- Preste atención a las respuestas de todos los alumnos y sienta el potencial de cada uno.
- El profesor trata de potenciar y ver aspectos que se pueden mejorar para potenciarlos.
- El maestro reconoce esfuerzos y logros de forma extravagante, incluso excesiva.
- Cuéntale al resto del grupo sobre el progreso de tu compañero.
- La publicación de la confirmación a una persona es pública; toda la clase sabe de él.
- El profesor no actúa bajo el supuesto de que la mejora es "su responsabilidad".

- No asuma que dar la respuesta correcta es suficiente para satisfacerlo.

- Los estudiantes que imitan al maestro muestran elogios o aprecio a sus compañeros.

- Gestos, entonaciones, acentos, etc. relacionado con el enunciado sustentan su contenido.

- El docente muestra serenidad y confianza ante los errores y entusiasmo por el éxito.

- El estudiante expresa su satisfacción por la confirmación recibida con un gesto.

### **3.2 FAVORECE EL PENSAMIENTO EXPLICATIVO.**

Toda justificación busca una explicación. Las opiniones presentadas exploran el "por qué". No se aceptarán intervenciones sin una explicación sencilla. Se trata de evitar pagos que se justifican "porque sí". Deben presentarse argumentos a favor o en contra de las afirmaciones, y el diálogo se centra en la verdad o no de dichas afirmaciones, no en la verdad o falsedad de las afirmaciones documentadas o sus defensores. Para ello, puede realizar una de las siguientes acciones:

- Preguntar "por qué" (etc.) cada vez que el alumno realice una contribución (correcta o incorrecta).

- Evite eslóganes de "por qué" sin sentido que no muestren un interés real en las causas.

- Evite pedir aclaraciones solo sobre los registros que no se comparten.

- Pedir explicaciones y justificaciones de las declaraciones, incluso si el profesor las comparte.

- Pedir explicaciones de forma que no se interpreten como reproches, sino como interés por ellos.

- Pide razones de tal manera que cree que los estudiantes están listos para darlas.

- Evite rebatir un argumento antes de pedir razones para respaldarlo.

- Fortalecer a aquellos alumnos que espontáneamente expliquen y justifiquen sus pensamientos.

- Expresar la importancia de explicar las razones y justificaciones que llevan a una conclusión.

- Dé tiempo al estudiante para completar su contribución con argumentos.

- Esperar en silencio como una forma no verbal de decir que estamos esperando razones para lo que dijo.

- Añadir justificaciones a sus discursos que los expliquen y defiendan.

- No aceptar una respuesta sin añadir una explicación (a menos que sea obvio).

- Los alumnos se piden explicaciones unos a otros.

- Los alumnos finalizan sus enunciados de forma espontánea. Complementar la aportación del alumno con argumentos si no puede aportarlos.

- Aceptar los argumentos presentados, aunque luego puedan ser refutados.

- Adecuar la solicitud de aclaración a las características de su destinatario, de manera que interprete la solicitud tal como es, no de otra manera (p. ej. censura, amonestación, crítica, etc.).

- El docente pregunta al estudiante o grupo sobre el proceso de razonamiento que llevó a la conclusión.

## **4.2 ESTIMULA LA APARICIÓN DE CONFLICTOS COGNITIVOS.**

Los estímulos propuestos se perciben como un problema solucionable caracterizado por:

- a) Solución.
- b) Interesante.
- c) Punto de vista opuesto.

El conflicto surge desde diferentes perspectivas: entre profesor y alumno, alumno y alumno, o entre grupos y grupos. Las contrapropuestas se

presentan desde los puntos de vista presentados por el objeto/grupo. El grupo adopta una postura crítica. Discutimos los comentarios que no se consideran válidos hasta que se comparan con puntos de vista alternativos. No se aceptarán informes sin análisis, aunque sea rudimentario.

**Para estimular el desarrollo de conflictos cognitivos, se puede:**

- Oponer opiniones y argumentos.
- Pedir opiniones opuestas, contraargumentos o ejemplos contrarios a lo que se está discutiendo.
- El profesor presenta afirmaciones u opiniones contrarias, se opone a la aportación de los demás.
- Confirma y valora positivamente opiniones contrarias.
- Mostrar posibles interpretaciones diferentes y alternativas de una misma situación.
- Fomenta la duda y exige argumentos y ejemplos a favor o en contra de la aportación.
- Acepta y escala las inconsistencias entre las contribuciones de los estudiantes.
- Evitar proponer una votación prematura para llegar a un acuerdo sin antes analizar cada alternativa.

- Evite establecerse prematuramente antes de haber explorado completamente las opciones
- No tome una decisión final basada en opiniones contradictorias, incluso si los estudiantes se lo piden.
- Subrayar las contradicciones y posponer una decisión hasta que hayan sido suficientemente discutidas.
- Manejar los desacuerdos fomentando opiniones o perspectivas opuestas.
- No tomar posiciones equidistantes entre sí para evitar un conflicto de opiniones.
- Formular preguntas abiertas que requieran una investigación personal de la respuesta (sin acertijos).
- Profundizar en cada discurso, no tomarlo a la ligera y sin análisis.
- No menospreciar, pero enfatizar las contribuciones que aportan nuevos matices al tema.
- No se conforme con interpretaciones únicas cuando son posibles varias, especialmente la primera que aparece.
- No caer en posiciones relacionales (cada uno piensa lo que quiere) que evitan el diálogo y la confrontación de argumentos.



- Se enfatiza que estamos frente a un problema, que es interesante y contiene puntos de vista opuestos.
- La actitud es una actitud crítica sistemática y racional que no surge de una oposición emocional al contrario por así decirlo, a discutir con todos, pero no a dejarlos sueltos.
- En el mismo discurso, el profesor expone argumentos a favor y en contra de su aportación.

### **4.3 DIRIGIR LAS ACTIVIDADES HACIA PROCESOS.**

Parte importante de la operación es el análisis del proceso a seguir o la determinación de la estrategia a seguir. Responde a las consignas: "*cómo lo haces*", "*lo hiciste*", "*esto es lo que has hecho*". La actividad orientada a procesos se diferencia de la actividad orientada a tareas en que el objetivo es delinear claramente la estrategia cognitiva que se utilizará, dominar sus matices y generalizar su aplicabilidad, mientras que el éxito de la tarea propuesta es secundario.

En las actividades orientadas a tareas, la meta es un buen resultado, para el cual es posible analizar procesos, pero un valor instrumental. Esto no significa que los resultados no sean importantes, sino que se logran buenos resultados cuando la mentalidad y las estrategias son las adecuadas. A pesar de este valor secundario de los procesos sobre los resultados, debemos enseñar procesos para promover el desarrollo y el aprendizaje. El docente dirige la actividad a los procesos cuando:

- Después de completar la tarea o durante la misma, hace preguntas que dirigen la atención de los estudiantes al proceso observado.

- Preguntar a los alumnos sobre supuestos implícitos en la resolución de problemas.
- Resumen de finalización de tareas. Explicar la secuencia de pasos a seguir.
- Presenta variaciones del proceso y discute sus implicaciones para la tarea.
- Evalúe específicamente hasta qué punto el proceso de solución implica una planificación previa y una reflexión sobre la tarea.
- Pide analizar dónde y por qué ocurrieron los errores.
- Analizar la calidad del proceso independientemente de que el resultado haya sido erróneo.
- Priorizar la discusión sobre la rapidez para llegar a una solución. • Aunque puede discutirlos, acepta los procedimientos de los alumnos sin pedirles que hagan la tarea como él lo haría.
- Evitar dirigir y orientar el proceso de resolución de tareas; por el contrario, sensibiliza a los escolares sobre el proceso y la dirección de su desarrollo.
- Cuando interviene para resolver errores, explica en qué etapa del proceso se realizó y por qué es un error.

- Sugiere la reflexión constante sobre cómo actuar, más que la ejecución mecánica y repetitiva de acciones. • Cuando da soluciones y ayuda, explica su utilidad.

- Seguir un ritmo pausado y pausado y buscar resultados que nadie conoce antes.

- Centrarse en si el siguiente proceso se ajusta o no al resultado. • Se necesita más cómo hacer que qué hacer.

- Hace de la observación de un proceso de pensamiento o estrategia el tema principal del diálogo.

- Formula un proceso de pensamiento o estrategia que todos siguen. • Enfatiza la conexión entre lo que hacemos, lo que hicimos antes y lo que haremos después.

- Se está analizando un paso en ejecución o una serie de pasos en ejecución.

- Los procedimientos de ejecución de tareas se analizan, investigan, evalúan.

- Al hacer una tarea, uno se pregunta cómo se hizo y cómo se podría hacer de manera diferente o cómo se podría hacer mejor la próxima vez.

#### **4.4 APROXIMACIONES A LAS IDEAS**

Se trata de llevar al alumno a la meta paso a paso. El establecimiento de un nivel cognitivo superior se realiza mediante aproximaciones sucesivas. Si existe una gran brecha entre lo que el sujeto puede hacer y lo

que debe hacer, se colocan pasos entre la situación inicial y la meta, y en cada momento se propone el siguiente paso para que el alumno aprenda. No se espera que pases de no saber o hacer todo mal a saberlo todo y hacerlo todo bien, pero se te lleva de tu nivel actual de competencia al nivel requerido poco a poco, paso a paso, para acercarte gradualmente a la final meta se reconoce el progreso.

**Comenzando en el nivel de cada estudiante, sin importar el nivel que posee, considere el siguiente paso.**

- Dividir la meta cognitiva en submetas que sean accesibles para cada estudiante según su nivel actual.
- Determinar cuando la intervención de un estudiante implica acercarse a una de las metas previstas.
- No pasar a un nivel de dificultad superior (entonces subobjetivo) sin completar el anterior.
- Reforzar positivamente la mejora percibida por el alumno.
- Fomenta el progreso por etapas y lo valora como una forma eficaz de crecimiento cognitivo.
- Detener a sabiendas el análisis y control de un proceso inferior antes de ir a uno superior.
- No sobrecargar con objetivos complejos, mucho más allá de las capacidades cognitivas del objetivo.

- Organizar tareas sin olvidar las relaciones entre sus diferentes partes.
- El alumno debe añadir cosas nuevas a lo que ya sabe, pero no acumulativamente, sino integrándolo en un conjunto coherente.
- Refuerza las intervenciones que necesitan mejoras, por pequeñas que sean.
- Se refiere al progreso de un grupo, o estudiante y enfatiza lo que pudo hacer en un principio y lo que puede hacer ahora.
- El docente enfatiza las acciones del alumno y no censura ni critica las que aún no se han hecho.

