



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El proceso de transferencia y de construcción conjunta
de conocimiento en entornos comunicativos de
aprendizaje**

Alumna: Carmen Rois Donsión

Tutores: Dra. Henar Rodríguez Navarro y Dr. Benito Arias

Martínez

Valladolid, 2014

Agradecimientos

Después de unos cuantos meses sin volver por el cole, hoy toca de nuevo comenzar con los grupos interactivos. Los peques esperan fuera del colegio formando filas y aunque hace frío no dejan de corretear y hacer bromas con sus compañeros. Me ven llegar y se apelotonan a mi alrededor, me alegra saber que me han echado de menos y que muchos todavía me llaman “la parlanchina”.

Así, un veintisiete de noviembre, comenzaba mi aventura investigadora con la inmejorable ayuda de mi compañera de “Transfer Team” Henar Reca, con la supervisión y el apoyo incondicional de nuestros tutores Benito Arias y Henar Rodríguez; sin olvidar, las reflexiones compartidas con el grupo ACOGE y con el Grupo de Análisis de la Interacción Social y las dosis de energía y de inspiración que me han proporcionado mi familia, mis amigos y mis geniales compañeros del máster.

Dice la canción que *la corriente enseña el camino hacia el mar*, en este caso han sido vuestros ánimos y vuestra ilusión los que me han permitido encontrar mi camino y transformar el mar de dudas con el que comencé en una magnífica experiencia.

A todos vosotros GRACIAS.

RESUMEN

Los entornos comunicativos de aprendizaje se presentan como medios favorables para la construcción conjunta de conocimiento y para la transferencia de los aprendizajes creados en interacción y diálogo. Por ello, esta investigación trata de analizar estos dos procesos de aprendizaje y transferencia surgidos en entornos comunicativos, a través de un análisis riguroso de la influencia de elementos como las ayudas y las estructuras de participación.

Palabras clave: entornos comunicativos de aprendizaje, construcción conjunta de conocimiento, transferencia, interacción social, diálogo, ayudas.

ABSTRACT

Communicative learning environments are presented as favorable for the joint construction of knowledge and the learnings transfer created in the interaction and the dialogue. Therefore, this research attempts to analyze these two learning processes and the transfer arisen in communicative environments through a rigorous analysis of the influence of elements such as helps and participation structures.

Key words: Communicative learning environments, joint construction of knowledge, transfer, social interaction, dialogue, peer support.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: Los entornos comunicativos de aprendizaje.....	5
1.1. Bases psicológicas que sustentan los entornos comunicativos de aprendizaje	6
1.1.1. El aprendizaje como una construcción social.....	6
1.1.2. El aprendizaje se construye a partir de herramientas culturales y símbolos dialogados.....	7
1.1.3. La inteligencia se presenta de forma distribuida	8
1.1.4. El aprendizaje se consolida a partir de Fondos de Conocimiento	8
1.1.5. El aprendizaje transforma el “ámbito de actividad”	9
1.1.6. La importancia de la amistad en el aprendizaje.....	9
1.2. Propuestas de entornos comunicativos de aprendizaje	10
CAPÍTULO 2: La construcción conjunta de conocimiento	12
CAPÍTULO 3: La transferencia de los aprendizajes	21
3.1. Concepto y tipos de transferencia	22
3.2. Aspectos que favorecen y aspectos que dificultan la transferencia	26
CAPÍTULO 4: Marco metodológico	31
4.1. Objetivos	32
4.2. Hipótesis.....	32
4.3. Metodología	33
4.4. Participantes	35
4.5. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos	38
4.6. Cronograma	39

CAPÍTULO 5: Análisis e interpretación de los datos 40

5.1. Organización de la información	41
5.1.1. Primera etapa: la reformulación inicial	41
5.1.2 Segunda etapa: la acción	42
5.1.3 Tercera etapa : la reformulación final	44
5.1.3.1 Mejora de los objetivos de la investigación.....	45
5.1.3.2 Cambio y delimitación de las categorías y subcategorías de análisis ...	45
5.1.3 División en episodios y ciclos.....	46
5.1.3 Tipos de ayudas	51
5.1.3 Tipos de estructuras de participación	59
5.1.3 Tipos de transferencia.....	61
5.1.3.3 Pasos a seguir en el análisis de la información	64
5.2. Criterios de validación de la investigación	67
5.2.1. Credibilidad. Validez interna.....	67
5.2.2. Transferibilidad. Validez externa	69
5.2.3. Dependencia. Fiabilidad.....	69
5.2.4. Confirmabilidad. Objetividad.....	70

CAPÍTULO 6: Resultados de la investigación 71

6.1. Representación de los diferentes tipos de ayudas en grupos interactivos.....	72
6.2. Relación entre el tipo de ayuda y el tipo de transferencia	76
6.3. Representación de los diferentes tipos de estructuras de participación urgidos en grupos interactivos	80
6.4. Relación entre el tipo de estructura de participación y el tipo de transferencia ...	82
6.5. Relación entre el tipo de estructura de participación , el tipo de ayuda y el tipo de transferencia	86
6.6. Determinación de los aprendizajes que el alumnado transfiere entre las áreas de Lengua Castellana y Educación Física	92

CAPÍTULO 7: Conclusiones de la investigación	95
7.1. Conclusiones generales	96
7.1.1. Tipo de ayudas.....	97
7.1.2. Tipo de ayudas y tipo de transferencia.....	99
7.1.3. Tipo de estructuras de participación y tipo de transferencia	100
7.1.4. Tipo de ayudas, tipo de estructuras de participación y tipo de transferencia	105
7.1.5. Tipo de contenidos de transferencia	106
7.2. Limitaciones y propuestas de mejora	110
7.3. Nuevas líneas de investigación.....	111
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 112
 APÉNDICES	 120
Apéndice A. Ejemplos de tareas	121
Apéndice B. Ejemplo de análisis: Cuento motor 3	127

INTRODUCCIÓN

Ofrecer la oportunidad de crear conocimiento de forma conjunta significa unir los caminos de la enseñanza y del aprendizaje, hacer que sus metas se transformen en un objetivo común: alcanzar un desarrollo completo, aplicable a la vida cotidiana del alumnado y en conexión directa con sus intereses y necesidades.

“Al igual que piedras en el océano que chocan unas con otras y en el proceso cambian su forma y su estado original” (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers & Sequeira, 2012, p.290). Este es el camino que plantea el enfoque sociocultural que caracteriza al presente estudio. Un aprendizaje que se convierte en un proceso de cambio, de internalización y externalización, por el cual las personas reconfiguran sus relaciones y sus conocimientos, dotando de sentido al mundo que les rodea (Edwards, 2012).

Alcanzar un compromiso dialéctico basado en la cooperación y en la negociación permite tender puentes entre lo cognitivo y lo social, permite aprender y convivir. El alumnado pone en práctica sus habilidades y capacidades, empleando las ayudas y el diálogo con los demás. Comparte, reflexiona y traspasa sus aprendizajes a nuevos contextos. Los conocimientos que se van construyendo enlazan en todo momento con sus intereses y peculiaridades, con sus ideas y sensaciones. Se crea un entorno de gran potencial creativo, abierto a una nueva visión de la escuela vinculada con la comunidad y con su entorno próximo.

El proceso de enseñanza aprendizaje se completa con la transferencia de los conocimientos, pero alcanzar esta meta supone recorrer un camino complejo, sondeado por factores muy diversos. Entre ellos se encuentra la necesidad de propiciar un lenguaje social, que vaya más allá de las palabras, que dé lugar a una red de significados compartidos en la que confluyan diferentes aportaciones, perspectivas e interpretaciones, permitiendo un entendimiento común entre los participantes: “Te hablo en tu lengua y en mi lenguaje te comprendo” (Glissant, 1997, p.12). También es esencial promover pensamientos abiertos y reflexivos, sustituir las barreras entre las diferentes habilidades y capacidades de los alumnos por interacciones y conexiones. Paso a paso se recorre el camino, paso a paso se crea un ecosistema de aula diverso en el que el aprendizaje conjunto podrá transferirse a nuevos entornos y situaciones.

Todas estas características definen los entornos comunicativos de aprendizaje que dan respuesta a las necesidades y características de la sociedad actual. Destacan el papel de la cultura, de la interacción y del diálogo en la construcción de conocimientos.

El contexto de la presente investigación es una de las actuaciones que integran estos entornos comunicativos, se trata del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje que se lleva a cabo en el colegio Miguel Iscar de Valladolid. Este se convierte en un lugar de colaboración de diferentes agentes educativos en busca de una mejora en los aprendizajes y en la convivencia de todos los miembros de la comunidad. El alumnado pertenece a familias de etnia gitana con problemas socioeconómicos, cuya implicación en la escuela logra relacionar el ámbito educativo con un contexto más cotidiano y cercano, permitiendo traspasar los aprendizajes escolares a nuevos entornos no académicos. De este modo se crea un espacio de construcción conjunta de conocimientos y significados, gracias a la guía, a la orientación y a la ayuda de todos los participantes (Coll, Bustos &

Engel, 2009). Se muestra así la importancia del ambiente externo y del contexto social en la cognición humana.

La línea de actuación elegida, dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, son los grupos interactivos, agrupaciones heterogéneas dentro del aula en las que participan diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, estudiantes universitarios, familiares del alumnado etc. Juntos interactúan y aprenden de forma conjunta mediante la realización de una serie de tareas académicas en las que el diálogo y la cooperación van de la mano.

Esta colaboración permite que las contribuciones de cada participante se complementen y den lugar a conocimientos compartidos (Sutton, Harris, Keil & Barnier, 2010) relacionados con sus intereses, sus experiencias y con aprendizajes anteriores, lo que favorece la transferencia a nuevas situaciones o problemas de la vida real: “El conocimiento común basado en las experiencias compartidas dentro de un equipo puede ofrecer recursos para la toma de decisiones conjunta” (Edwards, 2011, p.34).

Para lograr que el alumnado ponga en juego sus conocimientos y sus habilidades, y de este modo alcance un verdadero aprendizaje, completo y funcional, es necesario centrarse en este proceso de construcción conjunta de conocimientos y en su traspaso a diferentes contextos. Por ello se centra la atención en las características de los entornos comunicativos de aprendizaje que favorecen el intercambio de ideas y su aplicación en diferentes tareas, ya que el diálogo y la interacción en el aula son piezas clave en la construcción de conocimientos y en su traspaso a nuevas situaciones de aprendizaje. Por tanto, la problemática planteada en esta investigación es cómo se produce la transferencia de los aprendizajes surgidos en entornos comunicativos, como los grupos interactivos, y qué elementos influyen en este proceso.

Con el fin de abordar esta problemática, se ha empleado de forma conjunta una metodología cualitativa y cuantitativa: una primera fase de recogida de datos caracterizada por la metodología cualitativa y una posterior fase de análisis de la información en la que se han combinado ambas metodologías. Este vínculo entre las dos perspectivas ha permitido conocer de forma completa toda la red de significados que surgen en el contexto estudiado y dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados sobre el proceso de transferencia y los elementos que en él intervienen.

Es importante mencionar que la presente investigación se ha realizado acorde con el modelo dialógico propuesto, a partir de la colaboración con el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.) y el grupo ACOGE de la Universidad de Valladolid, con la intención de relacionar la formación del profesorado, la investigación y la acción socioeducativa, ya que las actuaciones de los diferentes actores sociales y de las interacciones producidas son entendidas como generadoras de conocimiento (Gómez & Elboj, 2001, p. 77).

Todo este proceso ha dado lugar a la siguiente organización de apartados: en primer lugar se presenta una fundamentación teórica que explica y contextualiza el tema de la investigación. Luego se muestra la metodología, que comprende el planteamiento de los objetivos y de la hipótesis, las características de los participantes y del entorno del estudio, así como los instrumentos de recogida de datos y un cronograma de las distintas fases realizadas. A continuación, se encuentra el apartado de análisis de datos que consta de un recorrido por el proceso de creación de las categorías y una explicación detallada de la revisión y organización de la información recogida. Finalmente, se muestran los resultados y las conclusiones que tratan de dar respuesta a los objetivos planteados y que acercan nuevos puntos de reflexión y mejora.

CAPÍTULO 1:

LOS ENTORNOS COMUNICATIVOS DE

APRENDIZAJE

1.1. BASES PSICOLÓGICAS QUE SUSTENTAN LOS ENTORNOS COMUNICATIVOS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con Freire (1997, p.75) “el mundo no es, el mundo está siendo” y es en este mundo en el que la sociedad se desarrolla, cambia y se reinventa, dando un giro hacia una perspectiva más dialógica y comunicativa entre las personas. Se configura así una concepción educativa y social en la que la actividad cognitiva se sustenta en la cultura, en la interacción y en el diálogo, factores que fundamentan los entornos comunicativos de aprendizaje.

A continuación se realizará un breve recorrido por las bases psicológicas de este nuevo planteamiento que se ha ido creando y enriqueciendo con las aportaciones de diversos autores.

1.1.1 El aprendizaje como una construcción social

La teoría sociocultural de Vygotsky explica que la interacción social es la clave del aprendizaje y del desarrollo, la mediación adopta un papel protagonista, al ser guía imprescindible para alcanzar un pensamiento más complejo y elaborado: “El diálogo colaborativo representa un modelo útil y un campo de entrenamiento para el desarrollo de la racionalidad en los individuos” (Reznitskaya et al., 2012, p. 290). Surge así la concepción de un aprendizaje situado, en continua interacción con el espacio y el entorno (Lave & Wenger, 1991; Edwards, 2011).

Siguiendo este enfoque, se plantean nuevas evidencias de la importancia de la comunicación y del ámbito social en el aprendizaje. Una de ellas es la existencia de *representaciones cognitivas dialógicas* (Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005) necesarias en el proceso de interacción y colaboración entre personas. También,

la configuración del sentido común a partir de experiencias vividas (Forguson & Gopnick, 1988) o el desarrollo de ciertas capacidades a partir de la relación entre personas (Ingold, 2004).

1.1.2. El aprendizaje se construye a partir de herramientas culturales y símbolos dialogados

La interacción entre el ámbito educativo y social se produce gracias a la comunicación, ya que como defiende Freire (1997), el diálogo favorece un aprendizaje libre y crítico que permite actuar y transformar la realidad. Otros autores como Chomsky explican el lenguaje como una competencia universal presente en todas las personas, de modo que todos y cada uno de los agentes socioeducativos podrán participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, esta concepción universalista del lenguaje muestra las diferencias como algo enriquecedor, ya que “al usar el lenguaje éste toma formas diferentes como resultado de las interacciones en contextos diversos” (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008, p. 97).

Todos los participantes mejoran el entorno común de aprendizaje, aportan variedad de códigos propios que se combinan con el registro elaborado de la escuela. Esta variedad de códigos no se convierte en desigualdad, como explica Bernstein (1988), sino que se traduce en una colaboración de lenguajes y formas de pensar diversas que posibilitan la construcción conjunta de conocimientos nuevos, así como su transferencia a otros contextos, similares o diferentes a los de la situación de aprendizaje inicial. Esta idea conecta con lo que Mead denomina *símbolos dialogados*, a través de los que se crean significados compartidos que dan sentido a los conocimientos creados en interacción (Mead, 1934).