#### **4.4 REPRODUCIR LOS PATRONES DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA**

Como cómplice activo, el profesor se pone en el lugar del alumno y piensa en voz alta para resolver el conflicto cognitivo surgido o para analizar alguna etapa del proceso. Las formas "*sustituyen*" pensamientos a un pensamiento incompleto o mal formulado, no como un discurso o presentación, sino como una expresión en voz alta del pensamiento (*enmarcado por un gesto correspondiente*).

El docente presenta un "*andamiaje*", o plan cognitivo, donde el alumno puede desarrollar el suyo propio. El maestro "*no enseña qué hacer*" sino que lo hace y así proporciona modelos cognitivos, formas cognitivas de afrontar los problemas que los escolares acaban por imitar.

**Los ejemplos de cómo puede actuar como modelo de pensamiento incluyen:**

- El maestro piensa en voz alta; expresa verbalmente sus pensamientos para que los estudiantes los noten e imiten. No explica cómo pensar; lo hace para que lo emulen.
- El profesor piensa en voz alta para resolver una dificultad o analizar un paso del proceso.
- El profesor expresa verbalmente "*lo que le pasa por la cabeza*" mientras realiza la tarea.
- El docente expresa sus pensamientos en voz alta como sustituto o alternativa a los pensamientos incompletos o mal formulados del estudiante.
- Cuando un docente se encuentra con un obstáculo, no lo resuelve diciendo lo que hay que hacer, lo hace él mismo.
- El docente verbaliza los procesos de pensamiento a partir del nivel de los alumnos que quiere que lo imiten. Hay una clara intención de querer ser imitado.
- Al expresar una idea en voz alta, el profesor se asegura de que se siga y el razonamiento de los alumnos.
- Antes de la tarea, el profesor se hace preguntas y las responde en voz alta.

- El profesor saca a relucir no solo los pensamientos correctos, sino todo el proceso, incluidos los intentos fallidos, retroceder cuando llegas a un callejón sin salida e intentar otros caminos.
- Desglosar una actividad o secuencia en sus partes más pequeñas, dirigiendo la atención del alumno a los elementos importantes de cada paso y a la secuencia en sí.
- Muestra cómo y cuándo se debe utilizar la información, dejando espacio para la reflexión del alumno.
- Describir detalladamente qué mecanismos cognitivos se activan para realizar la tarea.
- Adoptar el comportamiento y pensamiento de los alumnos y dotarlos de otros más detallados en su realización.
- Mantener una actitud reflexiva ante las estrategias cognitivas que siempre pueden ayudar.
- Hablar en voz alta sobre las experiencias metacognitivas que se producen.
- Después de la actividad incorrecta del alumno, el docente realiza la actividad correctamente como modelo para la repetición.
- Independientemente de que el alumno lo repita o no, el objetivo del profesor es proporcionar un modelo correcto que sirva como modelo a seguir.

- Ante la tarea a realizar por los alumnos, el profesor se adelanta un poco, como previendo su posible dificultad o para ahorrar intentos innecesarios, y realiza la acción como un ejemplo deseable de imitación.

#### **4.5 ESTIMULA EL PENSAMIENTO ALTERNATIVO**

Se anima a buscar y comparar diferentes soluciones. Incluso cuando se formula una buena conclusión, se exploran y analizan argumentos alternativos antes de llegar a la mejor conclusión. El profesor pregunta "*¿de qué otra forma...*" y/o pide ejemplos que no coinciden con la condición en consideración. Sus intervenciones abren el tema y lo matizan o lo dividen en dos (aumenta la complejidad y se ralentiza el proceso) y no cierran sistemáticamente la discusión.

**El pensamiento alternativo, creativo y divergente puede ser estimulado por uno de los siguientes:**

- Pídales específicamente que formulen más de una respuesta a la misma pregunta o más de una solución al mismo problema.
- Preguntar en concreto cómo hacer algo que parece ya terminado, un problema que parece ya resuelto.
- Proporcionar mensajes que animen a los estudiantes a explorar diferentes soluciones.
- Reconocer cada aportación nueva y diferente a un problema o cuestión.
- Dar tiempo para que surjan varias posibilidades.



- Pausa para analizar, comparar y contrastar opciones.
- Preguntar sobre todas las perspectivas desde las que se puede definir un hecho, evaluar una situación o dar respuesta a un problema.
- Insistir en que se formulen todos los posibles criterios a considerar en la pregunta planteada.
- Provoca comentarios sobre situaciones distintas a la prueba, donde el procedimiento seguido es igualmente válido.
- No se mueva a una nueva situación hasta que se hayan considerado todas las opciones.
- No aceptar como buena la primera opción que le ofrece el sujeto.
- El profesor no sugiere ni decide la opción correcta para que los estudiantes hagan.
- Utilizar diferentes perspectivas al responder a la pregunta.
- Confirmar y/o estar de acuerdo con todas las afirmaciones relacionadas con la pregunta presentada.
- Analizar todas las ideas, aunque parezcan locas, para ver si conducen a algo positivo.
- Pedir ejemplos que no se correspondan con la condición considerada (contraejemplos).

- Solicitar más argumentos a favor o en contra de la opinión expresada.
- Las intervenciones del docente no cierran el tema, sino que lo abren a nuevas consideraciones.
- Transmitir la idea de que un problema puede tener varias soluciones.
- Se ha transmitido que lo primero que viene a la mente no es lo único y no tiene por qué ser lo mejor.
- No sólo se contemplan varias posibilidades cuando aparecen, sino que la misma persona (y en principio) las anima a aparecer.
- Se propone realizar cambios para adaptarlo a los nuevos supuestos.

#### **4.6 INCREMENTAR LAS ENTRADAS.**

Formulación de problemas, conocimiento recogido y análisis de procesos que se repiten cíclicamente. Las cosas se explican de otra manera. Se dan ejemplos y contraejemplos. Se pide a los estudiantes que lo expliquen con sus propias palabras o con sus propios ejemplos. Déles ejemplos de lo que están hablando. La dinámica se vuelve más lenta y repetitiva. El esfuerzo aumenta, por ejemplo, si:

- La intervención del profesor pretende que los alumnos aún recuerden la información necesaria para completar la tarea.
- Se repite información dada previamente para que se recuerde y se analice.

- La misma información se presenta de forma diferente (verbal, visual, simbólica,...).

- Resumir y organizar lo dicho hasta ahora.

- Edite los comentarios de los estudiantes, agréguelos o utilícelos para ampliar conocimientos.

- Agregar nueva información cuando los estudiantes la necesiten.

- Replantear el problema, expresar los conocimientos adquiridos o expresar el pensamiento y/o estrategia de solución que seguimos.

- Retoma un aspecto que se discutió en el segundo momento anterior y luego se abandonó.

- Presentar el mismo significado de varias maneras, si es difícil o los alumnos lo encuentran difícil.

- Escribir en la pizarra información que no debemos olvidar y mostrarla (incluso oralmente) si es necesario.

- Repetir datos para restaurar un hilo de conversación si se pierde.

- Proceso de discusión; repetir y repasar la actividad seguida hasta el momento, especialmente cuando hemos llegado a un callejón sin salida.

- Repetir información relevante dada anteriormente que no se considera.

- Repetir cíclicamente la meta u objetivo propuesto que se desea alcanzar.

- Proporcionar nueva información para continuar con el trabajo.
- Presentar información de acuerdo con la capacidad de comprensión de los alumnos para mantener el ritmo de la tarea.
- Responder a las preguntas o dudas de los alumnos, aunque hayan sido contestadas con anterioridad.
- Repita la información para que realmente se dirija a los estudiantes, no como relleno.
- Repetir información necesaria sin agregar juicios negativos (explícitos o implícitos) a quienes no la consideraron.

#### **4.7 REALIZAR TAREAS DE TRABAJO A DISTANCIA.**

Es posible relacionar lo que ocurre en el aula con lo que suele ocurrir en la vida de los escolares fuera del aula. Al hacer lo anterior, el docente se asegura de que se represente toda la realidad o fenómeno que se está estudiando se desvía del original y trata de hacer los hechos tal como son, pero los trasciende y encuentra en ellos principios inmutables o leyes generales. El profesor trata de pasar de una anécdota a una categoría.

##### **Algunos ejemplos de la aplicación de este modelo interactivo:**

- El profesor confirma positivamente cuando hay referencias a situaciones ajenas a la sesión que tienen relación con lo discutido en ella.

- El docente anima a los estudiantes a hablar sobre situaciones en las que han estado (en la escuela o fuera de la escuela) que no están relacionadas con lo que se está discutiendo en la sesión.

- El docente se refiere a realidades no actuales (temporal y/o espacialmente lejanas) relacionadas con la tarea a realizar o con la estrategia a utilizar.

- El profesor hace preguntas como "*¿Qué otras situaciones son similares a esta situación?*" o "*¿Qué otros problemas se pueden resolver con esta misma estrategia?*"

- El docente "*traduce*" información de un código a otro (por ejemplo, de palabra a símbolo).

- El docente pasa de caso a categoría, específicamente a resumen, lo que eleva el nivel de abstracción de su aporte.

- Se destaca la necesidad de anticipar eventos futuros (p.ej. para prevenir consecuencias).

- Se destaca la necesidad de recordar eventos pasados (p.ej. causas o antecedentes).

- Se destaca la necesidad de narrar hechos.

- Las categorías se construyen a partir de hechos, objetos o personas que son similares o tienen una característica común.

- Las concesiones se transfieren y aplican a otros contextos y situaciones que no se dieron.
- Las leyes generales se formulan con base en hechos específicos.
- Añadir hechos pasado-presente-futuro.
- Subrayar diferentes conexiones entre hechos u objetos: semejanza, diferencia, causa-efecto, pre-efecto.
- Intervenciones que llevan la reflexión más allá de la realidad concreta, que llevan al concepto de hecho, a la categoría de anécdota.