Habermas (2010) conecta la importancia del lenguaje explicada por Chomsky con la capacidad de acción, generando la Teoría de la Acción Comunicativa. En este proceso de diálogo con los demás, es esencial la negociación y la búsqueda de acuerdo, es necesario reflexionar sobre el tipo de comunicación que se lleva a cabo, para poder promover acciones respetuosas que permitan una participación libre y crítica de todos los miembros del grupo.

Bruner (2012) también centra sus últimas aportaciones teóricas en el estudio de la intersubjetividad, del diálogo y de las interacciones surgidas en el aula. En su nueva perspectiva destaca el valor de las *herramientas culturales* como medio para crear categorías con las que poder interpretar y seleccionar información. De este modo conecta la estructura cognitiva de la persona con sus experiencias y su entorno social.

1.1.3. La inteligencia se presenta de forma distribuida

El aprendizaje surgido en entornos comunicativos presenta la inteligencia como un conjunto de habilidades, de actitudes y de competencias que va más allá de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner, ya que la clave se encuentra en la inteligencia distribuida (Hutchins, 1995). Cada alumno ayuda y es ayudado, cada alumno constituye una pieza fundamental en la construcción del aprendizaje grupal: un puzzle completo y variado formado a partir de la interrelación de todos.

1.1.4 El aprendizaje se consolida a partir de Fondos de Conocimiento

Un proceso importante es la consolidación de los aprendizajes surgidos en interacción. Para ello es necesario un conjunto de conocimientos y destrezas desarrolladas a lo largo del tiempo, denominados *fondos de conocimiento* (Moll, Amanti, Neff & González, 1992).

1.1.5. El aprendizaje transforma el “ámbito de actividad”

Tanto la consolidación de los aprendizajes comentada, como la propia creación de conocimientos requieren lo que Engeström (1987) denomina aprendizaje expansivo, la capacidad de las personas, ubicadas en un contexto social, de transformar su cultura, su *ámbito de actividad*, ya que los cambios se producen en el entorno en el que interacciona y convive con los demás.

1.1.6. La importancia de la amistad en el aprendizaje

Un último aspecto relevante en los entornos comunicativos de aprendizaje es el componente afectivo. Hartup (1992) defiende la importancia de la amistad, un elemento que ejerce gran influencia en el desarrollo cognitivo y social. Las aportaciones de otros autores demuestran los óptimos resultados del trabajo en grupo y de la colaboración de familiares en las aulas (Howe, Tolmie, Duchak-Tanner & Rattray, 2000). Esto evidencia la necesidad de potenciar ayudas e interacciones que favorezcan la amistad y el respeto entre los participantes de la actividad conjunta, con el fin de mejorar la convivencia y el aprendizaje.

En el siguiente apartado se explicarán diferentes propuestas educativas englobadas en el modelo de entornos comunicativos de aprendizaje.

1.2. PROPUESTAS DE ENTORNOS COMUNICATIVOS DE APRENDIZAJE

Las aportaciones teóricas comentadas no sólo ilustran un nuevo enfoque educativo basado en la comunicación y en la interacción, también se plasman en la realidad social y escolar a través de diversas prácticas.

Una de las actuaciones que se integran en el modelo de entornos comunicativos de aprendizaje son las denominadas *subcomunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1996). Las ayudas entre iguales son uno de sus rasgos característicos, ya que permiten resolver problemas y tareas de orden superior. Los alumnos adquieren un rol principal en su proceso de aprendizaje al ser junto el docente los que construyen y promueven el conocimiento.

Siguiendo la línea de la interacción y de la colaboración surgen las *comunidades de indagación dialógica* (Wells, 2001), en ellas el diálogo y la participación en grupos heterogéneos son características fundamentales para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

Otras propuestas similares son las *comunidades de práctica* (Leave & Wenger, 1991) en las que surge la idea de *participación legítima periférica*, un proceso que tiene como finalidad la plena implicación de los alumnos en la tarea conjunta. Para ello, comparten experiencias, intereses y problemas con el objetivo de lograr un aprendizaje mutuo y compartido.

Finalmente se encuentra el proyecto de las *comunidades de aprendizaje* compuesto por varias líneas de actuación: los grupos interactivos, la escuela de padres o la biblioteca tutorizada. La dinámica elegida para esta investigación son los grupos interactivos, que consisten en la realización de una serie de tareas de forma grupal, contando con la guía y participación de un mediador adulto. Este mediador puede ser profesorado del centro, voluntariado de la universidad o familiares del alumnado. Todos ellos tratan de dinamizar la actividad conjunta para que los miembros del grupo aporten ideas y cooperen entre sí. Además, la diversidad de personalidades y de ritmos de aprendizaje que presenta la clase hace posible crear agrupaciones heterogéneas, en las que la variedad favorece aprendizajes más ricos y completos: “Todos los participantes son fuentes potenciales de ayuda para el resto y pueden contribuir mediante sus actuaciones a promover los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje” (Coll et al., 2009, p. 659). Esta construcción conjunta de conocimientos, mediante la negociación de las distintas visiones de los miembros del grupo, facilita la generación de principios abstractos, proceso fundamental para lograr la transferencia de los aprendizajes (Salmerón, 2013).

Los siguientes apartados muestran una recopilación de investigaciones relacionadas con estos procesos de enseñanza y aprendizaje compartidos, así como con el traspaso de los conocimientos surgidos en los entornos comunicativos descritos. Se trata de comprender la problemática planteada con el fin de mejorar y potenciar un modelo educativo inclusivo y de calidad, que potencie el desarrollo de conocimientos y actitudes útiles para el alumnado.

CAPÍTULO 2:
LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE
CONOCIMIENTO
EN
ENTORNOS COMUNICATIVOS DE
APRENDIZAJE

Tras presentar los rasgos más relevantes de los entornos comunicativos de aprendizaje que forman el contexto y el planteamiento educativo que fundamenta esta investigación, se mostrarán las características que componen la construcción conjunta de conocimiento en dichos entornos.

Como explica Neira Vilas (1978, p.54) "venimos al mundo con una alforja de preguntas. Las cosas nos llegan por los ojos, por la nariz, por los oídos...y queremos aprender su nombre y significado". Este medio externo que nos nutre de nuevas sensaciones y experiencias actúa de forma conjunta con procesos de pensamiento y acción, ambos se complementan. Como explica la teoría de la mente extendida, lo mental, lo corporal, lo social y el entorno presentan propiedades diferentes, pero a la vez relacionadas, lo que permite transformar nuestras capacidades cognitivas y aumentar la oportunidad de aprendizaje. El vínculo entre nuestro mundo más interno y nuestra realidad externa resalta la importancia de la colaboración e interacción con otras personas: a partir de las aportaciones propias y de las ideas propuestas por los demás se alcanza un producto común, un aprendizaje compartido (Sutton et al., 2010).

La puesta en práctica de nuestras capacidades cognitivas como la memoria, la resolución de problemas o la planificación, requiere de la comprensión de una serie de formas de representación que surgen de nuestro entorno social y cultural.

Nos movemos en un continuo que va desde las manipulaciones biológicas como la adaptación, a otras formas más complejas como el uso de la herramienta y de la imitación, a través del lenguaje y del desarrollo de sistemas de representación. Todos ellos implican la manipulación del medio ambiente y dan lugar a una cultura que es un repositorio de conocimientos y habilidades (Menary, 2013, p.27).

Estas representaciones o esquemas mentales están muy presentes en los entornos dialógicos de aprendizaje, como los grupos interactivos. Mediante la interacción lingüística, los participantes comparten ideas y perspectivas, juntos combinan sus esquemas cognitivos con su entorno, manteniendo unas normas de respeto y convivencia que les permiten realizar autocorrecciones y coordinar la tarea para alcanzar una meta común de aprendizaje.

Gallagher emplea el concepto de *mental institutions* para referirse a las ayudas ofrecidas por los sistemas de representación de nuestro contexto sociocultural. Estos se activan cuando nos involucramos en la tarea, facilitando el desarrollo de los procesos cognitivos necesarios para su resolución. La motivación e implicación en la actividad se configuran como factores clave para la construcción conjunta de conocimiento (Menary, 2013).

El grupo como unidad diversa y dialógica se convierte en una fuente potencial de aprendizaje. Se concibe la cognición como un fenómeno colectivo, en el que la memoria va más allá del individuo. Muchas capacidades psicológicas se manifiestan en determinadas circunstancias sociales, requieren por tanto de un entorno compartido. Hutchins (1995) enlaza con esta idea, al presentar la inteligencia como un sistema distribuido de capacidades y habilidades que confluyen en una inteligencia grupal, que mejora a partir de las aportaciones de cada participante. Afirma también que los recursos tecnológicos y culturales son importantes complementos para los procesos cognitivos, ya que activan nuestros recuerdos y nuestros conocimientos (Wilson, 2005).

En la dinámica de grupos interactivos se muestra esta coordinación entre el ambiente externo y la cognición, vinculando el aprendizaje con las características pragmáticas del entorno. Las aportaciones de cada participante guían la tarea conjunta, dando lugar a soluciones y resultados que pueden transferirse a diferentes escenarios de su día a día. Algunos autores definen estos contextos abiertos, en los que el alumnado tiene un mayor control sobre su aprendizaje, como vehículos que orientan el proceso de resolución de un problema o tarea, en los que se unen las diferentes perspectivas interpretativas de los miembros del grupo. En ellos se crean multitud de interacciones, no sólo entre iguales y entre el alumnado y los mediadores adultos, sino también con el ambiente, con los materiales empleados o con la información que se maneja para resolver la tarea (Hannafin, Land & Oliver, 2000). Se pone de manifiesto la presencia de numerosas variables que influyen de forma directa en la construcción conjunta de conocimiento. Todas ellas configuran una red compleja en la que es necesario analizar qué aspectos potencian el logro de un aprendizaje compartido y su transferencia.

Uno de los primeros aspectos destacados en este proceso de construcción conjunta de conocimiento es la cooperación entre el alumnado y los demás participantes adultos. Estos últimos dejan atrás su papel de simples transmisores de información y lo cambian por el de guías o mediadores, facilitan al alumnado la resolución de la tarea, le proporcionan ayuda para que encuentre, organice y gestione sus conocimientos, haciendo que los aplique en el entorno dialógico de aula, ya que como sugiere Wertsch (2007) a través del concepto de *mediación implícita*, el conocimiento surge en el lenguaje natural de la situación.

Otro aspecto crucial que entra en juego es la *aproximación multimétodo* que consiste en la distribución de la ayuda entre todos los participantes: “Uno de los ingredientes esenciales para comprender los procesos de construcción del conocimiento” (Coll et al., 2009, p. 659).

Por tanto, las ayudas presentan “como elementos movilizadores de ciertos procesos implicados en la comprensión y como apoyos transitorios gracias a los cuales los aprendices pueden participar en actividades potencialmente significativas” (Sánchez, García & Rosales, 2010, p. 181). Ambas perspectivas permiten entender las ayudas como una clave para la interacción y la cooperación en la actividad conjunta. Ofrecen la posibilidad de ampliar los roles de los participantes, de modo que todos ayuden y sean ayudados.

Este mapa diverso de funciones entre el alumnado y los mediadores adultos requiere de nuevos patrones de diálogo y acción que den respuesta a las diferentes necesidades del grupo. Surge así otro de los aspectos importantes en el proceso de construcción conjunta de conocimiento: las estructuras de participación. En este punto es necesario describir tres patrones de interacción. El primero de ellos se denomina Indagación-Respuesta-Evaluación y en él sólo es necesario recuperar información. Se caracteriza por presentar tres componentes, la indagación, momento en el que se propone una pregunta o una acción, la respuesta, en el que se contesta o lleva a cabo la acción y finalmente la evaluación de esa respuesta o acción. En segundo lugar, se encuentra el Indagación-Respuesta-Feedback que al contrario que el descrito anteriormente, requiere procesos más complejos de negociación para poder configurar la respuesta a una determinada tarea. Presenta también tres momentos, la iniciación en la que se pregunta o propone una acción, la respuesta en la que se produce la negociación y por último el feedback, momento de evaluación que permite continuar el

diálogo sobre la actividad realizada. El tercer y último tipo de interacción es el denominado simétrico o dialógico, que no sólo requiere la negociación de las respuestas como el IRF comentado, sino también la negociación de las preguntas que podrían hacerse para comprobar que se ha entendido la tarea. Este modelo dialógico presenta un intercambio comunicativo más abierto ya que proporciona al alumnado el protagonismo de la tarea y plantea la necesidad de llegar a un acuerdo a través de la negociación grupal (Sánchez et al., 2010).

Y es que el trabajo conjunto implica una habilidad para sintonizar las ideas propias con las interpretaciones de otros compañeros, requiere confianza en las habilidades y capacidades de todos los miembros del grupo, lo que Engeström denomina *responsive collaboration* (Edwards, 2011). Este concepto guarda relación con el de reciprocidad, el reconocimiento de que los demás desde su cultura y su saber pueden cooperar y aportar importantes ideas para construir conocimiento compartido, creando vínculos con nuestra realidad y nuestro entorno (Mengascini, Cordero & Dumrauf, 2007).

Tomasello y Warneken (2013) también hacen referencia a la importancia de la reciprocidad, relacionándola con la conducta prosocial, la definen como “una poderosa estrategia para estabilizar la cooperación entre los individuos que interactúan” (p. 339).

Poco a poco el desarrollo de esta actividad conjunta favorece el proceso de internalización, en relación directa con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo explicado por Vygotsky. Los aprendizajes que surgen en la interacción social necesitan ser interiorizados por cada participante para “dar lugar a un avance en el funcionamiento intrapsicológico” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p.37) ampliando y enriqueciendo los conocimientos de cada miembro del grupo. El lenguaje es una herramienta fundamental en este proceso de interacción, es un mediador simbólico que permite la negociación y el intercambio de ideas, conforma un *mecanismo semiótico* (Coll, 2009) que no sólo interviene en la actividad conjunta de aprendizaje, sino también en su transferencia a nuevos contextos. Otros mecanismos de influencia educativa son el traspaso progresivo del control al alumno y la construcción de sistemas de significación compartidos (Domínguez & Stipcich, 2011). Ambos son elementos característicos de los grupos interactivos, ya que el alumnado adquiere autonomía en su proceso de aprendizaje al ofrecer al grupo sus conocimientos e interpretaciones propias, que permiten comprender entre todos la tarea y darle solución. De este modo surge un doble proceso de construcción.

Un proceso de construcción de la actividad conjunta que despliegan profesor y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje; y un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a estos mismos contenidos y tareas por parte de los alumnos (Coll et al., 2009, p. 661).

La actividad conjunta que se ha descrito con las diferentes aportaciones teóricas, también alberga un importante componente socioemocional. “La sensibilidad de oír sus voces” (Edwards, 2011, p.38), la capacidad de tener en cuenta el punto de vista de los demás, de comprender sus ideas y sus modos de entender la realidad, son elementos clave para convivir y aprender. Coll (2009) también hace mención a la importancia de

potenciar el *conflicto sociocognitivo*, para ello propone elaborar la tarea con diferentes puntos de vista, favoreciendo la negociación y la empatía conversacional entre los miembros del grupo. Asimismo, las ayudas y los apoyos emocionales ofrecidos en el proceso conjunto de aprendizaje mejoran los niveles de confianza y potencian la resolución de las tareas de forma respetuosa y cooperativa. La empatía regula muchas de las interacciones que se llevan a cabo en los entornos dialógicos de aprendizaje, permite enfocar la actividad desde una perspectiva afectiva que favorece la realización de inferencias sobre el estado emocional de los compañeros: La identificación del estado afectivo del otro puede activar respuestas afectivas como la simpatía y motivar con ello el comportamiento prosocial (Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009).

El trato respetuoso entre los participantes es también una característica imprescindible para mantener la cohesión de grupo y para mejorar el proceso de resolución conjunta de la tarea. Es por tanto muy importante valorar las contribuciones de todos los miembros, incluso de aquellos que muestren roles menos participativos. Es necesario que tanto el alumnado, como los mediadores adultos, conozcan el concepto de *papel central o periférico* y la necesidad de tener en cuenta las aportaciones de todos, ya que “algunos alumnos pueden llevar a cabo más aportaciones en un momento dado que en otro, con lo cual su centralidad varía. Así van desarrollando aptitudes diferentes y van construyendo su identidad y la de los demás” (Bielaczyc & Collins, 2000, p. 285).

El fin principal de esta construcción conjunta de conocimiento es el traspaso de los aprendizajes a nuevas situaciones en las que los miembros del grupo puedan aplicar los conceptos, los procedimientos y las actitudes que han internalizado a partir de la interacción social con sus compañeros.

El desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan al alumnado identificar lo que sabe y lo que no sabe, establecer relaciones con los conocimientos adquiridos, reconocer errores etc. es fundamental para lograr esta transferencia (Reigeluth & Moore, 2000). Sin embargo, muchos otros factores influyen en este proceso, su identificación y comprensión es vital para favorecer un “aprendizaje puente” entre la escuela y los múltiples contextos cotidianos en los que se desarrolla el alumnado. Por ello, el siguiente capítulo presenta un resumen de las aportaciones teóricas que han explicado algunos de los aspectos más relevantes en el proceso de transferencia de los aprendizajes.

CAPÍTULO 3:

LA TRANSFERENCIA DE LOS

APRENDIZAJES

EN

ENTORNOS COMUNICATIVOS DE

APRENDIZAJE

3.1. CONCEPTO Y TIPOS DE TRANSFERENCIA

¿Qué es la transferencia de conocimientos? Se trata de una pregunta compleja a la que trataremos de dar respuesta a partir de la revisión de diferentes teorías y estudios sobre el tema. A continuación, presentamos un esbozo de la información que ha facilitado el análisis y la comprensión de cómo se produce la transferencia de los aprendizajes y qué aspectos influyen en este proceso.

Una de las definiciones más completas que ofrece la literatura científica es la aportada por Haskell (2001, p.2): “La transferencia se refiere a la influencia del aprendizaje pasado en el actual y futuro aprendizaje, y a la aplicación o adaptación de los aprendizajes previos o actuales a situaciones nuevas o similares”. Sin duda se necesita la puesta en marcha de una serie de procesos cognitivos que activen nuestros conocimientos, nuestras experiencias y nuestros recuerdos. Este autor identifica seis tipos de transferencia en relación al contexto en el que se producen: En primer lugar la *transferencia no específica*, inherente a toda tarea o actividad educativa, ya que cualquier tipo de aprendizaje se conecta con nuestros conocimientos pasados; en segundo lugar se encuentra la *transferencia de aplicación*, que consiste en la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones específicas; en tercera posición la *transferencia de contexto* que se refiere a la aplicación de lo aprendido en situaciones ligeramente diferentes, ya que cambia el lugar de aprendizaje en el que se desarrolla; el cuarto nivel corresponde a la *transferencia cercana* que se produce cuando se transfieren conocimientos previos a situaciones similares a las del aprendizaje original, es parecida a la categoría anterior, pero con la diferencia de que en este tipo no cambia el contexto, sino la propia tarea; por último se encuentran la *transferencia lejana* para referirse a la aplicación de los conocimientos en situaciones totalmente diferentes a las del aprendizaje inicial y la *transferencia creativa* para la creación de nuevos conceptos.

El autor complementa la propuesta anterior con nuevas dimensiones que parten de la existencia de tres tipos de conocimientos: declarativos, procedimentales y actitudinales, así como de las modalidades ya descritas. La *transferencia de contenido a contenido* se produce cuando el alumnado emplea los conocimientos que tiene sobre un área determinada para aprender contenidos de otra área diferente. En cambio si aplica procedimientos se denomina *transferencia de procedimiento a procedimiento o transferencia de habilidades de destreza*. Cuando se combinan estas dos categorías surge la *transferencia de contenido a procedimiento* que permite realizar una tarea gracias a que se han aprendido contenidos para poder llevarla a cabo, y la *transferencia de procedimiento a contenido* cuando la experiencia práctica en un área determinada permite adquirir conocimiento abstracto en esa u otra área.

Otras categorías planteadas por Haskell (2001) se centran en aspectos diversos del proceso de transferencia, conforman un esbozo un tanto confuso de categorías, ya que no queda claro el criterio de clasificación empleado. Sin embargo, aportan luz sobre el tema, ofreciendo información interesante sobre algunos factores influyentes en la transferencia. Uno de ellos es la importancia del control de los propios procesos cognitivos llevados a cabo en la resolución de una determinada tarea, lo que se recoge en la *transferencia estratégica* que consiste en la adquisición de conocimientos sobre estos procesos cognitivos, a través del control de las actividades cognitivas realizadas durante el aprendizaje, así como en la *transferencia condicional* que permite decidir qué aprendizajes aplicar en cada contexto y la *transferencia inversa* que consiste en la modificación o revisión de los esquemas cognitivos a partir de las similitudes establecidas con la nueva información. Además, se menciona la importancia de los conocimientos previos y el modo en que se relacionan con nuevas situaciones o tareas, en este apartado se encuentra la *transferencia general o transferencia no específica* que

permite emplear los aprendizajes pasados en nuevas situaciones, aunque no existan similitudes con la situación de aprendizaje inicial, también la *transferencia literal* en la que la aplicación de los conocimientos se realiza de forma directa y la *transferencia vertical* en la que se requiere de una serie de habilidades previas. Otros tipos planteados son: la *transferencia teórica* que tiene lugar cuando se traspasan conocimientos estableciendo relaciones de causa y efecto de un área a otra, la *transferencia lateral* en la que se traspasan los aprendizajes pasados a un nivel o tarea idéntico, la *transferencia relacional* que permite percibir tareas o situaciones similares, a pesar de no mostrar ninguna relación causal subyacente y por último uno de los tipos más abstractos de transferencia denominado *transferencia proporcional* (Calais, 2006).

De nuevo se muestra la importancia de las características pragmáticas del entorno de aprendizaje ya que, como indica Gagné (1971), el nivel de similitud del contexto que enmarca las situaciones de aprendizaje determina la transferencia. A partir de esta semejanza plantea dos tipos de traspaso de los conocimientos: una *transferencia lateral* en la que la tarea y el conocimiento adquirido presentan la misma naturaleza y el mismo grado de dificultad y la *transferencia vertical* en la que tanto la naturaleza como el nivel de complejidad son distintos (Gómez, Sanjosé & Solaz-Portolés, 2012). En relación con esta categorización, otros autores centraron el foco de análisis de la transferencia en las asociaciones que establecen los estudiantes en tareas de resolución de problemas, de modo que se obtuvieron dos clases: la *transferencia horizontal*, en la que se relaciona la información que ofrece el enunciado del problema con los conocimientos previos del estudiante, y la *transferencia vertical* en la que el alumnado debe poner en práctica sus conocimientos previos, necesarios para la resolución de la tarea, sin que el enunciado le aporte ninguna pauta o pista que facilite este proceso. (Rebello, Cui, Bennet, Zollman & Ozimek, 2007). Otros autores como Perkins y

Salomon (1988) diferenciaron entre *transferencia de escaso recorrido*, caracterizada por un alto nivel de automaticidad y escaso pensamiento reflexivo, ya que no requiere de abstracciones, y *transferencia de largo recorrido* que por el contrario sí implica el desarrollo de habilidades más complejas para la comprensión de reglas abstractas.

Hasta el momento la transferencia se describe como un proceso de coordinación que permite al estudiante procesar y comprender el mundo que le rodea. Partiendo de esta idea diSessa y Wagner (2005) plantean dos tipos de transferencia: la *transferencia de clase A* que se produce cuando se aplican los conocimientos bien construidos en una situación y la *transferencia clase C* que consiste en la utilización del conocimiento previo en la construcción de nuevos conocimientos, más estructurados y mejor construidos.

Todas las categorías propuestas presentan como elemento común el establecimiento de analogías o semejanzas entre las tareas y los aprendizajes, surge así el concepto de *transferencia analógica* empleada para definir la aplicación de estrategias o conocimientos de resolución de problemas en la realización de otros problemas en situaciones similares (Gómez et al., 2012). Algunos autores como Chaplin y Kraniec (1984) y Novick (1988), señalan un aspecto importante en este establecimiento de analogías, explican que los aprendizajes previos pueden convertirse en una *transferencia negativa*, ya que el estudiante cree que cualquier tarea que se le proponga a continuación de la situación de aprendizaje inicial será análoga a esta.

3.2. ASPECTOS QUE FAVORECEN Y DIFICULTAN LA TRANSFERENCIA

Una vez planteado un panorama resumen de algunas de las principales tipologías de transferencia, surge un segundo paso: identificar aquellos elementos que influyen en el traspaso de aprendizajes, potenciando o limitando este proceso. Uno de ellos es la necesidad de promover actividades variadas que permitan al alumnado aplicar lo aprendido en el aula a nuevos contextos. El análisis o comparación de casos, la discusión en parejas, las tareas globales y las actividades autónomas, son cuatro modelos de tareas que varios estudios científicos presentan como facilitadores de la transferencia.

En la *comparación de casos*, investigadores como Schwartz y Bransford (1998), Schwartz y Martin (2004) o Kapur (2012) obtuvieron que las actividades que consisten en el análisis de un caso, mediante la comparación de los elementos más relevantes, ayudan al alumnado a traspasar sus conocimientos a la tarea concreta y a otras nuevas : “Las actividades de análisis o comparación de casos proporcionan una herramienta fundamental para preparar a los estudiantes para la transferencia de los aprendizajes” (Salmerón, 2013, p.45).

Otra tarea potenciadora de la transferencia es la *discusión por parejas*, ya que facilita la generación de principios abstractos, un requisito esencial para que se produzca el traspaso de conocimientos. En busca de lograr una meta común, los participantes intercambiaban mediante el lenguaje ideas e interpretaciones que facilitan la resolución de la actividad (Salmerón, 2013). En este punto es interesante destacar los resultados obtenidos tras la investigación realizada sobre la transferencia de las habilidades comunicativas como la argumentación. Se menciona un modelo teórico

denominado *Argument Schema Theory* que explica el conocimiento como una serie de esquemas o estructuras mentales generadas y modificadas durante el aprendizaje, a su vez define la transferencia como la instauración de estructuras más complejas y abstractas. A través de la argumentación y del diálogo se potencian estos esquemas más complejos, ya que nos permiten ser conscientes del propio funcionamiento cognitivo y social, evaluando nuestro pensamiento y poniendo en práctica nuestros conocimientos (Reznitskaya et al., 2012). En los grupos interactivos esta característica es un pilar básico, se crea un clima de aula abierto y reflexivo en el que todos los participantes son piezas importantes en el aprendizaje grupal e individual. El modelo de discusión de parejas mencionado se acerca a este enfoque dialógico y favorece la transferencia mediante la colaboración con compañeros.

El tercer tipo de actividad lo forman las *tareas globales* en las que la motivación es un elemento clave para propiciar la transferencia. Para ello, se comienza con tareas que son el objeto del aprendizaje, de este modo el alumnado conecta con lo que va a aprender y siente que es capaz de realizar actividades desde un primer momento. Por último se presentan las tareas que hacen hincapié en la autonomía del alumnado, en relación directa con la motivación mencionada anteriormente. Se emplea el *modelo transcontextual* para explicar este proceso de transferencia.

La motivación intrínseca por la tarea en el contexto escolar proporciona la base a partir de la cual el estudiante forma sus actitudes y decisiones sobre la aplicación de conductas fuera de la escuela. A su vez, la motivación intrínseca está influida por las conductas de apoyo a la autonomía para el aprendizaje por parte del profesor (Salmerón, 2013, p.48)

Esta afirmación genera una nueva pregunta: ¿Puede esta motivación traspasarse a nuevos contextos? El estudio realizado por Hagger y Chatzisarantis (2012) plantea una serie de elementos facilitadores de la transferencia, surgido a partir de un recorrido por tres de las teorías sobre motivación más relevantes. Propone una serie de conductas y comportamientos entre los que destacan: promover debates o tareas de discusión, fomentar la participación, establecer metas claras en las actividades, demostrar empatía, evitar las ordenes exigentes y ofrecer consejos, pero sin dar respuestas demasiado directas.

Continuando con la identificación de los aspectos influyentes en el traspaso de conocimientos, destacamos la clasificación realizada por Bloom (2007) que señala una serie de factores determinantes de la transferencia: el *contexto* que da lugar a dos tipologías, la *transferencia no específica* en la que la información se relaciona en el mismo contexto en el que surge, y la *transferencia creativa* en la que se proponen nuevos conceptos y nuevos contextos donde aplicarlos; también menciona el *nivel de cognición* del alumnado y un tercer factor que denomina *sustancia de la transferencia*, formado por las diferentes interrelaciones que surgen en el entorno de aprendizaje, patrones de conducta, significados constituidos, etc.

La instrucción específica en el proceso de representación abstracta, así como las estructuras mentales que construyen los propios estudiantes, son dos elementos que también facilitan la transferencia y permiten comprender y actuar en nuevos contextos. Por otra parte, se resalta el empleo de simulaciones, de textos descriptivos y de imágenes explicativas en las tareas. Ofrecer la oportunidad de revisar y corregir las acciones o ejercicios realizados, mejora también la posibilidad de transferencia y conecta con el desarrollo de habilidades metacognitivas, que permiten al estudiante ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. De igual modo las ayudas, los consejos,

la colaboración y la retroalimentación aportada por los compañeros y por los participantes adultos, son aspectos clave para propiciar el traspaso de los conocimientos. Además, se muestra que el refuerzo interno es tan importante como los refuerzos externos, permitiendo recuperar y generar información para poner en práctica en las tareas (Gómez et al., 2012).