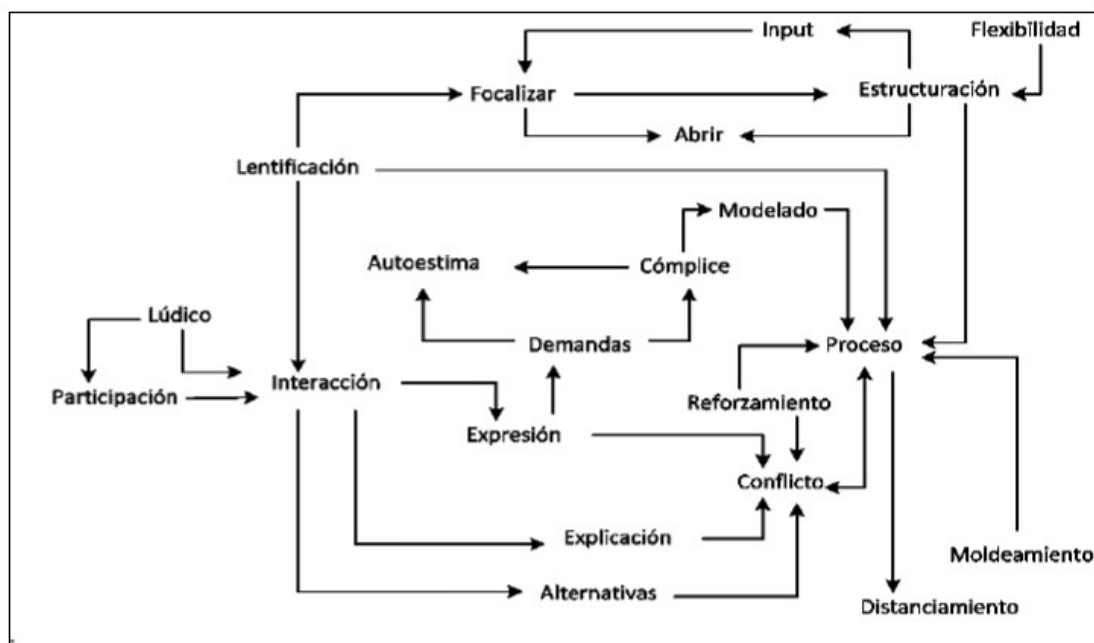
#### **4.8 MAPA DE PATRONES DE MOVILIZACIÓN COGNITIVA**

Más que el comportamiento observable del docente, en estos modelos de interacción dialógica, que llamamos modelos de movilización cognitiva, es importante el propósito de sus actividades, el propósito de sus intervenciones y el interés de los estudiantes en ese propósito. Así, un mismo comportamiento observado por el docente puede cumplir con los requisitos de más de un modelo de movilización cognitiva. Por lo tanto, los PMC no son entidades independientes, sino que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con los demás, formando una red sistemática de patrones de estímulo que definen el estilo de comunicación dialógica.

La adopción de un único modelo de interacción mostrado favorece la implementación de otros, y a su vez cada nuevo patrón de comunicación adquirido fortalece los ya existentes. Aunque esto puede decirse de todos los PMC en relación con otros, no es igualmente cierto que se puedan encontrar conexiones más claras entre unos modelos, ya sea porque uno subyace a los otros o porque mejora su adquisición o presentación (Mora y Aguilera- Jiménez, 2016). La Figura 4.1 presenta gráficamente las relaciones entre estos patrones dialógicos de interacción, a los que llamamos instrucciones de movilización cognitiva.

Figura 4.1

Relaciones entre los Patrones de Movilización Cognitiva



Fuente: Mora & Aguilera-Jiménez, 2016

Modelos de movilización cognitiva, aprendizaje dialógico y enseñanza interactiva. Alexander (2001, 2008) ofrece la "enseñanza dialógica" como una alternativa a la enseñanza adaptativa que caracteriza los enfoques subjetivistas y constructivistas. Esta enseñanza se caracteriza por la colectividad y la reciprocidad, la prestación de apoyo, la acumulatividad y el objetivo de promover el aprendizaje y la cocreación de conocimientos (Mercer, Hargreaves y García-Carrión, 2017:11).

Hargreaves (2017) hace una sugerencia similar cuando habla de la "enseñanza interactiva" como una alternativa más acorde con las pretensiones comunicativas y dialógicas de la sociedad de la información. A la pregunta en qué consiste la enseñanza interactiva, responde enfatizando en lo que no es; dice: *Que los alumnos hablen más y los profesores menos*

(...). El habla en el aula por lo general sigue un cierto formato que lo distingue de la conversación ordinaria

Un formato típico bien conocido es IRE (Iniciación del profesor, Respuesta del alumno; Evaluación del profesor) (...). Esta forma de IRE significa que los maestros hacen dos intervenciones por cada niño (Hargreaves, 1917:390).

*Luego continúa:*

Los niños pasan la mayor parte del tiempo [en el salón de clases] sin relacionarse con nadie (...). Debido a esta asimetría, es menos probable que los niños y los maestros participen en una "conversación" como el diccionario define "conversación" (...). Según Alexander (2008), la interacción típica en el aula ni siquiera alcanza el nivel de conversación. Las interacciones controladas por el maestro en el salón de clases limitan severamente las oportunidades de los niños para participar en lo que Mercer (2000) llama "charla productiva" en clase. En la mayoría de los casos, los niños tienen que responder preguntas básicas que ponen a prueba su memoria, pero no su capacidad de pensar y razonar (Hargreaves, 2017:1). Hattie (2017: 100-104) se refiere a esta misma línea cuando afirma que los profesores hablan y hablan y hablan" o que los profesores hacen preguntas de muy bajo nivel cognitivo (Hattie, 2017: 10-105) y Mercer cuando afirma que:

Cómo un docente utiliza la discusión en el sentido más amplio define el tipo de docente (...). *¿Los docentes hacen demasiadas preguntas?* No, no es que hagan demasiadas preguntas, no debemos criticar a los docentes por eso, pero es cierto, tendemos (...) a hacer demasiadas preguntas con las que buscamos la respuesta perfecta (...). La pregunta es si las preguntas que les hacemos tienen la intención de hacerles pensar más [y en ese caso] no solemos dejar más tiempo para que respondan o más espacio para que lo hagan de manera más amplia (Mercer, 2017: 22-2. 34). Mercer (2017:25-26), define la enseñanza interactiva o dialógica de la siguiente manera:



En ambos estudios, comparamos a docentes que tenían muy buenos resultados en primaria con otros que no tenían tan buenos resultados, y analizamos qué era diferente. (...). Los maestros con mejor desempeño dedicaron al menos parte de su tiempo a hacer preguntas a sus alumnos, no solo para ver si tenían la respuesta perfecta, sino también para guiarlos a desarrollar su razonamiento y comprensión. (...). Trataron de enseñarles diferentes formas de resolver problemas y racionalizar sus experiencias (...). Estos profesores consideraban la educación como un proceso de interacción social (...). Además, un grupo de docentes que logró buenos resultados incluyó a niños en todo el proceso (...). En definitiva, presentaron lo que nuestro colega Robin Alexander (2008) define como enseñanza dialógica. Significa cómo usar el lenguaje para un mayor logro educativo a través de la comunicación entre maestros y estudiantes.

Los profesores les hicieron preguntas, lo que provocó respuestas razonadas y, lo mejor de todo, a veces estas respuestas se convirtieron en discusiones en clase. El objetivo de estos profesores fue desarrollar un conjunto de preguntas que invitaran a la reflexión que resultaran en la formación de una línea única y continua de investigación entre estudiantes y estudiantes y profesores (...).

El tema no se limita a preguntas abiertas incoherentes, sino que es un viaje en el que se descubren cosas nuevas (...). Y el resultado es que se recuerda el aprendizaje adquirido de esta manera. Por otro lado, un profesor de Cambridge concluye que: Debemos encontrar formas de aumentar la cantidad y calidad de la interacción entre pares en el aula (...). Desafortunadamente, los niños tienen muy pocas oportunidades de expresar sus pensamientos o hacer preguntas en el salón de clases. (Hargreaves, 2017:51) Y añade que: Una forma de dar a los niños más oportunidades para hablar es organizar el aula para que puedan sentarse en pequeños grupos (...).

Que se les den tareas que les obliguen a trabajar en equipo y así discutir sus ideas para resolver las tareas (Hargreaves, 2017: 3). Mercer

(2017: 27) también destaca la importancia del trabajo en equipo afirmando que: Actualmente, podemos afirmar que trabajar en grupo es realmente beneficioso para el aprendizaje en todos los ámbitos y para todos los alumnos (...). Sabemos que el trabajo en grupo es muy efectivo porque permite que los estudiantes hablen entre ellos de una manera que no lo harían en presencia de un maestro porque es probable que su comprensión sea similar y puedan explicarse las cosas de manera diferente como lo haría un adulto.

Pero en otro lugar (Alabart, 2015: 50) añade que: No basta con trabajar en equipo. Hay varios criterios que optimizan las interacciones y las hacen más efectivas para el aprendizaje. Mercer (2017:12) también apunta en esta dirección cuando afirma que: No todas las interacciones entre docentes y alumnos tienen la misma capacidad para desarrollar el pensamiento colectivo; es necesario conocer las características de esta comunicación para que los docentes las enseñen y los alumnos aprendan, o *“El lenguaje y su relación con el pensamiento de los niños es mucho más importante de lo que antes creíamos.*

Argumento la necesidad de mejorar la calidad del lenguaje en el aula, porque así mejoramos la calidad de la enseñanza (Mercer, 2017:17) O cuando señala que conectar a los estudiantes no es suficiente. El trabajo en equipo debe hacerse bien (Mercer, 2001): Cuando el trabajo en equipo está bien hecho, es muy bueno, pero cuando no está bien hecho, es una pérdida de tiempo (...).

El problema es que los niños no saben trabajar bien en grupo y con los profesores. En lugar de esperar a que se les enseñe a trabajar en grupo, les decimos "formen un grupo, hablen y se pongan de acuerdo" y esperamos que sepan cómo proceder. Pero no debemos asumir esto último tan fácilmente (...), debemos considerar que eso no lo han aprendido y por lo tanto debemos enseñar a los niños a pensar colectivamente (...). Debemos enseñarles muchas cosas que no saben, entre ellas cómo utilizar el lenguaje como herramienta de pensamiento colectivo, llamamos a esto "discusión exploratoria" donde los participantes se involucran con las ideas de los demás de una manera crítica pero constructiva.