Hasta el momento hemos explicado aquellos elementos potenciadores de la transferencia, pero en este proceso también surgen algunas dificultades que es necesario conocer. Diversos autores señalan que “para transferir un conocimiento el alumno debe abstraer sus características principales o estructura profunda” (Salmerón, 2013, p.37), por ello, uno de los principales problemas a la hora de transferir es que los aprendizajes se transmiten a partir de experiencias demasiado concretas, por lo que la capacidad de generalización y abstracción se ve limitada. La conexión con el entorno mejora este proceso, permitiendo al alumnado establecer vínculos entre su contexto externo y sus esquemas internos. También pueden existir fallos en la recuperación de esquemas análogos, por lo que la aplicación de los conocimientos a nueva tareas se complica. Otra dificultad es la construcción correcta de similitudes entre las tareas análogas o el tiempo transcurrido entre las actividades. Este último punto es de especial interés, ya que constituye un nuevo tipo de transferencia denominada *transferencia remota* que se convierte en “un indicador de aprendizaje, pues muestra una comprensión profunda, la generalización de conceptos y estrategias aprendidas a diferentes situaciones así como la flexibilidad de pensamiento” (Gómez et al., 2012, p.206).

Como explica Paulo Freire, enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo. Sin embargo, el aprendizaje sí necesita de un proceso de transferencia, ya que parte de los conocimientos construidos por el alumno y se va desarrollando y aplicando en contextos diversos. Conocer los tipos de transferencia, así como los factores que en ella influyen, es fundamental para promover un modelo de enseñanza- aprendizaje que permita al alumnado abrir sus alas al mundo y convertirse en el motor de cambio de la realidad social que le rodea.

CAPÍTULO 4:

MARCO METODOLÓGICO

4.1 OBJETIVOS

Objetivo General

El objetivo general de este trabajo es analizar y evaluar si el alumnado que participa en entornos comunicativos de aprendizaje, como los grupos interactivos, transfiere los conocimientos entre las áreas curriculares de Lengua castellana y Educación Física.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Identificar el tipo de ayudas, el tipo de interacciones y el tipo de transferencia que se produce en los grupos interactivos desarrollados en las áreas de Lengua Castellana y Educación Física.
- Analizar la relación entre las tres variables: tipo de ayuda, tipo de interacción y tipo de transferencia producida en grupos interactivos desarrollados en las áreas de Lengua Castellana y Educación Física.
- Determinar los aprendizajes que el alumnado transfiere entre las áreas de Lengua Castellana y Educación Física.

4.2 HIPÓTESIS

La hipótesis planteada en este trabajo es que los entornos comunicativos de aprendizaje facilitan y potencian la transferencia de los conocimientos entre diferentes áreas curriculares.

4.3 METODOLOGÍA

De acuerdo con González Morales (2003, p.133) “los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo”. La realidad se define como una creación conjunta y compleja, como una red de múltiples conexiones y significados. Su análisis debe ser abordado desde un método minucioso, que profundice en el origen de las acciones y de los hechos, dotando de sentido al entorno observado. Por ello, se ha elegido el método mixto como base de esta investigación, que permitirá la inmersión en el proceso de transferencia de los aprendizajes, para así alcanzar su comprensión e identificar los factores que en él influyen: Los métodos mixtos (Creswell, 2009) nos invitan a participar en el diálogo sobre múltiples formas de ver y oír, múltiples formas de dar sentido al mundo social, y múltiples puntos de vista (Greene, 2008, p. 20). Son una oportunidad para alcanzar una comprensión completa de la realidad estudiada, permiten analizar aspectos no explicables únicamente desde uno de los paradigmas principales, cualitativo o cuantitativo. De este modo, se aúnan ambos modelos, con el fin de profundizar en el tema de investigación y complementar las diversas perspectivas que se conforman en la práctica.

La particularidad de la presente investigación, realizada en un centro de Educación Primaria de Valladolid, ha requerido un enfoque metodológico que aporte luz sobre esta realidad concreta y que brinde la oportunidad de profundizar en aquellos aspectos más implícitos. Y es que “todas las respuestas particulares tienen siempre un componente de transferibilidad a situaciones similares” (Barba, 2013, p.25) lo que permite entender mejor otros contextos educativos. Esta es otra de las razones por las que se hizo necesario emplear un método mixto que permitiese analizar con detalle la

dinámica de las clases seleccionadas para el estudio, deteniendo la atención en las ayudas, en los contenidos de transferencia y en los patrones de participación o interacción entre el alumnado y los voluntarios adultos, piezas clave del entorno dialógico de los grupos interactivos.

También es necesario mencionar el vínculo, generado en la investigación, entre el saber teórico y la experiencia del aula, de modo que la participación activa en la realidad estudiada ha permitido conocer las diferentes perspectivas de los participantes, promoviendo cambios y reformulaciones en la propia práctica educativa. Además, se ha contado con las aportaciones del Grupo de Análisis de la Interacción Social, dando lugar a metodología viva, en contacto directo con gran diversidad de ideas y reflexiones que ofrecen la oportunidad de actuar y transformar la realidad.

Dentro del método mixto mencionado, la parte de análisis de datos de la investigación se ha desarrollado siguiendo la estrategia de concurrencia anidada de Creswell (2009). En la etapa inicial de recogida de datos se han empleado técnicas cualitativas como las grabaciones, el grupo de discusión y el diario de campo. La posterior etapa de análisis de datos consta de tres fases: una primera fase cualitativa en la que se ha llevado a cabo el análisis de contenido de las transcripciones seleccionadas y el grupo de discusión, a continuación una fase cuantitativa en la que se ha realizado un análisis de datos categóricos con el programa SAS 9.2. Finalmente, en la tercera fase se ha realizado una interpretación de la información obtenida y se ha completado mediante fragmentos ilustrativos de las sesiones. Este proceso de investigación ha permitido enriquecer los resultados y las conclusiones generadas con la información aportada por ambas perspectivas metodológicas.

A continuación se muestra un esquema de las dos etapas explicadas (Figura 1), que posteriormente se completará en el apartado de análisis de datos incluyendo la etapa de organización de la información obtenida.

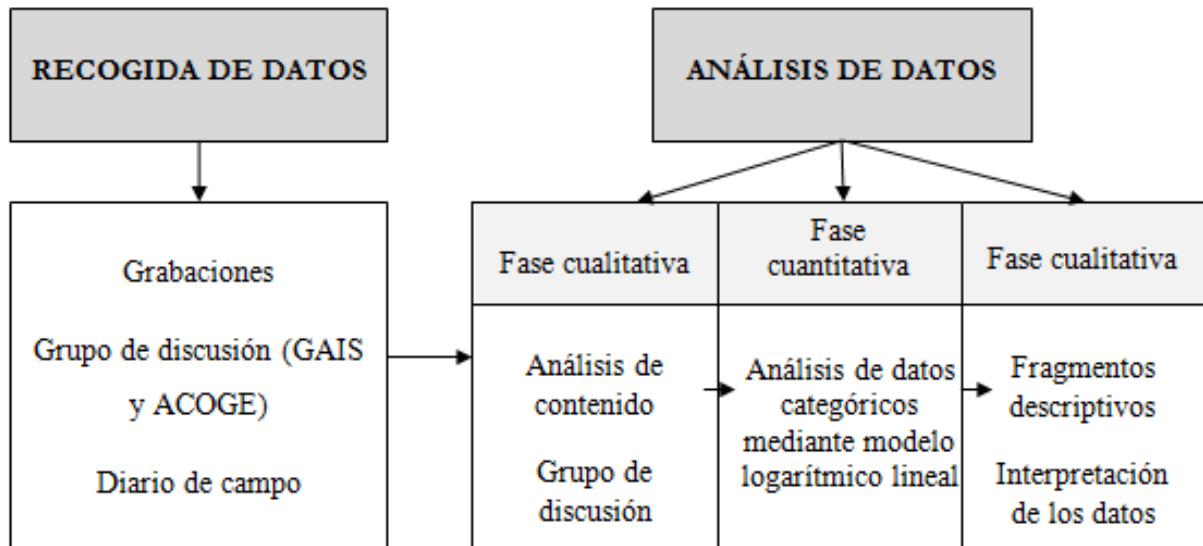


Figura 1. Esquema del método mixto empleado en la investigación.

4.4 PARTICIPANTES

El contexto de esta investigación es el colegio Miguel Íscar de la ciudad de Valladolid, en el que se lleva a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. La totalidad del alumnado del centro pertenece a familias de etnia gitana con serios problemas socioeconómicos, cuya implicación en el colegio ha conseguido mejorar la convivencia y el aprendizaje del alumnado, logrando traspasar estas mejoras al entorno familiar y a nuevos contextos de su día a día.

En este centro los entornos comunicativos de aprendizaje se plasman a través de las Comunidades de Aprendizaje, y una de las medidas de trabajo dentro del aula son los grupos interactivos, en concreto los llevados a cabo en el tercer ciclo de primaria en las áreas curriculares de Lengua Castellana y Educación Física. Como ya se ha explicado anteriormente, se trata de una dinámica basada en el aprendizaje dialógico en la que se realizan una serie de tareas grupales y en la que participan tanto alumnado como mediadores adultos. Todos y cada uno de los miembros del grupo deben dialogar e interactuar con sus compañeros, aportando ideas y cooperando entre sí, con el fin de dar respuesta a la tarea que se les presenta.

Los participantes son ocho alumnos de 5º de primaria y ocho alumnos de 6º. El grupo de 5º lo componen cinco ANCES y tres repetidores, la clase de 6º la integran cinco ANCES y cuatro repetidores. Todos ellos presentan bajo nivel curricular y cierta dificultad a la hora de adquirir y poner en práctica los contenidos trabajados durante las sesiones. Sin embargo, muestran una gran variedad de capacidades y habilidades que al combinarse en los grupos, se convierten en una fuente importante de aprendizaje conjunto. A partir de esta multitud de características se logra un aprendizaje más rico y diverso, lo que ayuda en todo momento al proceso de construcción conjunta de conocimiento y a la transferencia de estos aprendizajes a nuevas situaciones. Entre los demás participantes se encuentran los mediadores adultos: cuatro voluntarios de la universidad de Valladolid procedentes de estudios de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social, así como una familiar gitana y la propia tutora de la clase.

Es importante señalar que la selección del centro descrito se debe al desarrollo del proyecto de Comunidades de aprendizaje mencionado. Asimismo, la elección del grupo de alumnos se realizó teniendo en cuenta la disponibilidad de horario para asistir como voluntaria e investigadora a la dinámica de grupos interactivos, así como la posibilidad que ofrecía el conectar dos áreas curriculares tan diversas como Lengua Castellana y Educación Física. Además, la tutora de la clase de 5º de primaria era la profesora de Educación Física del centro, lo que sin duda facilitó la idea de unir palabra y movimiento.

Otra de las dificultades surgidas durante el desarrollo de la investigación fue la asistencia irregular de los alumnos, ya que no todos los días de grabación se contaba con el mismo número de participantes. Además, por asuntos de programación de centro, no siempre se podía grabar a los alumnos de 5º y 6º de primaria juntos, por lo que no todas las sesiones muestran a las dos clases unidas en la dinámica de grupos interactivos.

En este apartado es necesario mencionar a otros participantes, que aunque no han intervenido de forma directa en los grupos interactivos, han sido una importante fuente de ideas y sugerencias. Se trata del Grupo de Análisis de la Interacción Social y el grupo ACOGE, formados por profesorado y alumnos de la Facultad de Educación y Trabajo Social. De este modo se ha podido integrar el saber científico con la experiencia práctica y la visión de los propios participantes en la escuela, ya que es importante “tener presentes tanto los conocimientos científicos como las voces de los sujetos” (Gómez González & Holford, 2010, p. 24).

4.5 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En la presente investigación se han empleado los siguientes instrumentos de recogida de datos, teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos planteados:



Grabaciones de audio y de vídeo: se llevaron a cabo una serie de grabaciones del desarrollo de los grupos interactivos (ver apéndice número 1), tanto de las clases de 5º y de 6º de primaria juntas, como de la clase de 5º por separado, en las áreas de Lengua Castellana y de Educación Física. En cada sesión se grabó cada uno de los grupos formados, lo que posteriormente permitió analizar el proceso de construcción conjunta de conocimiento entre el alumnado descrito y los diferentes voluntarios adultos, así como la transferencia producida entre las dos áreas curriculares mencionadas. Para el presente trabajo de investigación se eligieron solo tres de las grabaciones realizadas, estas mostraban como elementos de transferencia la estructura y las características del cuento narrativo y del cuento motor.



Diario de campo: mi participación en grupos interactivos como voluntaria e investigadora me permitió recoger una serie de observaciones que dieron lugar a mi diario de campo, una recopilación de diversos aspectos como las ayudas, las tareas realizadas y los tipos de interacción, todos ellos influyentes en el proceso de transferencia de los aprendizajes.

Grupo de discusión: durante la presente investigación se realizaron una serie de reuniones con el Grupo de Análisis de la Interacción Social y grupo ACOGE, que permitieron analizar los vídeos y las propuestas de categorías que se fueron creando a la vez que constituyeron una forma de recoger datos a partir de la información y aportaciones de los participantes.

4.6 CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Organización del trabajo																																				
Formulación del proyecto																																				
Recogida de datos																																				
Organización de la información recogida																																				
Análisis de datos																																				
Resultados y conclusiones																																				

  Reunión del Grupo de Análisis de la Interacción Social y ACOGE

  Seminario de "Análisis de la Interacción Social en el aula"

CAPÍTULO 5:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE

DATOS

5.1. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cada palabra y cada gesto forma parte de este boceto de análisis sobre el proceso de construcción conjunta de conocimiento y la transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos, y es que “cada palabra es una tierra, hay que cavar su subsuelo, donde el espacio movedizo, se guarda ardiente, por lo que el árbol dice” (Glissant, 1997).

La información obtenida a partir de las grabaciones y de las observaciones realizadas sobre la dinámica de grupos interactivos, así como los nuevos planteamientos surgidos tras los grupos de discusión, permitieron organizar los datos dando lugar a tres momentos clave: la reformulación inicial, la acción y la reformulación final.

5.1.1. Primera etapa: la reformulación inicial

En esta primera etapa, se llevó a cabo la visualización y el análisis de las sesiones de grupos interactivos grabadas hasta el momento. Para ello, se clasificaron las estrategias llevadas a cabo por los mediadores adultos y por el alumnado en el desarrollo de las tareas y se analizaron las fases y el tipo de interacciones surgidas. Estas categorías hicieron posible conectar con el segundo punto clave del trabajo: la transferencia del conocimiento a nuevos contextos, de modo que se creó un vínculo entre ambas dimensiones.

Las primeras categorías, combinadas con los fragmentos más destacados de las sesiones de grupos interactivos, se presentaron en la reunión integrada por miembros del Grupo de Análisis de la Interacción Social. La reflexión conjunta dio lugar a cambios en las clasificaciones propuestas y en la orientación de la investigación. La complejidad a la hora de identificar los tipos de transferencia en las sesiones hizo necesario definir nuevos objetivos en las actividades, por lo que debían concretarse una serie de contenidos que pudiesen mostrarse en las dos áreas elegidas, Lengua Castellana y Educación Física.

5.1.2. Segunda etapa: la acción

La anterior fase constituyó un punto de inflexión para dar paso a la segunda etapa del proceso de análisis de la información, la puesta en acción de las nuevas propuestas. Se decidió crear un pequeño proyecto de actividades con un eje vertebrador que guiase las sesiones y que permitiese analizar e identificar de forma sencilla los tipos de transferencia. Los contenidos seleccionados fueron las tipologías textuales, a partir de ellos se confeccionaron una serie de actividades basadas en el diálogo conjunto y en el aprendizaje activo, aplicables en las dos áreas curriculares mencionadas (ver apéndice A).

Para poder conectar las dos áreas elegidas, las tareas debían permitir la reflexión y la creatividad, ofreciendo al alumnado la oportunidad de negociar y llegar a acuerdos para crear un proyecto conjunto. Por este motivo, las tareas se vincularon a situaciones relacionadas con su entorno próximo, mostrando al alumnado la importante utilidad de las actividades en su día a día. Además, las tareas se conectaron con otros aprendizajes desarrollados durante el curso, de modo que se activaba la capacidad del alumnado de recuperar conocimientos previos y de establecer relación entre ellos, dos características clave de la transferencia (Tabla 1).

Tabla 1

Relación entre las tareas realizadas en las áreas de Lengua Castellana y Educación Física

ELEMENTOS DE TRANSFERENCIA	TAREAS DE LENGUA CASTELLANA	TAREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura y características de los textos instructivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¡Inventamos una receta!:</i> Crear y redactar un texto instructivo en forma de receta. ▪ <i>¿Cómo usar bien los patines?:</i> Crear y redactar un texto instructivo en forma de cartel que explique las normas de uso de los patines. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Profes por un día:</i> crear, redactar y poner en práctica un texto instructivo en forma de circuito.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura y características de los textos argumentativos y expositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Periodistas en Acción:</i> crear y redactar un texto argumentativo a modo de artículo de opinión sobre un grupo musical. ▪ <i>Nos vamos de festival:</i> crear y redactar un texto expositivo a modo de noticia sobre un festival que se celebrará en el colegio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aventuras en la selva:</i> crear, redactar y poner en práctica un texto expositivo a modo de juego y argumentar una serie de cuestiones sobre la tarea.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura y características de los textos narrativos y descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Luces, cámaras y acción 1 y 2:</i> crear y redactar un texto narrativo en forma de argumento de una película. ▪ <i>El mito de Aracne y Atenea 1:</i> Ordenar fragmentos de un texto narrativo ▪ <i>El mito de Aracne y Atenea 2:</i> Crear y redactar un texto descriptivo sobre el cuadro de las Hilanderas . ▪ <i>El cuento motor 2. Inventamos nuestro propio cuento y :</i> Crear y redactar un texto narrativo a modo de cuento motor e identificar los elementos característicos. ▪ <i>El cuento motor 3:</i> identificar los elementos característicos de un texto narrativo y de los cuentos motores. Crear y redactar las instrucciones de uno de los cuentos creados en sesiones anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El cuento motor 1. ¡Una pizca de magia!:</i> Ordenar fragmentos de un texto narrativo, identificar los elementos característicos de los cuentos motores y representar el relato.

Este nuevo planteamiento de tareas requería un sistema de categorías ajustado a sus características y a las del contexto dialógico en el que se desarrollaban. Para ello, se optó por seguir la tipología de ayudas y de patrones de interacción propuesta por Sánchez et al. (2010). Se trataba de categorías similares al primer sistema planteado, pero con el añadido de presentar mayor validez y fiabilidad al haber sido aplicadas en diversos entornos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por la lectura y el diálogo en el aula. Es importante mencionar que eran apoyos ofrecidos por la figura del profesor al alumnado, por lo que fue necesario traspasarlos al rol de mediador adulto e intentar observar y analizar si también se mostraban entre iguales.

Los rasgos principales de la dinámica de grupos interactivos hizo posible adaptar estas categorías al contexto de la presente investigación, ya que permitían analizar los diferentes aspectos influyentes en la construcción conjunta de conocimiento. En cuanto a los tipos de transferencia, se siguió la clasificación realizada por Haskell (2011), pero con pequeñas modificaciones que se ajustaban más al entorno dialógico investigado.

5.1.3. Tercera etapa: la reformulación final

La tercera y última fase estuvo constituida por el Seminario sobre el Análisis de las Interacciones Sociales en el Aula, organizado en la Facultad de Educación y Trabajo Social. La reunión tuvo como participantes a profesorado y alumnado de la Universidad de Valladolid y como ponentes se contó con la asistencia de profesorado de las Universidades de Lleida y Salamanca.

El seminario dio lugar a una serie de conclusiones que permitieron mejorar la investigación realizada y el análisis de los datos recogidos. Se obtuvieron tres puntos de reflexión clave.

5.1.3.1. Mejora de los objetivos de la investigación

Al debatir sobre los objetivos planteados en la investigación, surgieron nuevos puntos de mejora y de modificación, delimitados por dos interrogantes.

¿Qué objetivos de partida hemos planteado? En este caso reflexionamos sobre las metas presentadas en el trabajo, las cuales requerían analizar la mejora de la transferencia de los conocimientos en entornos dialógicos de aprendizaje, entre las áreas curriculares de Lengua Castellana y el área de Educación Física. Sin embargo, durante el seminario se indicó la necesidad de un grupo de control con el que poder comparar la mejora de la transferencia mencionada.

¿Qué nuevos objetivos nos podemos plantear? A partir del inconveniente anterior se reformuló el objetivo de la investigación, dando lugar a nuevas posibilidades centradas en describir el proceso de transferencia analizando de forma minuciosa la relación entre los diferentes tipos de ayudas y de estructuras de participación. Se planteó también que el papel protagonista que desempeñaban los contenidos de transferencia fuese sustituido por una mayor importancia del traspaso de las ayudas y de la autonomía del alumnado.

5.1.3.2. Cambio y delimitación de las categorías y subcategorías de análisis

Otra de las recomendaciones aportadas en el seminario fue la de reducir el sistema de categorías propuesto. Para ello, se eliminaron las subcategorías más confusas del apartado de ayudas, ya que dificultaban el análisis estadístico, y se incluyó una nueva división en episodios y ciclos de las sesiones.

A continuación, se muestra una explicación de las categorías y subcategorías, en ellas se incluyen la división en episodios y en ciclos, los tipos de ayudas, los tipos de interacción y los tipos de transferencia.

1º División en episodios y en ciclos

Se identificaron dos partes fundamentales en las sesiones, los episodios y los ciclos (Tabla 2):

Tabla 2

Episodios y ciclos

EPISODIO	CICLO
Actividades que conforman cada sesión y en las que se desarrolla cada meta propuesta	Conjunto de intercambios necesarios para alcanzar un acuerdo sobre el desarrollo de una meta. Empieza con una pregunta, orden o sugerencia y termina cuando esta se resuelve, es decir, cuando se cambia el objetivo o tema clave del diálogo que se abre tras la pregunta, orden o sugerencia inicial.

Nota: Adaptada de Sánchez, García y Rosales (2010).

Esta división requería de unos criterios fijos que permitiesen decidir la apertura y cierre de cada una de las unidades mencionadas. Para ello, se siguió el Manual de Análisis del Discurso en el Aula creado por profesorado de la Universidad de Salamanca. Al tratarse de un contexto muy particular, en el que las tareas se desarrollaban de manera conjunta a través del modelo de grupos interactivos, se decidió adaptar algunas de las normas, obteniendo una serie de pautas propias para el análisis.

Criterios para la división de la interacción en episodios

Un episodio viene marcado por las diferentes actividades realizadas por el alumnado. La estructura de las tareas planteadas para grupos interactivos permitió diferenciar:

Episodios de preparación: momentos en los que se lleva a cabo una organización previa de la tarea, mediante la realización de pequeñas rutinas de preparación como la colocación de la fecha y del nombre.

Referencia 1

Carmen- venga id poniendo el nombre y la fecha.

Ainara- ha dicho, id poniendo el nombre y la fecha

Carmen- venga que esto lo hicísteis el otro día, y ya sabéis

Escriben el nombre y la fecha en su ficha

Episodios de lectura: momentos en los cuales los alumnos leen las explicaciones incluidas al comienzo de cada ficha o el enunciado de cada actividad. Durante la resolución conjunta de la tarea surgieron otros momentos de lectura en los que se volvían a repasar determinadas partes de la tarea, sin embargo estos se incluyeron dentro de los ciclos concretos, pues la lectura principal de la explicación o del enunciado de la actividad ya se había realizado.

Referencia 2

Bea- el cuento motor, leer el cuento que han escrito tus compañeros, identificar cuáles son los elementos motores que han incluido ¿cambiarías algo del cuento?

Episodios de interpretación-acción: momentos en los cuales los alumnos dialogan sobre el propósito de la actividad y la realizan conjuntamente. Suele estar compuesto por numerosos ciclos en los que se trata de dar respuesta a una determinada pregunta, orden o sugerencia.

Referencia 3

Carmen: ¿Qué ha leído Yomara? a ver. (Espera a que respondan) ¿Qué es el cuento motor?

Yomara: es una variante de un cuento

Melani: vale, que es una cosa así, de la mente

Carmen: vale, y lo vais a tener que hacer después, ¿no?

Todas: sí, como representar...

Criterios para la división de la interacción en ciclos

Un ciclo comienza por una pregunta o una orden y finaliza cuando esta se resuelve, en él se incluyen las negociaciones y los diálogos intermedios que permiten dar respuesta al interrogante planteado.

Criterios para cerrar los ciclos:

Cuando se realiza una pregunta y esta recibe respuesta.

Cuando no se obtiene respuesta satisfactoria a una determinada pregunta, pero se realiza otra diferente.

Cuando se realizan varias preguntas y se da respuesta a una de ellas.

Cuando se responde a una pregunta muy genérica (en la que no se dan opciones de respuesta) y surge otra orden o pregunta con nueva información.

Cuando se emplean marcadores lingüísticos como “además”, “por otro lado”, “y ahora”, etc.

Criterios para mantener abierto un ciclo

Cuando se realiza una pregunta instrumental, aquella que sirve para llegar a un acuerdo sobre otra pregunta formulada.

Cuando la pregunta se emplea para aclarar una orden.

Cuando un interlocutor responde a la pregunta planteada pero otro no da por concluida la interacción añadiendo más información.

Cuando se realizan preguntas u órdenes relacionadas con una pregunta principal.

Cuando se cambia de interlocutor pero la pregunta planteada sigue sin resolverse.

Cuando durante el diálogo conjunto se da información poco relevante para la pregunta u orden realizada.

Cuando se produce una negociación entre los miembros del grupo que trata de dar respuesta a la pregunta u orden expuesta.

Cuando se emplean marcadores lingüísticos que establecen relación entre la información anterior y la nueva: “pues”, “en consecuencia”, etc.

Los ciclos deben constituir unidades de significado con sentido completo, representadas por un tema u objetivo, bien sea el resolver una pregunta, realizar una corrección o llegar a un acuerdo en el orden de participación. Este criterio ha sido fundamental en los ciclos más amplios, en los que se formulan preguntas guías en relación directa con las ideas que van aportando los alumnos, por lo que se consideró necesario no separarlos en ciclos más pequeños, pues el proceso de negociación y diálogo perdería sentido e importancia.

Una vez aclaradas estas reglas de identificación de episodios y ciclos se procedió al análisis detallado de las transcripciones. La complejidad del diálogo conjunto de las sesiones realizadas en grupos interactivos, hizo necesario argumentar en todo momento cada una de las divisiones, intentando que se cumplieran en todas las transcripciones por igual. En próximos apartados se explicarán los pasos concretos que se siguieron para llevar a cabo un micro análisis de cada ciclo, explicando las demás categorías planteadas, necesarias para describir y conocer más en profundidad el proceso de transferencia.

2º Tipos de ayudas

Se identificaron dos bloques principales: las ayudas frías y las ayudas cálidas. Ambos se desglosan en subcategorías más concretas, que a pesar de no incluirse en la tabla de análisis final, son fundamentales para comprender los apoyos surgidos, ya que ofrecen una visión completa que facilita el proceso de clasificación de las ayudas encontradas en las transcripciones según las características planteadas a continuación.

Ayudas frías

En primer lugar se encuentran las ayudas frías que movilizan y activan los procesos cognitivos y están “ligadas a la comprensión del material” (Sánchez et al., 2010, p.252). Dentro de este tipo de ayudas se encuentran las siguientes:

Ayudas regulatorias: Se trata de apoyos que guían la organización y desarrollo de las tareas, no están relacionados directamente con los contenidos que en ella se tratan, sino con su planificación y los pasos a seguir para realizarla. Se distinguen tres subtipos:

Ayudas regulatorias que clarifican el modo de realizar la actividad: estas permiten *describir una determinada estrategia* a través de la explicación de una serie de pasos para realizar la actividad o bien *proponer una estrategia* que se pueda seguir.

Referencia 4: Describir una estrategia

Ainara- y si te equivocas no vale borrar, hay que hacer una raya, con un paréntesis y una raya.

Referencia 5: Proponer una estrategia

Melanie - ¿vamos con be?

Erika – con uve. Sí porque mira vamos de andar (pone dos dedos hacia abajo en forma de uve, como si fuesen dos piernas moviéndose) y es como una uve.

Ayudas regulatorias para apoyarse en los conocimientos previos: están formadas por tres procesos clave, *evocar* aprendizajes anteriores tratados en clase, *explicitar* creencias y pensamientos propios y *resumir* lo que se ha dicho en el grupo durante el desarrollo de la tarea.

Referencia 6: Evocar

Bea- mira, lo hicimos en el gimnasio con la Henar y la Carmen, había cuatro narra...narradores

Referencia 7: Explicitar

Carmen – pero...dilo en alto, estabas diciendo lo que era un cuento motor

Referencia 8: Resumir

Carmen – claro, pues eso que decís que pone que es lo que tenéis que hacer, es lo que pone aquí “elementos motores”. Entonces cuando leáis los cuentos estos, tenéis que decir “ah pues aquí se mueve de esta forma...” ¿vale?

Ayudas regulatorias que sirven para aclarar la meta de la tarea: es muy importante que el alumnado resuma y ordene las ideas previas y las generadas durante la actividad, para ello se debe *establecer la meta* de la tarea grupal, *describir o señalar un problema* determinado, *identificar el tema o contenido* del que se está hablando y por último *proponer un índice* que incluya los puntos más importantes que se han tratado en la realización conjunta de la tarea.

Referencia 9: Establecer la meta

Carmen – pues a ver hay que ponerse de acuerdo, elegimos una.

Referencia 10: Señalar un problema

Carmen – claro. Pero primero tenéis que escribir también el cuento original, porque si no...