Puede refutar y apoyar propuestas, pero siempre da razones y ofrece alternativas. Se busca acuerdo, se buscan justificaciones y se puede explicar públicamente la información obtenida (Mercer, 2017:27-28). Muchos autores destacan algunos de estos criterios que optimizan la comunicación dialógica y les dotan de criterios de calidad avanzados similares al PMC comentado anteriormente. Veamos algunas de las apuestas realizadas en este sentido. La Tabla 4.1 muestra los patrones de interacción dialógica mostrados por Linda Hargreaves. Vemos que todos corresponden a un PMC reportado (Alabert, 2015):

**Tabla 4.1**

***Pautas de Interacción Dialógica***

<p><b>Estimular el pensamiento explicativo.</b></p>	<p><i>El maestro ha de hacerles [a los alumnos] preguntas que abran sus mentes, que les den la oportunidad de explicar cosas, de pensar por sí mismos (...). Vemos muchas veces que el alumnado únicamente ha de responder a preguntas como ‘¿cuál es la capital de Inglaterra? Londres’ que es una pregunta muy corta, simplemente algo que memorizar, cuando el tipo de pregunta que debería hacerse es, por ejemplo, ‘¿qué piensas de esto?’ o ‘¿por qué crees que el autor o el poeta ha elegido esta palabra o este personaje?’ (Alabert, 2015:50).</i></p>
<p><b>Favorecer la expresión personal.</b></p>	<p><i>Tenemos que escuchar a todo el mundo, tenemos que dar la oportunidad de hablar a todo el mundo, tenemos que negociar (...) tenemos que escuchar o que dicen este y aquel (Alabert, 2015:52).</i></p>
<p><b>Plantear conflictos cognitivos. Proponer retos.</b></p>	<p><i>Entonces el maestro quizá preguntaba ‘¿qué quieres decir con tenemos que negociar?’ y quien lo había dicho respondía: ‘Tenemos que escuchar lo que dice esta y lo que dice aquel, y si no están de acuerdo tenemos que debatir para intentar entender lo que dicen los dos; quizá uno tenga la razón o quizá la tenga el otro (Alabert, 2015:52). [Hay que hacer] una pregunta que pueda plantear un reto (Alabert, 2015:50).</i></p>

<p><b>Lentificar el ritmo de clase. Dar el tiempo que se necesita.</b></p>	<p><i>Pero [los maestros] no dan tiempo a las criaturas para responderla [la pregunta]. El maestro hace la pregunta, pero los niños saben que, con el funcionamiento que hay en el aula, nadie espera realmente que ellos respondan (...). Parte del trabajo que hemos hecho (...) es enseñar a los maestros y maestras a esperar un poco antes de dar una respuesta. Les decimos que esperen no un segundo, sino dos o tres; estos segundos de más marcan una gran diferencia en los niños y niñas ya que de repente tienen la sensación de que tienen tiempo para responder, o simplemente para pensar (Alabert, 2015:50-51).</i></p> <p><i>Invertir tiempo cuando las criaturas son más pequeñas resulta rentable, ya que cuando son más mayores rinden mejor porque han empezado a razonar y pensar por sí mismas (Alabert, 2015:52).</i></p>
<p><b>Estimular la interacción entre los escolares.</b></p>	<p><i>Pero para hacerlo aún más interactivo les diríamos: ‘Hablad con un compañero durante uno o dos minutos y, después, decidnos vuestras respuestas’. Esto quizá hace que tarden un poco más en responder, pero que la respuesta sea mejor (Alabert, 2015:51).</i></p> <p><i>Tenían que aprender a trabajar en grupos, de modo que su labor era discutir cómo tenían que hacerlo (Alabert, 2015:52).</i></p>
<p><b>El docente como “cómplice” de los escolares.</b></p>	<p><i>Los docentes han de estar genuinamente interesados en lo que los niños y las niñas tienen que decir (Alabert, 2015:50).</i></p> <p><i>Hay que cambiar la postura de poder entre el adulto y el niño (...). Las criaturas no hablan con un ‘maestro poderoso’ sino que están hablando como si hablaran con una madre, con otro estudiante, etc. En definitiva, con alguien que no está en esa posición de poder (Alabert, 2015:51).</i></p>
<p><b>Estimular el pensamiento alternativo</b></p>	<p><i>Lo mejor es hacer un tipo de tarea para la cual no exista únicamente una respuesta correcta (...). Puede haber muchas opiniones diferentes (...). Por ejemplo, cuando en matemáticas tienen cinco maneras diferentes de resolver un problema (Alabert, 2015:51).</i></p>
<p><b>Crear un clima lúdico, activo y participativo.</b></p>	<p><i>En el patio juegan cooperativamente, en equipos, aunque a veces haya conflictos. Pero dentro de la clase hay como diferentes reglas psicológicas no escritas que dicen que en ella tienes que trabajar individualmente. Por tanto hay que aprender a trabajar en grupo (Alabert, 2015:51).</i></p>
<p><b>Atender a las necesidades particulares de cada alumno.</b></p>	<p><i>Los niños o niñas que antes eran ‘un problema’ en la clase y de los que los demás niños y niñas decían ‘yo no quiero trabajar con él (o ella)’ hemos comprobado que la enseñanza interactiva les puede ayudar a integrarse en el grupo. Por eso creo que puede funcionar en todos los contextos y niveles, y también para unir diferentes niveles. Necesitamos estrategias que unan a los niños y las niñas, ¡la colaboración funciona! (Alabert, 2015:53).</i></p>
<p><b>Dar importancia a los procesos de razonamiento</b></p>	<p><i>Necesitamos hacer más trabajo en la manera como evaluamos que los alumnos y alumnas piensen juntos (...) viendo la calidad del pensamiento que se puede obtener cuando lo hacen (...). En los grupos interactivos podemos ver a los niños y niñas pensando juntos; están explicando cosas; están aprendiendo a preguntarse cosas y a que otro les diga: ‘no, esto no es así’. Y las explicaciones que se dan entre ellos a menudo son mejores que las de los adultos (Alabert, 2015:52).</i></p>

Fuente: Linda Hergreaves (Alabert, 2015)

Otros autores, respondiendo a la pregunta de qué estrategias se necesitan para promover la comunicación dialógica en el aula, también responden con instrucciones cercanas a lo que llamamos “PMC”. La tabla 4.2 resume la contribución del profesor Álvarez (2016) al respecto.

<p><b>Estimular el pensamiento explicativo.</b></p>	<p><i>Hacer preguntas y segundas preguntas a partir de lo que el alumno ha manifestado en su primera respuesta, obligando a los niños a pensar en el porqué de su respuesta, a evaluarla, a plantearse otras dimensiones del problema en las que no había reparado previamente, etc. (Álvarez, 2016:32).</i>  <i>Invitar al alumno a hacer una mayor elaboración de su postura cuando las respuestas no están suficientemente argumentadas o no son autónomas (Álvarez, 2016:32).</i></p>
<p><b>Plantear retos. Proponer conflictos cognitivos.</b></p>	<p><i>Favorecer el intercambio de ideas y puntos de vista, considerar el conocimiento como el resultado de la mutua interacción, estando, por tanto, abierto a crítica y a considerar que las nuevas ideas pueden poner en duda e incluso cambiar las que se tenían previamente (Álvarez, 2016:31).</i></p>
<p><b>Lentificar el ritmo de clase. Dar el tiempo que se necesita.</b></p>	<p><i>Dar tiempo para pensar y mantener silencios. El tiempo para pensar y los silencios ayudan al alumno a elaborar lo que va a decir, a organizar su discurso y a sentirse "incluido" en la dinámica del aula. Cuando las clases fluyen de manera ágil, el alumno con más dificultades puede sentirse desplazado al retirársele la pregunta y pasársela a un compañero. Si sabe que se le da tiempo para pensar y se le respeta su silencio, puede pensar una respuesta, organizarla y ofrecerla al grupo con más garantías que si lo trabajase aceleradamente, disminuyendo el miedo a hablar públicamente (Álvarez, 2016:33).</i>  <i>Proporcionar a los alumnos tiempo y tranquilidad para poder reflexionar y formular sus propias ideas (Álvarez, 2016:31).</i></p>
<p><b>Estimular la interacción entre los escolares.</b></p>	<p><i>Facilitar y promover el intercambio de ideas y opiniones, la interacción, no solo entre el profesor y los alumnos, sino también, y, sobre todo, entre los alumnos mismos; reconocer que el profesor no es el único que puede poseer el conocimiento, sino que este puede aprender también de los alumnos al igual que estos pueden aprender unos de otros (Álvarez, 2016:31)</i></p>
<p><b>El profesorado desempeña un papel de "cómplice".</b></p>	<p><i>Expresar dudas. "Dudar" ante la clase supone que el docente exprese algún pensamiento de manera dubitativa, facilitando que los alumnos intervengan dando su opinión. Es una estrategia para que los estudiantes comprendan que su pensamiento no comienza y termina en el de su profesor. Este modo de proceder crea una visión del maestro más cercana, sin que ello suponga una pérdida de prestigio, dado que no se trata de exhibir un "no saber", sino de mostrar otras formas de saber: el saber no seguro, que admite otras respuestas, etc. (Álvarez, 2016:33).</i>  <i>Reconocer que el profesor no es el único que puede poseer el conocimiento, sino que puede aprender también de los alumnos al igual que estos pueden aprender unos de otros Álvarez, 2016:31).</i></p>

<p>Favorecer la expresión personal de todo el alumnado.</p>	<p><i>Permitir a los alumnos, dentro de un orden y siguiendo ciertas reglas, expresarse y dar sus opiniones, ideas y puntos de vista (Álvarez, 2016: 31).</i></p> <p><i>Cuando le permitimos a la otra persona que se encuentra con nosotros hablar y expresarse, lo estamos reconociendo como persona. Esto es fundamental en educación, pues no permitir al alumnado expresarse es una forma de opresión que le niega la oportunidad de aprender de otros, de que aprendan de él, de profundizar en cualquier tema en cualquier momento y de mejorar su capacidad expresiva y comprensiva, entre otras Álvarez, 2016:33)</i></p> <p><i>Es fundamental que en el aula haya espacio para que los alumnos pregunten, se expresen, recreen su vida y reflexionen sobre ella con libertad. Las relaciones establecidas entre los miembros del grupo tienen que tratar de ser relaciones libres de dominación, en sentido habermasiano. . Inicialmente, ninguna relación es simétrica, pero ese es el reto que hay que superar para lograr que la relación sea igualitaria, haya respeto, reflexividad y tolerancia a la discrepancia (Álvarez, 2016:32).</i></p> <p><i>Cuidar las correcciones que se hacen a quienes participan. Tiene que crearse un espacio en el que sea posible decir lo que se piensa sin temor a ser lastimado o castigado, considerando el esfuerzo de quien interviene y su aportación, y apoyando el desarrollo y progreso de cada alumno (Álvarez, 2016:32).</i></p> <p><i>Mostrarse abierto a preguntas, dudas e inquietudes sin prejuicios. Es importante que el profesor se muestre abierto a las aportaciones que se realicen, para no coartar las reflexiones del grupo. En un clima de seriedad, atención, veracidad y argumentación, las cuestiones emergen y se abordan con naturalidad, y logran el compromiso en la respuesta del alumnado (Álvarez, 2016: 32).</i></p>
<p>Atender a las necesidades de cada uno.</p>	<p><i>No desautorizar al alumno. Al mostrar sus ideas en el aula, los alumnos frecuentemente cometen errores en lo que dicen, ya sean de expresión, de exactitud, etc. Para que la comunicación sea fluida y agradable para todos, el profesor no puede estar de caza de las ideas erróneas o imprecisas, desautorizando al alumno permanentemente. Es más rico escuchar, interpretar e indagar qué hay detrás de esa idea, preguntando reflexivamente para que el alumno reconozca su pensamiento, sus emociones (Álvarez, 2016: 32-33).</i></p>
<p>Dar importancia a los procesos de razonamiento.</p>	<p><i>Proporcionarles materiales, sugerencias y disposiciones prácticas para poder aprender a pensar por sí mismos sobre una asignatura en particular (Álvarez, 2016:31).</i></p>