Referencia 11: Identificar el tema o contenido

Carmen - estas son las partes del cuento y las tenéis que ordenar según las partes del texto narrativo.

Ayudas internas: se trata de ayudas que ofrecen parte de los elementos necesarios para dar respuesta a la tarea. Pueden ser de dos tipos:

No invasivas: no ofrecen de modo directo los elementos que dan forma a la respuesta, son “ayudas libres de contenido” (Sánchez et al., 2010, p. 262). Están formadas por los siguientes procesos: *sonsacar*, que consiste en pedir que se complete una determinada respuesta o se busque una diferente, *descomponer la tarea* fragmentándola en pequeños pasos o partes; *dar pistas* llamando la atención hacia un determinado aspecto que facilitará la resolución de la actividad, la *estrategia de contra modelo* que consiste en ofrecer una respuesta incorrecta para que se trate de encontrar la correcta y por último *invitar a reconsiderar* la respuesta dada.

Referencia 12: Sonsacar

Carmen- vale, ella dice un príncipe y una princesa, a ver, por ahí ¿qué más decís?

Referencia 13: Descomponer la tarea

Carmen - ¿y manos en posición de qué?

Ramón – de hechizo

Carmen -¿y cómo es la posición de hechizo?

Ramón y Erika – así (cada uno hace un gesto diferente como si lanzasen un conjuro)

Bea- así (gesto) pusffffff (hace sonido también)

Carmen – vale ¿y cómo es ese gesto? Manos...

Ramón – abiertas, ponemos las manos abiertas en posición abierta

Referencia 14: Dar pistas

Carmen – y...después hay una característica importante

Referencia 15: Contra modelo

Carmen - ¿Y cómo venían las instrucciones? ¿En color amarillo...? (las instrucciones aparecían resaltadas en negrita)

Referencia 16: Invitar a reconsiderar

Carmen: ¿Cómo decís? a ver

Yomara: De repente Nirva,...

Carmen: ¿Y la última?

Yomara: Llegaron a un río...

Carmen: ¿Segurísimas, segurísimas?

Bea: Sí

Invasivas: al contrario que las anteriores, este tipo de ayudas sí ofrece de forma directa los elementos necesarios para construir la respuesta a una determinada tarea. En ellas se identifican también una serie de procesos: *dar apoyos físicos* con recursos instrumentales y materiales que faciliten la tarea, *iniciar un razonamiento* aportando alguna premisa que dé lugar a nuevas ideas o aportaciones, *rellenar huecos* ofreciendo parte de la respuesta para que el alumnado la continúe y finalmente *proponer diferentes opciones* de respuesta y de resolución de la actividad.

Referencia 17: Apoyos físicos

Uso del iPad para comprobar el orden de los fragmentos.

Referencia 18: Iniciar razonamiento

Carmen – primero que las salvaron...que eso no lo habéis puesto, vosotras ponéis que entra por la ventana ahhh pero ¿y ahí qué, las salvaron, no las salvaron? No sabemos.

Referencia 19: Rellenar huecos

Carmen –¿Qué había el otro día? Había dos grupos de gente, unos eran los que....

Erika – unos las hadas y otros...

Referencia 20: Proponer opciones

Carmen – o él puede convertir en rana a otro personaje malo ¿quién las puede atacar

Ayudas de feedback: son apoyos de final de ciclo que permiten fijar las respuestas correctas aportadas durante la tarea, consolidando las ideas o completándolas.

Referencia 21

Carmen: ¿Qué ha leído Yomara? a ver. (Espera a que respondan) ¿Qué es el cuento motor?

Yomara: es una variante de un cuento

Melani: que es una cosa así, de la mente

Carmen: vale, y lo vais a tener que hacer después, ¿no?

Todas: sí, como representar...

Carmen: es como representar algo, como hacer una especie de teatro o algo así

Ayudas cálidas

El segundo gran tipo de apoyos son las ayudas cálidas que están relacionadas con los procesos emocionales y motivacionales, influyentes en la realización conjunta de la tarea. Dentro de este tipo de ayudas se encuentran las siguientes:

Ayudas para valorar la actividad como deseable: en este apartado se encuentra el *desafío ajustado* en el que se explica la dificultad de la tarea y se desafía a los miembros del grupo a enfrentarse a ella y superarla, y la *justificación* que trata de remarcar elementos como la curiosidad, relevancia etc.

Referencia 22: Desafío ajustado

Carmen- venga que esto lo hicisteis el otro día y ya sabéis

Referencia 23: Justificación

Carmen- Pues venga a ver ¿cual elegimos primero para leer? ¿Este que está muy chuli escrito?

Ayudas para considerar que la actividad es viable: se diferencian también dos grandes tipos, el primero de ellos trata de incrementar la percepción de competencia a través de *elogios* o muestras de reconocimiento, mediante la *apropiación* y reconocimiento de lo dicho por cada miembro del grupo y por la *evocación de logros pasados*, el segundo se basa en las *expectativas de auto eficacia* empleando expresiones motivadoras y que refuerzan el pensamiento de que se puede alcanzar los objetivos propuestos y con ello resolver la tarea.

Referencia 24. Elogios

Carmen –jaja ¡qué buena técnica!

Referencia 25: Apropiación

Referencia 26: Evocación de logros pasados y expectativas de auto eficacia

Carmen: Claro, eso lo sabéis hacer además, que ya lo habéis hecho

Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida: se trata también de apoyos que fortalecen la motivación, para ello se presenta la meta propuesta en la tarea grupal de un modo más atractivo lo que se denomina *control motivacional*, también se fomenta la toma de decisiones para que el alumnado se comprometa con la acción y defienda con ánimo una determina idea u opinión, a este tipo de ayuda recibe el nombre de *parsimonia en el procesamiento de la información*.

Referencia 27: Control motivacional

Carmen – como si estuviésemos dentro de una cueva, pues no está mal oye...

Referencia 28: Parsimonia en el procesamiento de la información.

Carmen: bueno, pero habla con el resto del grupo y decidís

Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso: en este tipo de apoyos destacan tres procesos, el primero de ellos se denomina *reflejar*, ya que consiste en ayudar a expresar y comprender las emociones o sentimientos propios, el segundo tipo es *normalizar* las emociones experimentadas a través de declaraciones que calmen y regulen el ambiente grupal, ya por último *empatizar* a través de expresiones que muestren que se ha comprendido las emociones y sensaciones de los compañeros

Referencia 29: Reflejar

Carmen – venga a ver, hacemos una cosa para no enfadarnos nadie no metemos a ningún miembro del grupo y ya está (este comentario se debe a que Toño se enfadó con sus compañeras porque lo incluían como personaje del cuento)

Referencia 30: Normalizar

Yeneba intenta que su compañera no se enfade- pero Bea que es un cuento, no nos vamos a morir por un cuento

Referencia 31: Empatizar

Carmen – no ponemos nombres que eso queda muy feo, que si hacemos lo mismo con vosotros no os gustaría

Toño – eso ¿te gustaría?

Ayudas para explicar de un modo adecuado los resultados obtenidos: estos apoyos consisten en *valorar los resultados sin hacer generalizaciones* y en *evitar hacer concesiones* , ya que al ofrecer respuestas compasivas ante los errores, reconocimiento excesivo en tareas sencillas o se prestan ayudas innecesarias el alumno “atribuirá sus éxitos a la suerte y el fracaso a su falta de capacidad” (Sánchez et al., 2010, p. 272)

Es importante mencionar que no se pudieron identificar en las transcripciones elegidas todas las subcategorías planteadas. Además, durante el análisis surgieron nuevas aportaciones en el apartado de ayudas cálidas, lo que se expondrá de modo más detallado en las conclusiones del presente trabajo. Estos dos motivos afianzaron la necesidad de crear una clasificación más reducida que plasmase de forma sencilla los tipos de ayudas y facilitase la codificación. Por ello, se mantuvieron los dos grupos principales, ayudas frías y cálidas, el primero con las tres categorías más generales y el segundo en un único bloque relacionado con las emociones y la armonización de la tarea grupal (tabla 3).

Tabla 3
Tipo de ayudas

AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
Regulatorias	
Internas	
De feedback	

Nota: Adaptada de Sánchez, García y Rosales (2010).

3º Tipos de estructuras de participación

Otra de las categorías planteadas son las estructuras de participación, denominadas también tipos de interacción entre los miembros del grupo. Se identificaron cuatro tipos principales: monologal, IRE, IRF y dialógica o simétrica, cada una con una serie de características propias (Tabla 4).

Una de las modificaciones, surgida en el Seminario sobre el Análisis de las Interacciones Sociales en el Aula, fue la simplificación de las categorías planteadas, ya que el modelo IRF propuesto por Sánchez et al. (2010) mostraba en un principio dos subcategorías llamadas IRF incompleto e IRF frustrado. Estas se caracterizaban por la realización de preguntas que no son resueltas durante la tarea, por lo que se da paso a otras nuevas o se continúa insistiendo promoviendo ayudas o cuestiones similares que poco a poco facilitan la respuesta. Para generar las categorías finales se decidió no considerar estos dos tipos como categorías separadas, sino que se integraron dentro del modelo IRF, cuya fase de feedback podía completarse no, de modo que se recogerían ambas opciones en el análisis.

Otro de los cambios que se realizó fue añadir la tipología monologal. Aunque el contexto de la investigación era una dinámica de aprendizaje dialógico, en algunos casos alguno de los alumnos o de los mediadores adultos podía monopolizar la conversación grupal, por lo que se decidió incluirla en la matriz de categorías definitiva.

Tabla 4

Tipo de estructuras de participación

ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN	
MONOLOGAL	<p>Cuando sólo interviene un sujeto, profesor, mediador adulto o alumno.</p> <p>Cuando en la interacción únicamente se recupera información o se ejecuta una acción, pero sin proceso de negociación.</p>
IRE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagación: se realiza una pregunta cerrada que no implica una respuesta elaborada o se sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción. 2. Respuesta: se contesta a la pregunta o se lleva a cabo la acción 3. Evaluación: se evalúa lo sucedido
IRF	<p>Cuando durante la interacción se lleva a cabo la negociación de ideas hasta llegar a un acuerdo conjunto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciación: se realiza una pregunta abierta o se sugiere la necesidad de llevar a cabo una acción. 2. Respuesta: se produce la negociación de la respuesta mediante un debate conjunto 3. Feedback: se realiza un proceso de evaluación que hace continuar el diálogo entre los miembros del grupo
SIMÉTRICA O DIALÓGICA	<p>Cuando durante la interacción, además de llevarse a cabo la negociación de ideas, el alumnado realiza preguntas que sugieren nuevas perspectivas que modifican las decisiones tomadas o cuando evalúan a sus compañeros.</p>

Nota: Adaptada de Sánchez, García y Rosales (2010).

4º Tipos de transferencia

Para la creación de las categorías de transferencia se revisó la información aportada por el marco teórico recogido sobre el tema. La gran variedad de tipologías hizo necesario un análisis riguroso de las características de cada categoría, considerando aquellos aspectos más acordes con los objetivos planteados, así como con el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se desarrolla la investigación. Por ello, se decidió centrar el foco de atención en el sistema de categorías propuesto por Haskell (2011) ya que se trataba de un modelo general que nos permitía adaptar la clasificación planteada a los grupos interactivos estudiados.

Sin embargo, el abanico de opciones de transferencia continuaba siendo muy amplio, por lo que se realizó una nueva reflexión sobre qué categorías emplear como base del análisis. Este nuevo proceso exploratorio permitió crear la clasificación final, empleando solo dos de los tipos aportados por la teoría: la *transferencia de aplicación*, definida como la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones específicas, similares o diferentes a las del aprendizaje inicial y la *transferencia creativa*, explicada como un tipo de traspaso de los aprendizajes que permite crear nuevos conceptos y conocimientos. Estos dos modelos muestran una transferencia compleja en la que no solo es necesario identificar los conocimientos previos que pueden emplearse en la situación de enseñanza a aprendizaje, sino que también requieren saber ponerlos en práctica incluso ir más allá, construyendo de forma individual y conjunta nuevas formas de entender las tareas, nuevos conocimientos.

No obstante, era oportuno incluir una categoría de transferencia más sencilla que funcionase como paso inicial, en la que únicamente se necesitase establecer un vínculo con contenidos previos y la tarea a realizar, explicitando mediante el diálogo esta relación. Surgió así la transferencia teórica, un tipo de transferencia simple basado en la conexión de la tarea con los conocimientos pasados, pero que no requiere una aplicación práctica en la actividad.

De este modo, se configuró una tipología de transferencia gradual, de menos a mayor nivel de complejidad, que enlaza de forma directa con los elementos que configuran la construcción conjunta de conocimiento, ayudas y estructuras de participación, pilares clave para que se produzca aprendizaje y este se pueda traspasar a nuevas situaciones de aula.

Ofrecer dos entornos diferentes constituidos por las clases de Lengua Castellana y las clases de Educación Física, supuso una oportunidad para que el alumnado emplease los conocimientos adquiridos y lograse aplicarlos en nuevas experiencias. Por ello, las sesiones creadas de ambas áreas curriculares se reunieron en un proyecto común que facilitaba el análisis posterior de la relación entre las categorías mencionadas y el modo en que estas favorecían o limitaban la transferencia.

Es importante mencionar que el empleo de ayudas y de otras competencias socioemocionales en diferentes situaciones fueron también importantes elementos de análisis, por lo que no sólo se focalizó el estudio en el traspaso de contenidos teóricos. Esto convertía a la transferencia en una forma de comprobar el aprendizaje conjunto del alumnado, rescatando la idea de la inteligencia como un sistema de cooperación y puesta en práctica de múltiples capacidades y habilidades que permiten aprender y aplicar diferentes conocimientos (Tabla 5).

Tabla 5

Tipos de transferencia

TIPOS DE TRANSFERENCIA	
Transferencia teórica	Es una transferencia sencilla, basada en la conexión de la tarea con los conocimientos pasados, pero no requiere una aplicación práctica en la actividad, solamente expresar verbalmente la relación entre contenidos pasados y la tarea.
Transferencia de aplicación	Es un tipo de transferencia más complejo, pues ya requiere la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones específicas, tanto similares como diferentes a las del aprendizaje inicial.
Transferencia creativa	Transferencia de los aprendizajes para la creación de nuevos conceptos y conocimientos.

Nota: Adaptada de Haskell (2011).

5.1.3.3. Pasos a seguir en el análisis de la información

El último punto de reflexión, surgido en el Seminario de Análisis de las Interacciones Sociales en el Aula, fue la delimitación de una serie de pasos a seguir para la realización de este proceso, centrándonos en el análisis del contenido de las transcripciones realizadas.

1º Fase cualitativa

Selección de las transcripciones para analizar: Se seleccionaron tres sesiones incluidas en el proyecto de actividades “*Los textos de nuestro día a día*”, con las que se buscaba examinar la transferencia entre las áreas curriculares de Lengua Castellana y Educación Física.

División de las transcripciones en episodios y ciclos: Se realizó un proceso de identificación de las dos unidades de análisis mencionadas, episodios y ciclos, para poder después realizar un examen más detallado de cada una de ellas.

Identificación de las demás categorías propuestas mediante análisis de contenido: Se realizó un micro análisis de las partes anteriores indicando y clasificando los tipos de ayudas, de estructuras de participación y los tipos de transferencia.

2º Fase cuantitativa:

Creación de una tabla de frecuencias multivariada: para ello se contabilizó el tipo de ayudas, el tipo de estructuras de participación y el tipo de transferencia producidos en cada ciclo. Se asignó un código numérico a cada una de la categorías y subcategorías, incluyendo en todas ellas una opción de no aparición de dicha variable. Esto dio lugar a una tabla multivariada empleada en el siguiente paso.

Realización de un análisis de datos categóricos: los datos anteriores se analizaron con el programa SAS 9.2 para conocer la relación entre el tipo de estructura de participación, el tipo de ayuda y el tipo de transferencia. Se obtuvieron gráficos mosaico con los que se compararon las frecuencias esperadas con las observadas de cada variable mencionada. El color azul indica la existencia de una frecuencia mayor de la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad, mientras que el color rojo se relaciona con una frecuencia menor de la esperada.

3º Fase cualitativa:

Interpretación de la fase cuantitativa: los resultados obtenidos en la etapa anterior, se completarán con una perspectiva cualitativa que profundice en el tema de la investigación y complemente los datos analizados hasta el momento. Para ello se empleará la información aportada por las observaciones realizadas de los grupos interactivos en las áreas de Lengua Castellana y Educación Física. Se seleccionarán aquellos fragmentos de las transcripciones que describan de forma detallada las variables analizadas y ayuden a comprender mejor el proceso de transferencia.

Las tres fases explicadas completan el esquema de modelo mixto descrito en apartados anteriores. Las metodologías cualitativa y cuantitativa se combinan, con el fin de enriquecer la investigación y facilitar la comprensión de la problemática planteada (Figura 2). A partir de los datos cuantitativos, se pretende conocer las relaciones entre las variables establecidas, mientras que la perspectiva cualitativa da luz a esta información, a través de una reflexión sobre el desarrollo de los procesos estudiados y sobre aquellos elementos subyacentes que no se muestran en los resultados estadísticos.

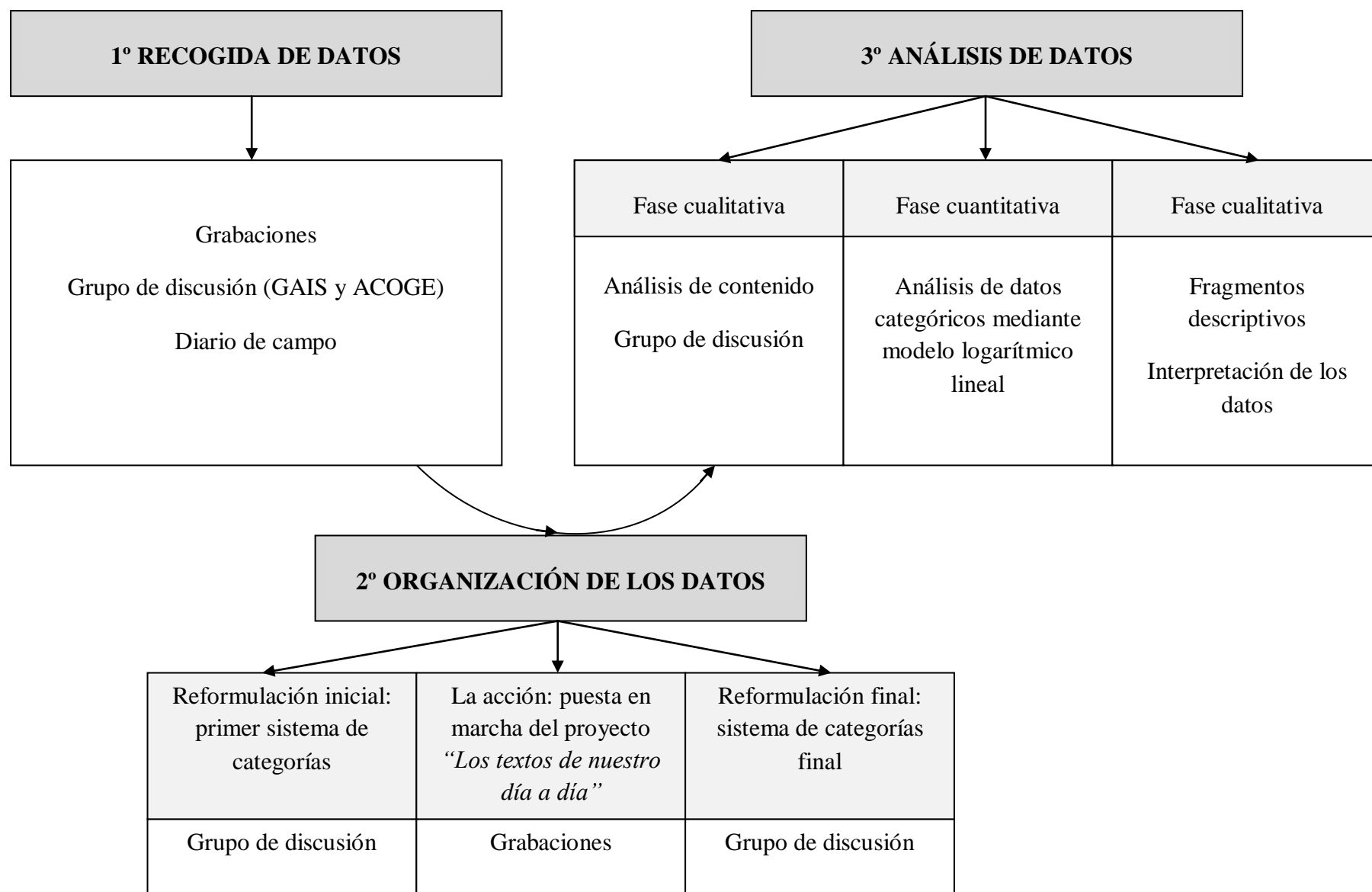


Figura 2. Esquema completo del proceso de investigación.

5.2. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Después de organizar la información obtenida, se hizo necesario comprobar que era fiel a la realidad estudiada. Para ello, se ha tenido en cuenta la propuesta de Guba (1989) que indica cuatro criterios clave para aportar autenticidad a la investigación: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

A continuación, se realizará un recorrido por los principios de validación mencionados.

5.2.1. Credibilidad. Validez interna

Consiste en la comprobación de la certeza de los datos, este primer lo forman los siguientes procedimientos:

Trabajo prolongado y observación persistente: la participación como voluntaria e investigadora en los grupos interactivos se realizó aproximadamente durante ocho meses. En este periodo de tiempo se llevó a cabo la observación de las diferentes sesiones, complementada con las grabaciones en vídeo y audio. Esto permitió conocer con detalle el contexto de la investigación y a los participantes implicados, un paso fundamental para aportar fiabilidad al estudio realizado.

Triangulación: este proceso ha sido explicado por diversos autores, Denzin lo describe como una combinación de metodologías empleadas para estudiar un determinado fenómeno, Kemmis en cambio, lo define como un cruce entre fuentes de datos (Serrano, 2000). Ambas propuestas conectan con los distintos tipos de triangulación empleados en la presente investigación:

Triangulación de métodos: en las primeras fases de recogida y organización de información se emplearon grabaciones, grupos de discusión, formados por el grupo ACOGE, por miembros del Grupo de Análisis de la Interacción Social y por profesorado de las universidades de Lleida y Salamanca, así como observaciones registradas en el diario de campo. En la posterior etapa de análisis de datos se combinó el grupo de discusión, el análisis de contenido de las transcripciones y los fragmentos descriptivos, con técnicas propias del método cuantitativo como el análisis de datos categóricos mediante el modelo logarítmico lineal.

Triangulación de momentos: los métodos mencionados se emplearon en diferentes etapas, de modo que las reflexiones y los resultados obtenidos se fueron enriqueciendo a medida que avanzaba la investigación.

Triangulación de expertos: en el proceso de recogida de datos, de organización y de análisis de la información se contó con la colaboración del Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S), con miembros del grupo ACOGE y con profesorado de las universidades de Lleida y de Salamanca.

Recogida de material de adecuación referencial: este proceso se realizó gracias a las grabaciones en vídeo y audio, a las observaciones registradas y a las conclusiones obtenidas tras los grupos de discusión realizados a lo largo de las diferentes etapas de la investigación.

Confrontación de diferentes puntos de vista sobre el tema de la investigación:

mediante la reflexión conjunta con la tutora de la clase de 5º, así como con las diversas aportaciones ofrecidas por los participantes en los grupos de discusión.

5.2.2. Transferibilidad. Validez externa

Consiste en comprobar la posible aplicación de los resultados en diferentes contextos, para ello se emplean los siguientes procedimientos:

Muestreo teórico: mediante la aportación de numerosos datos sobre la construcción conjunta de conocimiento en grupos interactivos y sobre el proceso de transferencia en entornos dialógicos de aprendizaje.

Descripción densa: este proceso se realizó a través de las descripciones detalladas del contexto estudiado y de los diferentes elementos de interés del presente estudio, la transferencia y los elementos que en ella influyen. La mejor comprensión de estos aspectos permite conectar la investigación con nuevos entornos en los que poder aplicarla.

Recogida de abundante información: las diversas técnicas empleadas dieron como resultado la obtención de importante información con la que poder explicar todas las etapas de la investigación, y ofrecer una visión clara y coherente entre los objetivos, los resultados y las reflexiones propuestas.

5.2.3. Dependencia. Fiabilidad

Consiste en garantizar que los resultados de la investigación puedan repetirse si esta se vuelve a realizar. Con este fin, se plantean unos resultados y unas conclusiones flexibles y con posibilidad de cambio y mejora, lo que permite adaptarlas a nuevos contextos.

5.2.4. Confirmabilidad. Objetividad

Consiste en confirmar que la información y los resultados aportados por la investigación no proceden de una única visión personal y subjetiva. Al igual que criterios anteriores, se identifican una serie de procedimientos más específicos:

Aproximación a la realidad del alumnado: este primer proceso se ha realizado mediante el análisis de elementos cercanos al alumnado, tipo de ayudas ofrecidas y recibidas, tipo de interacciones durante la actividad conjunta y tipo de transferencia producido.

Auditoría: este criterio se hace posible gracias a las aportaciones de los expertos que han participado en los diferentes grupos de discusión realizados.

Triangulación: a través del cruce de métodos, momentos y expertos, explicado en apartados anteriores.

Reflexión: este criterio ha estado presente en todas las etapas del estudio, desde la recogida de datos hasta su organización y análisis. De este modo se ha creado un hilo conductor que ha unido los objetivos planteados y los resultados y conclusiones finales, dotando de coherencia y sentido a la investigación.

CAPÍTULO 6:

RESULTADOS

El proceso de análisis descrito anteriormente dio lugar a una serie de resultados que responden a los objetivos planteados en la investigación, englobados en los cuatro apartados que se presentan a continuación.

6.1. REPRESENTACIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE AYUDAS SURGIDOS EN GRUPOS INTERACTIVOS

El primer gráfico resultante (Figura 3) muestra las frecuencias de la primera variable: el tipo de ayudas. Se obtiene una frecuencia significativamente mayor a la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad en las ayudas de tipo interno, aquellas que guardan relación con los contenidos de la tarea, ya que ofrecen parte de los elementos que permiten resolverla. En cambio, las ayudas de tipo cálido, relacionadas con procesos emocionales y motivacionales, y las de feedback o de cierre de ciclo, que resumen o completan la información aportada, muestran una frecuencia menor de la esperada.

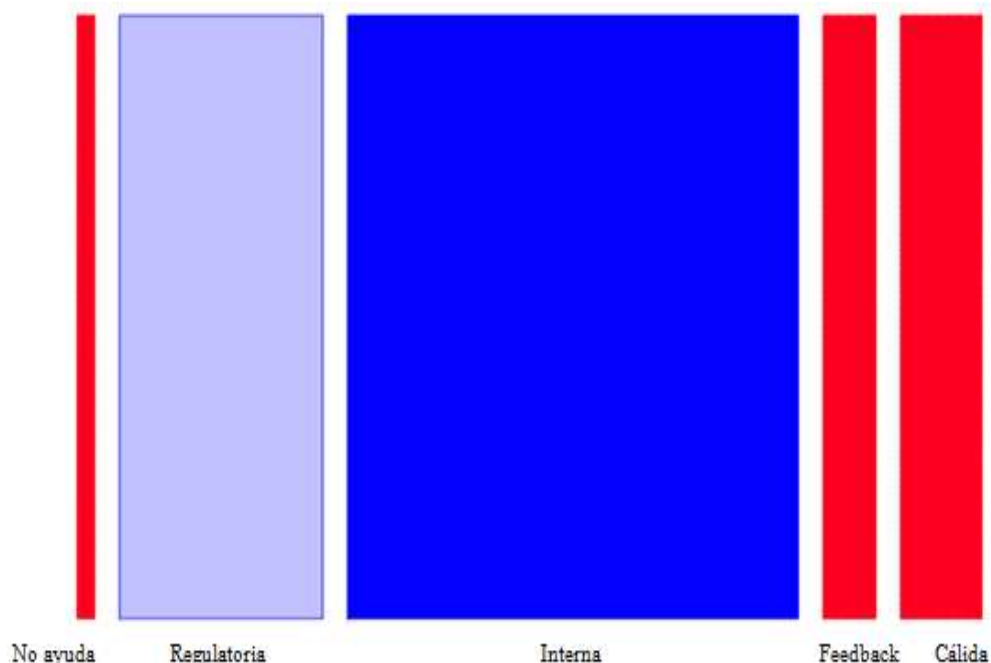


Figura 3. Tipo de ayudas.

El valor numérico exacto, de las frecuencias de las ayudas, se presenta en la tabla 6, a través de los residuos estandarizados de Pearson.

Tabla 6
Residuos estandarizados de Pearson de los tipos de ayudas

No ayuda	Ayuda regulatoria	Ayuda Interna	Ayuda Feedback	Ayuda cálida
-10.18	2.96	20.58	-7.64	-5.71

Analizando los datos anteriores, se comprueba que otras de las ayudas que más abundan son las de tipo regulatorio. Durante la realización de las tareas es constante la guía del mediador adulto en temas organizativos que ayudan a llevar a cabo las actividades, del mismo modo los propios alumnos ofrecen apoyos a sus compañeros que regulan y planifican la acción conjunta. Estas ayudas favorecen la organización del conocimiento, para que este pueda ser gestionado y empleado en situaciones de aprendizaje diversas. Son por tanto, un elemento que define la transferencia, proceso en el que se crea un lenguaje compartido (Carlile, 2004) que permite poner en juego los conocimientos desarrollados a partir del sistema de ayudas ofrecido.