<p><b>Presentar modelos de pensamiento.</b></p>	<p><i>Explicaciones, justificaciones y respuestas por parte del profesor. En gran número de ocasiones, los alumnos no llegan por sí mismos a obtener respuestas a los problemas cognitivos que los desafían (instructivos y formativos). Cuando no se logra una respuesta tras intentar obtenerla, el profesor debe ofrecer pistas, nuevas explicaciones o respuestas, en último término. El profesor no puede dejar sin aclarar los dilemas que se presentan: debe crear un contexto en el que surjan las respuestas espontáneamente, pero, si no es así, no puede asumir un rol neutral, en el que no dé respuestas. La educación y el docente se orientan a fines deliberados y los alumnos tienen unas expectativas puestas en el profesor: esperan de él que sepa y que les enseñe (Álvarez, 2016: 33).</i></p>
<p><b>Centrar y focalizar la atención.</b></p>	<p><i>Ofrecer síntesis integradoras. En ocasiones, el diálogo se dispersa ligeramente porque son muchos los alumnos que levantan la mano y desean aportar sus ideas, sus experiencias, sus sentimientos, etc., y es preciso que el profesor ofrezca una síntesis al grupo de lo que llevan trabajado a lo largo de la conversación, de tal modo que la marcha de la comunicación, en apariencia dispersa, no impida recordar los principales temas que se han tratado, los principales ejemplos que se han ido poniendo (Álvarez, 2016:33).</i></p>
<p><b>Estimular un autoconcepto positivo</b></p>	<p><i>Potenciar y afianzar la seguridad de los alumnos en sus habilidades para evaluar la lógica de sus propias ideas y la de los otros (Álvarez, 2016:31).</i></p>

Fuente: Álvarez (2016)

Mercer (2017:30, 35) señala algunas reglas básicas que deben estar presentes en una interacción dialógica y que también están relacionadas con los patrones de movilización cognitiva:

- a) Se pueden criticar las ideas, no las personas.
  
- b) Si no está de acuerdo con otro, justifique su opinión y explique por qué su idea no es correcta.
  
- c) Discutir todas las opciones posibles antes de decidir.



d) Para la discusión es necesario crear un contexto y un ambiente que anime a los niños a participar plenamente.

García (2017) también presenta argumentos relacionados con el PMC cuando analiza qué facilita la participación de todos los estudiantes en la comunicación transformadora de los encuentros literarios dialógicos. Estos PMC coinciden con las características de una profesora apasionada e inspiradora, Hattie (2017). En su contribución al aprendizaje visible (Hattie, 2017: Hattie y Yates, 2018) sobre lo que constituye una enseñanza de calidad y un docente competente, hace mucha referencia a lo que denominamos PMC. La Tabla 4.2 muestra ejemplos de estas contribuciones.

**Tabla 4.2.** Aportaciones sobre PMC

<p><b>Lentificación de la dinámica.</b></p>	<p><i>A veces es posible asimilar la información superficial bastante rápido, pero en cualquier caso, se necesita tiempo para dejar que los alumnos piensen en profundidad sobre la información que reciben y, de esa manera, puedan relacionar las distintas ideas y experiencias. Con frecuencia los profesores opinan que su impartición del currículo es apresurada, lo que dificulta el análisis en profundidad de sus contenidos (Hattie &amp; Yates, 2018:53). La integración del conocimiento implica el empleo de tiempo, energía, actividades variadas y muchas oportunidades que permitan vincular los contenidos impartidos. Al agilizar la enseñanza del currículo reducimos inevitablemente las opciones de que los alumnos puedan llevar a cabo esas conexiones. Cuando los alumnos sobrevuelan los contenidos tienen menos probabilidades de llevar a cabo procesos de elección, comparación, priorización, organización y crítica de las ideas científicas. Esos procesos, esenciales para conseguir un aprendizaje duradero, surgen con menor frecuencia en la impartición acelerada de los currículos (Clark &amp; Linn, 2003: 482. Tomado de Hattie &amp; Yates, 2018:53-54). Cuando los profesores se apresuran para impartir el currículo más rápido de lo normal, el aprendizaje profundo se ve gravemente afectado (Hattie &amp; Yates, 2018:61).</i></p>
<p><b>Analizar y estructurar la situación en cada momento.</b></p>	<p><i>Cuanto más claros y transparentes deje el profesor los objetivos que tiene que alcanzar el alumno, más probable será que este se implique en el trabajo necesario para su consecución. Del mismo modo, cuanto más consciente sea el alumno de los criterios de éxito, mejor podrá percibir y apreciar las acciones específicas que se necesitan para superar esos criterios (...). Si se fijan metas claras al inicio de la clase, los alumnos tienen mayor confianza en poder alcanzarlas. Su confianza crece en la medida en que van progresando en la adquisición de competencias y esta confianza les ayuda, a su vez, a mantener la motivación y el trabajo bien hecho. Las evaluaciones formativas rápidas usadas durante las clases ayudan al estudiante a “ver” su progreso y, así, controlar su esfuerzo y confianza en el aprendizaje (Hattie, 2017:70-71). Hay dos cuestiones que hay que tener en cuenta en el aprendizaje dirigido. La primera es ser claro en lo que se debe aprender en las lecciones (las intenciones del aprendizaje). La segunda es poseer un modo de conocer si el aprendizaje se ha alcanzado (criterios de éxito). El profesor debe asegurarse de que los alumnos sepan dónde están yendo. Los alumnos deben tener claras las rutas del aprendizaje (Hattie, 2017:71). Si los profesores pueden alentar a los alumnos a comprometerse con estos objetivos exigentes y se les proporcionan feedback sobre cómo obtener un aprendizaje satisfactorio cuando trabajan para alcanzar los objetivos, entonces es más probable que estos se consigan (...). Si los profesores no son claros sobre lo que quieren que los alumnos aprendan (y saben cuál debe ser el resultado de este aprendizaje), probablemente no desarrollarán una buena evaluación de ese aprendizaje (Hattie, 2017:71-72). Los profesores necesitan tener habilidades de “omnisciencia”, es decir, la habilidad de identificar y actuar de forma rápida ante los problemas potenciales; ser consciente de lo que está ocurriendo en la clase (Hattie, 2017:98).</i></p>

	<p><i>Es importante el papel que desempeñan los profesores cuando estructuran el aprendizaje para asegurar que los alumnos creen su propio aprendizaje por sí mismos y con otros compañeros (Hattie, 2017; 128).</i></p> <p><i>La primera pregunta hace referencia a los objetivos, es decir, ¿a dónde voy? Lo que significa para los profesores conocer y comunicar a sus alumnos los objetivos de la lección (Hattie, 2017: 155)</i></p>
<p><b>Estimular la interacción entre alumnos.</b></p>	<p><i>El desarrollo de las capacidades de evaluación crítica requiere educadores que fomenten (a) la capacidad de sus alumnos para ver el mundo desde el punto de vista de los otros, (b) para comprender la debilidad humana y la injusticia y (c) trabajar hacia el desarrollo de la cooperación y el trabajo con los otros (...) y (g) que fomenten de forma vigorosa el pensamiento crítico y la importancia de voces que disientan (Hattie, 2017:17).</i></p> <p><i>Sayer sugirió dos principios básicos para los profesores: (1) Los profesores necesitan pensar que su papel consiste en realizar intervenciones que incrementen la proporción de niños que alcancen un nivel más alto de pensamiento. (2) Aprender es algo colaborativo y requiere diálogo, lo que exige a los profesores (...) entender la clase como espacio de debate, creando y favoreciendo espacios para todo punto de vista, comentario y crítica. Todo ello permite a los profesores ser más conscientes tanto de los niveles de los diferentes aspectos de la actividad, como de que la respuesta de cada estudiante indica el nivel en el que está realizándola; dicho de forma simple, los profesores necesitan tanto escuchar como hablar (Hattie, 2017:61-62).</i></p> <p><i>El profesor dialógico trata de promover la comunicación con o entre los alumnos para demostrar el valor de los puntos de vista de estos y ayudar a los participantes a compartir y construir el significado de forma cooperativa (...). Las características esenciales que caracterizan las clases dialógicas son: colectivas (se realizan las actividades de aprendizaje conjuntamente), recíprocas (escucharse entre sí, compartir ideas, considerar alternativas), comprensivas (explorar ideas sin miedo a una repercusión negativa por el hecho de cometer errores), acumulativas (construyendo a partir de ideas de uno mismo y de los otros) y propositivas (los profesores planifican con intenciones de aprendizaje claras y teniendo en mente criterios de éxito. El diálogo se ve como una herramienta esencial para el aprendizaje (Hattie, 2017:103-104).</i></p> <p><i>El desarrollo cognitivo es un proceso social promovido por una discusión de alta calidad entre iguales y mediado por el profesor o por otra persona más madura, lo que significa que la intervención debe alentar la construcción social (Hattie, 2017:128).</i></p>
<p><b>Gestionar la atención focalizándola en lo relevante.</b></p>	<p><i>El profesor debe conocer si se está produciendo el aprendizaje, cuándo experimentar y cuándo aprender de la experiencia; debe aprender a controlar, solicitar y dar feedback, es decir, cuándo proporcionar estrategias alternativas de aprendizaje si otras estrategias no están funcionando. (Hattie, 2017:33-34).</i></p> <p><i>Una de las características de los profesores expertos es que pueden controlar de forma satisfactoria el aprendizaje y proporcionar feedback para ayudar a los alumnos a mejorar (Hattie, 2017:41).</i></p> <p><i>Los alumnos mejoran a través del feedback formativo durante la clase</i></p>

	(Hattie, 2017:145).
<b>Ser flexible al seguir la tarea propuesta.</b>	<p><i>Esta habilidad de los profesores expertos en resolver problemas, ser flexibles e improvisar maneras en las cuales los alumnos puedan controlar las intenciones del aprendizaje implica que necesitan ser buscadores excelentes de información para propiciar el feedback sobre su enseñanza, es decir, el feedback sobre el efecto que están teniendo sobre el aprendizaje. Una lección típica nunca va como se planificó. Los profesores expertos son especialmente hábiles en controlar la situación actual de la comprensión del alumno y su progreso en el aprendizaje con respecto a los objetivos, y buscan y proporcionan feedback adaptado a lo que comprenden los alumnos en cada momento (...). A través de la recolección selectiva de información de los alumnos y la receptividad a su situación y características, pueden anticipar cuándo está disminuyendo el interés, saber quién no está comprendiendo, y desarrollar y poner a prueba hipótesis sobre los efectos de su enseñanza en todos sus alumnos (Hattie, 2017:44).</i></p> <p><i>Durante la clase, el profesor necesita ser capaz de reaccionar ante el punto en el que están los alumnos (...). Esta facilidad para cambiar e innovar continuamente es lo que caracteriza a un experto adaptativo (Hattie, 2017: 143).</i></p> <p><i>Los profesores expertos tienen un bagaje pedagógico que aplican a su docencia de forma mucho más flexible e innovadora que los no expertos (...). Son más capaces de improvisar y modificar su docencia como respuesta a imprevistos que se den en el aula (Hattie &amp; Yates, 2018: 140).</i></p>
<b>Facilitar un clima activo-participativo en el aula.</b>	<p><i>Un clima óptimo para aprender es aquel que genera una atmósfera de confianza, un clima en el que se comprende que no pasa nada si se comenten errores, porque el error es la esencia del aprendizaje (...). Los profesores expertos crean climas en el aula que dan la bienvenida a los errores; lo consiguen desarrollando un ambiente de confianza entre el profesor y el alumno y entre los propios alumnos. Un ambiente en el que aprender se conciba como algo espontáneo, algo en lo que vale la pena implicarse y todos –profesor y alumnos- están implicados en el proceso de aprender. Un clima en el que se asume que el proceso de aprendizaje rara vez es lineal, exige compromiso y esfuerzo, hay altibajos en el conocimiento, confusión y construir confianza en que podemos conocer. Un clima, en suma, en el que el error es bienvenido, en el cual el alumno crítico es reconocido, el compromiso es la norma y en el que los alumnos pueden ganar reputación como aprendices efectivos (Hattie, 2017:43-44).</i></p> <p><i>Aprender exige la implicación activa del que aprende (Hattie, 2017:130).</i></p> <p><i>En psicología no existe el concepto de aprendizaje pasivo (...). Cuando aprendemos mediante la escucha o la observación nuestras mentes están a pleno rendimiento (...). A pesar de que sabemos que los alumnos necesitan estar activos, esto no significa que tengan que dar respuestas físicas manifiestas a todo lo que se les propone (Hattie &amp; Yates, 2018:62-63).</i></p>



<p><b>Facilitar la expresión personal de cada escolar.</b></p>	<p><i>Que las intenciones del aprendizaje y los criterios de éxito sean compartidos, comprendidos y sean vistos como un compromiso por el aprendiz (...) en un entorno comprensivo y estimulante (...). Un entorno de confianza para el aprendiz (y para el profesor) es aquel en el que el error es aceptado e incluso respaldado (...). De igual manera, los profesores deben estar en un entorno de confianza para aprender sobre sus resultados (...), de su práctica de enseñar a otros (Hattie, 2017:32).</i></p> <p><i>Las autoridades educativas y los profesores necesitan crear y formar escuelas, plantillas y ambientes escolares en los cuales el error sea aceptado como una oportunidad de aprendizaje, en la que descartar el conocimiento y la comprensión incorrectos sea bienvenido, y en la que los profesores puedan sentirse seguros de aprender y reaprender explorando el conocimiento y la comprensión (Hattie, 2017:35).</i></p> <p><i>Solo aquellos profesores que consideran que las opiniones de los alumnos son importantes serán quienes realizarán el esfuerzo constante que se necesita para motivar más al alumno en el aprendizaje (Hattie, 2017:53).</i></p>
<p><b>Representar un papel de cómplice activo.</b></p>	<p><i>Una relación profesor-alumno basada en el cuidado, confianza, cooperación, respeto y habilidades de equipo (...), cualidades necesarias para promover clases en las que el error no solo sea tolerado sino también bienvenido (Hattie, 2017:98).</i></p> <p><i>Uno de los fenómenos cruciales es la brecha de empatía que tiene lugar cuando las personas son, de algún modo, incapaces de ponerse en el lugar del otro (...). Del mismo modo los individuos en posiciones de poder subestiman la manera en que los demás pueden verse afectados negativamente por sus decisiones (Hattie &amp; Yates, 2018:23).</i></p> <p><i>Las relaciones entre profesores y alumnos (...) pueden describirse atendiendo a dos dimensiones: cercanía y conflicto. La cercanía hace referencia al contexto emocional de las interacciones de los profesores (...), Parece ser que la cercanía depende más de los docentes y se ha descubierto que cuando la relación entre profesor y alumno es cercana, el segundo muestra unos niveles de adaptación a la escuela mayores (Hattie &amp; Yates, 2018:25).</i></p>
<p><b>Atender a las necesidades personales de cada uno.</b></p>	<p><i>Segundo, tratar a (...) [sus alumnos] con humanidad y sensibilidad en su desarrollo como seres humanos dignos de recibir una enseñanza desde el genuino respeto, con disciplina clara y con estilo imaginativo (Hattie, 2017:11).</i></p> <p><i>Tales expectativas exigen profesores que crean que la inteligencia es una capacidad modificable más que fija (...). Requiere profesores que sientan un gran respeto por sus alumnos y muestren el entusiasmo que supone que todos pueden alcanzar el éxito. La manera utilizada por el profesor en el trato y la interacción con los alumnos, respetándolo como aprendices y como personas, demostrándoles preocupación y compromiso, también necesita ser transparente a los alumnos (Hattie, 2017:44).</i></p> <p><i>Esta imagen de los profesores expertos, por lo tanto, es la imagen de personas comprometidas y respetuosas con los alumnos, deseosas de ser receptivos a sus necesidades. Profesores que demuestran un sentido de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje, que se apasionan intentando garantizar que sus alumnos están aprendiendo (Hattie, 2017:45).</i></p>

	<p><i>Mucho feedback proporcionado por los profesores va dirigido a la totalidad de la clase, de forma que al final, buena parte de él no lo recibe ningún alumno, porque ningún alumno en concreto piensa que va dirigido a él (Hattie, 2017:162).</i></p>
<p><b>Estimular un autoconcepto positivo.</b></p>	<p><i>Las diferencias entre los profesores de alto y bajo impacto están relacionadas con las actitudes y expectativas que tienen los profesores cuando deciden las cuestiones clave de la enseñanza (Hattie, 2017:40). Una característica de los profesores expertos es que pueden ocuparse de los atributos actitudinales del aprendizaje (desarrollando especialmente la autoeficacia y la motivación). Creen que todos sus alumnos pueden alcanzar los criterios de éxito (Hattie, 2017:42). Estos profesores [expertos] profesan una creencia apasionada en que los alumnos pueden aprender el contenido y los conceptos incluidos en las intenciones de la lección o lecciones (Hattie, 2017:43). La preocupación prioritaria es valorar a todos los alumnos con independencia de dónde comiencen, y llevar a “todos” a la consecución de los objetivos propuestos (Hattie, 2017:60). Una de estas disposiciones es la autoimagen. Los profesores necesitan conocer cómo procesan los alumnos la información sobre sí mismos, de forma que el profesor pueda desarrollar y mejorar la confianza del estudiante para abordar tareas desafiantes, resistencia ante la frustración que provoca el error y el fracaso, apertura y motivación para compartir cuando interacciona con sus compañeros y orgullo al invertir energía en acciones que le conducirán a resultados exitosos (...). Uno de los principales fines de la enseñanza es posibilitar que los alumnos “reflexionen sobre sí mismos” como aprendices de lo que consideramos que merece conocerse (Hattie, 2017:63).</i></p>
<p><b>Crear un clima lúdico en el aula.</b></p>	<p><i>No machacar su amor por aprender con una pedagogía aburrida. No aporrear con deberes mecánicos y no limitar la exploración del mundo, de la que surge el genuino conocimiento, únicamente por la tiranía de completar sucesivos y repetitivos trabajos escritos (Hattie, 2017:11). Conseguir este clima exige que cada estudiante tenga un sentido de desafío, implicación, compromiso con la tarea y satisfacción. Para conseguirlo se requiere a su vez un sentido de que hay una dirección hacia una meta, relaciones personales positivas y apoyo social (Hattie, 2017:99).</i></p>
<p><b>Reforzamiento informado.</b></p>	<p><i>Muchos de nosotros recordamos a nuestros profesores favoritos porque se preocupaban sinceramente por el hecho de que compartiéramos su pasión e interés por su disciplina, parecían hacer un esfuerzo extra para asegurarse de que comprendíamos, toleraban y aprendían de nuestros errores y lo celebraban cuando los alcanzábamos los objetivos con éxito (Hattie, 2017:50). La retroalimentación (...) es uno de los factores más poderosos a la hora de dar forma al aprendizaje académico y al rendimiento resultante (...). La retroalimentación es el proceso mediante el que aseguramos que la información que damos al alumno le permite cambiar, ya sea readaptándose o calibrando sus esfuerzos con el fin de acercarse más a sus objetivos (...). Recibir una retroalimentación adecuada es enormemente empoderador (...) porque permite que el individuo avance, conjeture,</i></p>

	<p><i>planee, se adapte, repiense y, en consecuencia, se autorregule de forma realista y equilibrada (Hattie &amp; Yates, 2018:86).</i></p> <p><i>Los elogios hacen que nos sintamos más felices (...). Del mismo modo nos pueden ayudar a que decidamos hacer ciertas cosas o animarnos a que no tiremos la toalla, pero no nos ayudan a aprender (Hattie &amp; Yates, 2008:88).</i></p>
<p><b>Estimular la aparición de conflictos cognitivos.</b></p>	<p><i>Alimentar y desafiar sus capacidades intelectuales e imaginativas mostrándoles horizontes no marcados por las minimalistas expectativas al uso (Hattie, 2017:11).</i></p> <p><i>Aprender no es siempre placentero y fácil; exige mucho esfuerzo (...). Los estudiantes aprecian que aprender no sea siempre placentero y fácil, hasta el punto de que pueden comprometerse y disfrutar de los desafíos que implica el aprendizaje (...). Cuanto mayor sea el desafío, más alta será la probabilidad de que se busque y se necesite feedback, pero lo más importante es que haya un profesor que asegure que el alumno va por buen camino para enfrentarse a los retos satisfactoriamente (Hattie, 2017:33).</i></p> <p><i>Para que los alumnos consigan estos logros, los profesores deben introducir objetivos desafiantes, más que el simple “esfuérzate al máximo”; se trata de animar a los alumnos a implicarse en el desafío y comprometerse en alcanzar los objetivos (Hattie, 2017:45).</i></p> <p><i>Sayer (2003) desarrolló un programa de “aceleración cognitiva” basado en tres principios: (a) generar conflictos cognitivos, (b) ayudar a ser conscientes y a que los alumnos tomen el control de su aprendizaje y (c) promover el diálogo de alta calidad entre compañeros (Hattie, 2017:61-62).</i></p> <p><i>La mente se desarrolla en respuesta al desafío o desequilibrio, lo que significa que la intervención debe proporcionar algún conflicto cognitivo (Hattie, 2017:128).</i></p> <p><i>El objetivo no es siempre necesariamente agrupar a los alumnos por sus diferentes fases del aprendizaje, etc., sino más bien agrupar con una mezcla de aquellos que están en un determinado nivel con otros de un nivel por encima, de modo que la mediación entre compañeros sea fuente de aprendizaje, les permita avanzar mientras discuten, trabajar juntos y ver el mundo a través de los ojos de otros compañeros (Hattie, 2017:133).</i></p>
<p><b>Orientar la actividad hacia los procesos.</b></p>	<p><i>Los profesores comprometidos (...) prestan atención al compromiso cognitivo de los alumnos con la materia que están enseñando (...). Se centran en desarrollar un modo de pensamiento y de razonamiento que enfatiza la resolución de problemas y en la enseñanza de estrategias en relación con la materia que los estudiantes desean aprender (Hattie, 2017:36).</i></p> <p><i>Una de las más importantes comprensiones que los profesores necesitan alcanzar sobre sus alumnos es el modo en cómo piensan (...), comprender las estrategias de los alumnos para pensar de forma que se les pueda ayudar a avanzar en su pensamiento (...). La cuestión clave es que los niños podrían pensar de forma diferente a los adultos/profesores, lo que implica que se necesita prestar atención al “cómo” y no solo al “qué” están aprendiendo (Hattie, 2017:60-61).</i></p> <p><i>El objetivo es reducir la diferencia entre el punto del que parte el alumno y los criterios de éxito de la lección. Esto exige no solo una comprensión</i></p>



	<i>profunda de los conocimientos previos de cada alumno, sino también de cómo piensa y dónde está en el proceso de desarrollo del pensamiento (Hattie, 2017:126)</i>
<b>Moldeamiento.</b>	<i>Los profesores expertos (...) reorganizan sus clases constantemente para evitar sobrecargar a los alumnos y apuestan por acompañar las tareas curriculares con las capacidades individuales de los alumnos (...). En consecuencia son más proclives a saber qué pasos debe dar cada alumno en cada momento (Hattie &amp; Yates, 2018: 138). La comprensión de los alumnos por parte de los profesores expertos es tal que les permite ofrecerles tareas de aprendizaje adaptadas a su fase de desarrollo (Hattie &amp; Yates, 2018:141).</i>
<b>Presentar en voz alta modelos de pensamiento.</b>	<i>Los expertos en una disciplina encuentran dificultades para enseñarla a los novatos (...). Los expertos pueden volverse insensibles frente a la dificultad que entrañan ciertas tareas para los principiantes (...). Si somos conscientes de que los expertos olvidan lo difícil que fue para ellos aprender, podemos entender lo necesario que es abordar el proceso de aprendizaje desde la óptica de los alumnos (Hattie &amp; Yates, 2018:16) Cada profesor, sin ser consciente de ello, puede servir de modelo efectivo para alumnos que carecen de otros modelos similares en su entorno social y familiar (Hattie &amp; Yates, 2018:27). Un buen modelo no se limita reproducir la destreza en cuestión, sino que lo hace de tal manera que quienes lo ven puedan analizar, interpretar y retener cómo lo hace (...). Mostrar los pasos intermedios de forma deliberada y asegurarse de que quienes lo observan tienen oportunidades de sobra para asimilar de forma gradual la información que están recibiendo (Hattie &amp; Yates, 2018: 97).</i>
<b>Aumentar el input de información.</b>	<i>Las intervenciones del profesor contienen una gran cantidad de información, pero cuando son excesivas, la capacidad de los alumnos para discernir lo que es relevante de lo que no lo es, puede verse afectada (Hattie &amp; Yates, 2018:62).</i>

Fuente: Hattie (2017) y Hattie & Yates (2018).

El estilo de comunicación dialógica definido por PMC puede y debe aprenderse. Cuando describimos el proceso de investigación que dio origen a PMC, los autores mencionados analizaron las interacciones de los maestros grabadas en video que tenían efectos diferenciales en la mejora del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Es decir, se encuentra que los docentes que espontáneamente adoptan un estilo de comunicación dialógica en el aula, mientras que otros no lo hacen o lo hacen menos.

Entonces la pregunta es si los "maestros del diálogo" nacen o se hacen. La buena noticia es que los patrones de comunicación dialógica que hemos identificado como PMC se pueden aprender y por lo tanto se deben

aprender. Un elemento clave de la enseñanza interactiva de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico es la forma en que los profesores interactúan con sus alumnos. Así, entendemos que para que los docentes tengan éxito, no basta con conocer las actividades de aprendizaje (grupos interactivos, encuentros de diálogo, etc.), sino tener una formación clara sobre las pautas que definen el estilo de comunicación dialógica.

No se puede suponer que todos los docentes las incorporen en su quehacer profesional, y su aparición no puede dejarse al azar, sino que debe asegurarse mediante una formación sistemática. Esta formación es necesaria porque la PMC no está suficientemente presente en todos los docentes, incluidos aquellos claramente comprometidos con la reforma educativa, por lo que creemos que no es una exageración decir que la PMC no forma parte del repertorio estándar en el mejor de los casos.

Hay muchas razones para esto. Por otro lado, el contenido de cada modelo no siempre se corresponde con la comprensión previa de los mismos por parte de los docentes. Por ejemplo, un profesor puede creer que está fomentando la interacción entre sus alumnos haciéndolos trabajar en grupos cooperativos, cuando estimular la interacción no se trata solo de hablar y trabajar juntos (en palabras de Cazden, "chair socialization", 1991), sino que requiere análisis pensamientos propios y ajenos y afrontar adecuadamente los conflictos cognitivos que ello genera.

Es un error asumir que porque los estudiantes "*se sientan en grupo*" aprenderán en grupo (Hattie, 2017:133). En este sentido, la ficción superficial de lo que significa el aprendizaje dialógico, la enseñanza interactiva o la crianza exitosa, suele llevar al docente a concluir que "*esto es lo que han hecho durante toda su carrera laboral*". Aunque la mayoría de las lecciones se organizan en grupos o parejas, la mayoría de las actividades son de aprendizaje individual o de toda la clase (Galton y Patrick, 1990, citado en Hattie, 2017: 133).

Entonces, cuando profundice, descubre qué tan lejos estabas de esas habilidades de enseñanza. Otra razón es que muchos modelos que describen el estilo de interacción dialógica son incompatibles con el estilo más común

de práctica profesional, incluso entre los profesores innovadores. Por ejemplo, las ventajas del "modelo slow down" son indiscutibles, ya que, si el profesor adopta el ritmo de trabajo más lento posible, disminuye la impulsividad, queda más tiempo para un correcto análisis de los problemas, o se encuentran áreas del proceso para que sean a un ritmo más rápido.

En el salón de clases, sin embargo, es común encontrar educadores actuando apresuradamente; a veces porque piensan (y eso es lo que les enseñaron en la educación básica) que los alumnos (sobre todo los pequeños) no se aburren, que necesitan cambiar de actividad de vez en cuando; en otros, porque es necesario recorrer todo el currículo, para que los alumnos desfavorecidos no sufran el ritmo inferior de algunos compañeros, aunque lo que enseña el profesor no es lo que aprenden todos los alumnos. Como señala Hattie: Muchos docentes afirman que no son responsables por el logro de las metas de los estudiantes (...) [pero] su responsabilidad debe ser cumplida.

Más la implementación del programa, actividades y recursos para desarrollarlo y garantizar el orden y el buen ambiente en el aula (Hattie, 2017: 0). La tercera razón se relaciona con la resistencia institucional oculta a los cambios en las actividades educativas. Aguilera-Jiménez (1991) examinó las razones por las cuales algunos maestros abandonaron ciertos programas y encontró que las razones eran barreras institucionales para ingresar más que razones personales (como falta de interés, sentimientos de incompetencia o estrés por una tarea exigente).

De hecho, las instituciones tienden a repetir lo que se sabe y siempre tienen miedo al cambio, independientemente de lo que se anuncie públicamente. La formación de practicantes en el Programa Comprender y Cambiar se basa en tres pilares (Mora y Serrano, 1991).

El primero es un curso introductorio de 30 horas que introduce la base teórica: objetivos, metodología, materiales, dinámica de la unidad, PMC y posibles problemas que los docentes pueden encontrar al implementar el programa y sus soluciones (Mora, 1998).

Los otros dos están específicamente dirigidos contra la formación de PMC. Se trata de:

- a) Reuniones periódicas de profesores, en las que. La consolidación de las ERKs se profundiza a través del análisis de la propia práctica, a partir de la presentación de videos por parte de algunos disertantes de sesiones donde la presencia de las ERKs.
- b) Documentos del libro de trabajo que describen cada PMC y recomiendan actividades para la reflexión grupal. Cada guía de PMC siempre sigue el mismo patrón:

1) Se define y describe brevemente cada PMC.

2) Se dan algunas razones que explican la necesidad de cada PMC y justifican la bondad de su uso.

2) Se dan algunas recomendaciones de su correcta implementación, y se destacan las cuestiones complementarias que diferencian la relación de cada PMC con las demás (Mora y Aguilera-Jiménez, 2016).

Estas reuniones periódicas suelen celebrarse cada cuatro o cinco semanas durante siete sesiones en el año académico en las que grupos de tres profundizan el PMC. La secuencia de investigación de PMC alterna entre aquellas que controlan mejor la dinámica del aula, mejorando la atmósfera del aula, y aquellas que se enfocan en estrategias y procesos cognitivos. En lugar de una secuencia lógica, se deben estudiar primero los modelos con mayor valor instrumental, luego los que juegan un papel clave en el programa y finalmente los que son más complejos o dependientes del logro anterior de ellos (Mora y Aguilera Jiménez, 2016).

## CONCLUSIÓN

El paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información trajo consigo nuevas prácticas sociales, que dieron origen a nuevas teorías para explicarlas. Si bien los enfoques postestructuralistas todavía yuxtaponen los enfoques subjetivistas/constructivistas de las últimas etapas de la sociedad industrial con los enfoques comunicativos de las últimas ciencias sociales, no es igualmente cierto que estos últimos, más igualitarios que los primeros, formen su posición y esto se observa en los cambios personales, ambientales e institucionales contenidos en el llamado “*giro dialógico*”.

La educación en general o las instituciones educativas en particular no pueden ignorar estos cambios. Como otras instituciones sociales, políticas, económicas o culturales, nuestra conocida escuela, que nació en la sociedad industrial y responde a las demandas de la sociedad industrial, debe ser transformada de tal manera que responda a las nuevas realidades que caracterizan la sociedad de la información actual, diálogo, riesgo.

Así, de acuerdo con los conceptos de comunicación predominantes en otras ciencias sociales, se impuso en la educación un concepto de aprendizaje dialógico y un concepto de enseñanza interactiva, que reemplazan el concepto de aprendizaje significativo y la enseñanza adaptativa en nuestro entorno inmediato. Hace algún tiempo esto fue refutado por el entendimiento del diálogo de los países con mejor desempeño en todos los puntos de referencia.

Estos nuevos enfoques de diálogo se basan en prácticas exitosas para mejorar el aprendizaje y la convivencia, que ofrecen los centros que las implementan, y en la evidencia científica de los estudios que analizan dichas prácticas, que sientan las bases de las denominadas acciones educativas exitosas están a su vez respaldados por las teorías educativas más importantes del ámbito internacional.

El rasgo común de estos aprendizajes exitosos (grupos interactivos, encuentros de diálogo, ampliación del tiempo de aprendizaje, formación y participación de familiares y otros miembros de la comunidad en la vida del

centro, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación dialógica de docentes). Es la aceleración de la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa, interacción que debe aumentar en cantidad, calidad y diversidad.

Un elemento importante en la transformación de una escuela del siglo XX en una comunidad de aprendizaje del siglo XXI es la formación de los docentes en nuevas teorías y prácticas, especialmente cuando los docentes ingresan a la escuela con un cuerpo de experiencia que se remonta a su propia etapa. Cuando los estudiantes responden a enfoques que eran los mejores en ese momento pero que han demostrado ser inadecuados para la sociedad actual.

Y, por otro lado, sin ser particularmente consciente de las teorías que subyacen a las propias acciones y, por tanto, sin posibilidad de autocrítica. Los problemas (fracaso escolar, deserción escolar, problemas con los compañeros de cuarto, incomodidad de los maestros, etc.) no se hacen esperar, y cuando suceden, como señala Hattie, usamos etiquetas para justificar nuestro fracaso: Parece que nos gustan las etiquetas (deshabilitado, regular, dislexia, TDAH, autista, TOC, estilo de aprendizaje).

Nuestro argumento no es afirmar que todos estos trastornos y características no sean reales, sino mostrar cuán rápido curamos o estigmatizamos, después de explicar por qué no podemos enseñar o por qué los estigmatizados no aprenden. Cada vez que un padre o un colega dice que un alumno tiene esto o aquello, debe ser un punto de partida para la enseñanza, no un obstáculo o una razón para la enseñanza (Hattie, 2017: 110).

Los maestros deben reflexionar sobre su trabajo en la sociedad actual y en las escuelas de hoy, y en lugar de basar su práctica en hechos basados en las palabras "*todo maestro tiene un cuaderno*", incorporen a su trabajo aprendizajes que han demostrado conducir al éxito en la formación y desarrollándolas sin distorsionarlas, sin cambiarlas según sus propios criterios, pero cumpliéndolas exactamente como se hizo en los lugares

donde triunfó. En definitiva, cambiar de escuela, cambiar de educación, requiere cambiar de docentes.

Para llevar a cabo una enseñanza suficientemente interactiva basada en el concepto de aprendizaje dialógico, no basta con aumentar el número de interacciones haciendo que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos. Para aumentar la diversidad de la comunicación, no basta con traer al aula a familiares o compañeros externos, sino que es necesario elevar la calidad de la comunicación, para que se acerquen lo más posible a la interacción dialógica y lo más lejos posible de la interacción de fuerza.

Esto requiere que los maestros estén en el salón de clases de manera diferente; otro estilo de comunicación dialógica que se da cuando se forman grupos interactivos en el aula y cuando el docente está solo frente a sus alumnos, realizando montajes escritos dialógicos y realizando otras tareas del aula. No es posible mantener un estilo de comunicación dialógico, si la clase tiene voluntarios y el resto del tiempo tiene una estructura de discusión "*Iniciar-Responder-Evaluar*"; no se puede tener una relación basada en un diálogo igualitario unas pocas horas a la semana y una comunicación sólida el resto del tiempo.

Cuando esto sucede, las cosas construidas a partir de esfuerzos educativos exitosos se destruyen en el mejor de los casos; y lo peor de todo, el juego de poder que forma parte del accionar docente desde su experiencia escolar y formación docente se cuela en dichas Actividades Educativas y las despoja de cualquier poder transformador, aunque se diga nominalmente que los implementemos. Se necesita, por tanto, una forma de comunicación dialógica, que sacrifique la calidad a la comunicación y que esté presente durante la jornada escolar. Muchos autores destacan las características definitorias de este estilo de comunicación, como ya se expuso en párrafos anteriores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la Poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica 64.
- Bakhtin, M. (1989). *El Problema de los Géneros Discursivos*. México: Siglo XXI.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la Globalización? Falacias del Globalismo, Respuesta a la Globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2013). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U, Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernización Reflexiva. Política, Tradición y Estética en el Orden Social Moderno*. Madrid: Alianza.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El Normal Caos del Amor*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1976). *El Advenimiento de la Sociedad Posindustrial*. Madrid: Alianza.
- Berger, P. & Kellner, H. (1985). *La Reinterpretación de la Sociología*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Madrid: Taurus.



- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1995). *El Habla del Niño: Aprendiendo a Usar el Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2000). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Buchanan, R. (1998) *Branzi's Dilemma: Design in Contemporary Culture*. Design Issues, USA: MIT Press, 14:1, Spring.
- Castell, M. (1997/1998). *La Era de la Información (tres volúmenes)*. Madrid: Alianza.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica.
- CREA (2006-2008). *Actos Comunicativos y Superación de la Desigualdades Sociales en las Relaciones de Género y la Convivencia entre Culturas*. Plan Nacional I+D+i. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y Niñas Bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje*. Transformar la Educación. Barcelona: Graó.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- Gadamer, H. G. (2010) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme
- Gardner, H. (2006). *Las 5 mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. Nueva York: Routledge.
- Giddens, A. (1998). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e Identidad del Yo: el Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2001). *Más Allá de la Izquierda y la Derecha. El Futuro de las Políticas Radicales*. Madrid: Cátedra.
- Goffman, E. (1981). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. (Dos Volúmenes). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, L. (2017). “Yo misma no podría haberlo hecho mejor”. *Niños y*

*profesores aprendiendo de las interacciones en clase.* En N. Mercer, L. Hargreaves y R. García, R. Aprendizaje e Interacciones en el Aula. Barcelona: Hipatia, cap. 2, 37-52.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* [1981]. Madrid: Taurus.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje Visible para Profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje.* Madrid: Paraninfo.

Hidalgo, C. (2011), “*Del entusiasmo al pragmatismo: cambios en las perspectivas de éxito en la investigación interdisciplinaria*”, Revista Interciencia, vol. 36, nº2.

Hidalgo, C. (2014), “*Problemas complejos y socialmente relevantes: el desafío de consolidar redes de conocimiento*”, Interdisciplina, instituciones y políticas públicas, Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, Montevideo Disponible en [http://www.academia.edu/36270710/en\\_clave\\_inter\\_2013\\_Interdisciplina\\_instituciones\\_y\\_políticas\\_públicas](http://www.academia.edu/36270710/en_clave_inter_2013_Interdisciplina_instituciones_y_políticas_públicas).

Hidalgo, C. y Vienni, B (2018) “*Encrucijadas interdisciplinarias: cruces y encuentros en América Latina*” En: Hidalgo, C, Vienni, B. y C. Salomón (eds) Encrucijadas Interdisciplinarias.p 9-16. Buenos Aires: Ciccus.

Isaacs, W., (1999) *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life.* USA: Random House.

Krotz, E. (1993). “*La producción de la Antropología en el sur*”. Revista Alteridades, N° 1,pp. 5-11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711380002.pdf>

- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy*. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a la necesidades educativas especiales*. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (comp). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial. Cap.1, 15-33.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Miras, M. (1991). *Diferencias individuales y enseñanza adaptativa*. Cuadernos de pedagogía, 188, 24-27
- Mora, J. (1985). *La Estimulación de la Inteligencia*. Tesis de Licenciatura Universidad de Sevilla.
- Mora, J. (1991). *Evaluación del Programa Comprender y Transformar*. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla.
- Mora, J. (1998). *El Programa 'Comprender y Transformar'. Bases, Metodología y Evaluación*. Sevilla: Reguera/Repiso.
- Mora, J. y Aguilera-Jiménez, A. (2016). *Patrones de Movilización cognitiva: Pautas para una interacción dialógica en el aula*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Mora, J. & Mora-Merchán, J. (1998). *Comprender y Transformar. Materiales para la Educación Primaria*. Sevilla: Reguera/Repiso.

- Mora, J. & Saldaña, D. (1999). *El Programa Comprender y Transformar. Materiales para la Educación Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Mora, J. & Serrano, R. (1991). *Una Experiencia de Formación de Aplicadores del Programa Comprender y Transformar*. I Simposium Nacional de Programas de Enseñar a Pensar. Granada.
- Mora-Merchán, J. & Mora, J. (1996). *Los Patrones de Movilización Cognitiva del Profesor como Predictores de la Ganancia Cognitiva del Alumno con Deprivación Sociocultural*. VI Congreso de Infancia y Adolescencia (INFAD). Sevilla.
- Moreno, F.J.; Mora, J. & Saldaña, D. (2007). *Evaluación de la Aplicación del Programa Informatizado de Rehabilitación Cognitiva CyT-L en Personas con Daño Cerebral*. En J. N. García. *Dificultades del Desarrollo*. Evaluación e Intervención. Madrid: Pirámide, 1-43.
- Moreno, J. & Saldaña, D. (2005). *Use of a computer-assisted program to improve metacognition in persons with severe intellectual disabilities*. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 341-357
- Parsons, T. (1966). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T. (1968). *La Estructura de la Acción Social*. Barcelona: Guadarrama.
- Peirats, J. & López, M. (2013). *Los Grupos Interactivos Como Estrategia Didáctica en la Atención a la Diversidad*". ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 28, 197-211.
- Piaget, J. (1964). In Ripple R. E. & Rockcastle, V. N. (eds.), *Development and learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). *La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas*. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos*, 43(2), 295-309.

Reséndiz, R. (1985) *Semiótica, comunicación y cultura*. México: Facultad de Ciencias Políticas-UNAM

Rifkin, J. (2010). *La Civilización Empática: La Carrera Hacia una Conciencia Global en un Mundo en Crisis*. Barcelona: Paidós.

Rifkin, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, Paul (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI / UIA

Rogoff, B. (1993), *Aprendices del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). *Development Through Participation in Sociocultural Activity*. En J. J. Goodnow, P. J. Miller & F. Kessel (Eds.). *Cultural Practices as Contexts for Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-67.

Schütz, A. (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.

Searle, J. (1980). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.

Searle, J. R. (1997). *La Construcción Social de la Realidad*. Barcelona: Paidós.

Searle, J. & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

\_\_\_\_\_. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.

Vienni, B. (2015) *Los estudios sobre interdisciplina: construcción de un ámbito en el campo de ciencia, tecnología y sociedad*. *Redes*, Vol. 21, N° 41. P. 141-175.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.