Referencia 32

Yomara le pregunta a Melanie para asegurarse de que sabe seguir -¿sabes por dónde nos llegamos? (le señala en la hoja la parte en la que debe empezar a leer)

Melanie lee desde el punto que le ha indicado Yomara— luego se metieron en una cueva para refugiarse de los magos

Además se prestan otras ayudas más centradas en el contenido, ofrecidas tanto por el mediador adulto como por el alumnado.

Referencia 33

Yomara dice a su compañera- deletréame lo de las manos

Bea- ponemos las manos en forma de hechizo

Yomara- ¿en forma de?

Bea- de hechizo

Melanie le repite – y ponemos las manos encima de la cabeza

Ramón – y la siguiente es ponemos las manos encima de la cabeza.

Los resultados anteriores evidencian una presencia desigual de las ayudas, lo que refleja a su vez una determinada forma de organizar las interacciones grupales, ya que la mayoría de los apoyos se dirigen a regular la acción conjunta o a dar pistas sobre los contenidos, sin tener en cuenta otros procesos igual de importantes como las emociones o la motivación de los miembros del grupo. Es importante tener en cuenta que muchas de las ayudas regulatorias ofrecidas buscan crear un clima respetuoso que fomente el diálogo y la interacción cordial entre los participantes. Sin embargo, resulta necesario ir más allá de simples ayudas organizativas y aumentar el número de ayudas cálidas que conecten de forma más directa con estas cuestiones, lograr un sistema de apoyo compuesto por una combinación entre los procesos cognitivos y las emociones surgidas durante la tarea (Edwards, 2012).

Como se ha comentado, la distribución desigual de los diferentes tipos de ayuda da lugar a un primer punto de cambio con el que mejorar el sistema de apoyos que guíe y oriente la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje (Coll et al., 2009).

De igual modo, es necesario potenciar las ayudas entre iguales, en las que tanto los apoyos más sencillos como los más elaborados sean elementos importantes para el desarrollo de la tarea. Se conecta así con la regla de contingencia propuesta por Coll (2009), con la que el mediador adulto ofrece diferentes niveles de ayuda, lo que poco a poco aumenta la autonomía del alumnado.

Este proceso de cambio y perfeccionamiento del sistema de ayudas es fundamental, ya que todas se desarrollan de forma interrelacionada, así que la mejora de una de ellas hace mejorar las demás y a la vez optimiza la construcción de conocimiento en el grupo y la transferencia a nuevas tareas y contextos.

6.2. RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE AYUDAS Y EL TIPO DE TRANSFERENCIA

El segundo gráfico (Figura 4) muestra la combinación entre dos de las variables del estudio, el tipo de ayuda y el tipo de transferencia producido, con la intención de comprobar la relación entre ambas.

Los resultados obtenidos revelan una mayor frecuencia de la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad en el tipo de ayuda interna combinada con la transferencia de tipo teórica. En cambio, se muestra una menor frecuencia de la esperada en las ayudas cálidas asociadas a la transferencia teórica.

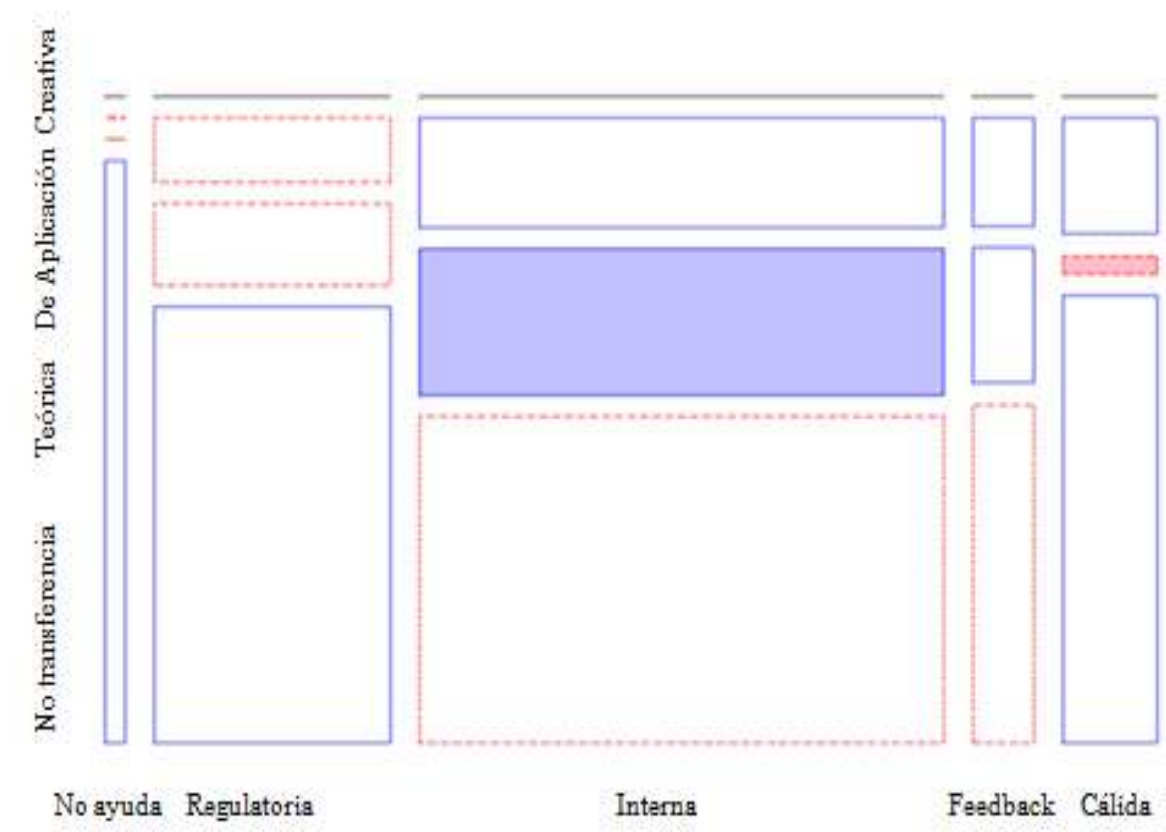


Figura 4. Tipo de ayuda y tipo de transferencia.

La tabla 7 indica el valor exacto de las combinaciones entre el tipo de ayuda y el tipo de transferencia, a través de los residuos estandarizados de Pearson. Aquellas con una frecuencia significativamente menor o mayor de la esperada se muestran en la tabla con un nivel de significación de |1.96|

Tabla 7

Residuos estandarizados de Pearson de las ayudas y la transferencia

	Model	df	chisq	ChiSq	Prob
Ayuda-Transferencia		12	G.F	38.750	0.0001
			L.R	48.258	0.0000

	No transferencia	Transferencia Teórica	Transferencia de aplicación	Transferencia Creativa
No ayuda	1.68	-1.65	-1.52	0.00
Ayuda regulatoria	1.75	-1.55	-1.77	0.00
Ayuda Interna	-1.88	2.42	1.09	0.00
Ayuda Feedback	-0.48	0.58	0.32	0.00
Ayuda cálida	1.30	-2.98	0.68	0.00

La frecuencia elevada de la transferencia teórica combinada con ayudas de tipo interno se justifica por la gran conexión que tienen estos apoyos con los contenidos de las tareas, al aportar de forma directa o indirecta los elementos que conforman la respuesta. Además, la transferencia teórica caracterizada por la verbalización de las relaciones establecidas entre aprendizajes anteriores y la tarea actual, mejora a partir de apoyos de este tipo. Este establecimiento de analogías es uno de los recursos más empleados en la transferencia, ya que una vez creados los vínculos entre diversas situaciones se realizan inferencias que permiten traspasar los conocimientos a la nueva actividad (Gómez et al., 2012).

Henar- ¿y qué diferencias hay entre cualquier cuento que hemos hecho a lo largo del curso y el cuento del otro día?

Melanie - que un cuento normal hay que leerlo y un cuento motor hay que narrarlo...

Bea- ah que el cuento normal lo lees y el otro tienes que hacerlo con señas.

Melanie – con gestos

Carmen- vale y esas señas ¿cómo sabes qué señas tienes que hacer? ¿qué había en el cuento...?

Bea- pos un narrador

Erika – y porque lo pone, lo pone y lo tenemos que hacer

Las ayudas internas que promueven la transferencia teórica permiten al alumnado elaborar y modificar sus aprendizajes, ya que redirigen la atención a diferentes aspectos del contenido de la tarea. Los miembros del grupo focalizan la atención en puntos clave, rescatan información pasada, establecen relaciones y evalúan los resultados. Por ello, este tipo de ayudas conforman una estrategia cognitiva y metacognitiva fundamental en el proceso de transferencia, ya que como explican Brandsford, Brown y Cocking (2000) el traspaso de los aprendizajes aumenta al mejorar las estrategias metacognitivas del alumnado.

La baja frecuencia de las ayudas cálidas combinadas con la transferencia teórica se explica por la escasa relación que muestran estos apoyos con los contenidos trabajados. Sin embargo, resulta fundamental favorecer la motivación para alcanzar un aprendizaje más autónomo y para mostrar la utilidad de los conocimientos desarrollados en las tareas. Para ello, repasamos algunos de los elementos que potencian la motivación: la realización de debates durante la actividad conjunta, la participación de

todos los miembros del grupo, el establecimiento de metas en las tareas, evitar las ordenes demasiado estrictas, favorecer la empatía y ofrecer respuestas indirectas que permitan al alumnado resolver los problemas surgidos (Hagger & Chatzisarantis, 2012). Esta reflexión también conecta con las aportaciones de Salmerón (2013) en las que destacan las tareas que fomentan la autonomía en el aprendizaje, a través del modelo transcontextual, en el cual la motivación intrínseca es un pilar clave para que el alumnado traspase los aprendizajes.

Estos resultados evidencian la necesidad de favorecer una transferencia más elaborada, creativa o de aplicación. Para ello, las ayudas deberían ser más flexibles y dar al alumnado mayor oportunidad para crear sus respuestas y aplicar los conocimientos generados en grupo. Los objetivos y contenidos de las tareas también juegan un papel protagonista, deben ofrecer al alumnado la oportunidad de realizar un proyecto común en el que emplear los conocimientos desarrollados en sesiones anteriores, y estar conectados con situaciones y entornos de su día a día.

6.3. REPRESENTACIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN SURGIDOS EN GRUPOS INTERACTIVOS

El tercer gráfico (Figura 5) resultante presenta las frecuencias de otra de las variables: el tipo de estructuras de participación. Se obtiene una frecuencia significativamente mayor a la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad en el modelo dialógico y una frecuencia significativamente menor a la esperada en la opción de no interacción

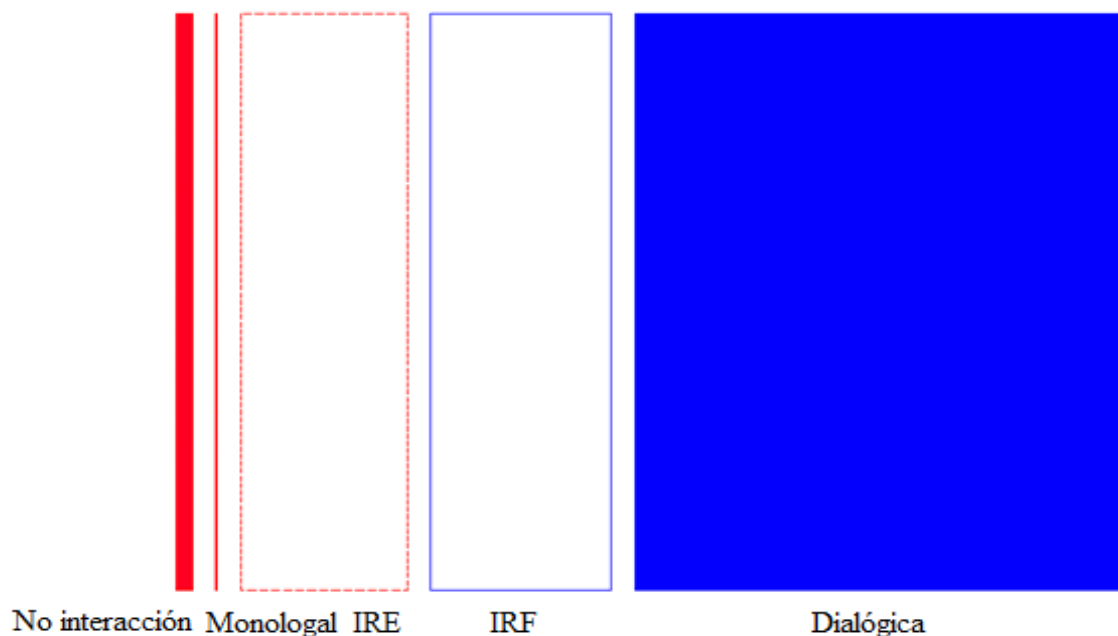


Figura 5. Tipo de estructura de participación.

Estos resultados evidencian la importancia de las interacciones dialógicas en la dinámica de grupos interactivos. Es importante recordar que en este tipo de estructura participativa el alumnado no solamente negocia, sino que también se encarga de proponer preguntas nuevas que enriquecen el proceso de construcción conjunta de conocimiento, y de evaluar las tareas o comentarios propuestos.

Asimismo hay que indicar que la no interacción no existe en este tipo de tareas dialógicas, al igual que el modelo monologal con muy baja frecuencia, ya que únicamente se registró una interacción de este tipo, en la que el mediador adulto es el único miembro del grupo que habla al proponer una pregunta a la que el alumnado no da respuesta.

Referencia 35

*Mediador adulto - ¿qué pondríais vosotros de instrucciones para el cuento motor?
Como si lo tuvieseis que representar.*

Nadie contesta

Es necesario recordar que en las sesiones analizadas surgieron momentos de lectura de enunciados o explicaciones de la tarea, llevados a cabo por uno o dos miembros del grupo. Estos episodios no se consideraron monologales, ya que a pesar de intervenir una sola persona, la propia actividad de lectura presenta una característica individual, por ello se consideraron momentos sin interacción predecesores de ciclos con intercambio comunicativo sobre la lectura.

La existencia de un elevado número de ciclos dialógicos favorece una mejora en la transferencia. A partir de la palabra el alumnado puede verbalizar los conocimientos relacionados con la tarea, dar ideas sobre la resolución de la actividad propuesta y evaluar la actividad grupal. Además, mediante el proceso de negociación surgido en el modelo dialógico surgen procesos de comparación de casos, ideas y ejemplos, fundamental para el traspaso de los aprendizajes (Loewenstein, Thompson & Gentner 2004).

En el siguiente apartado se dará a conocer la relación entre el tipo de interacción y la transferencia producida.

6.4. RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN Y EL TIPO DE TRANSFERENCIA

El cuarto gráfico (Figura 6) muestra la combinación entre otras dos variables del estudio, el tipo de estructura de participación y el tipo de transferencia producido, con la intención de comprobar la relación entre ambas.

Los resultados indican una frecuencia menor de la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad en la combinación de interacción IRE y transferencia de aplicación, sin embargo esta estructura de participación muestra una frecuencia bastante elevada al relacionarse con la transferencia teórica.

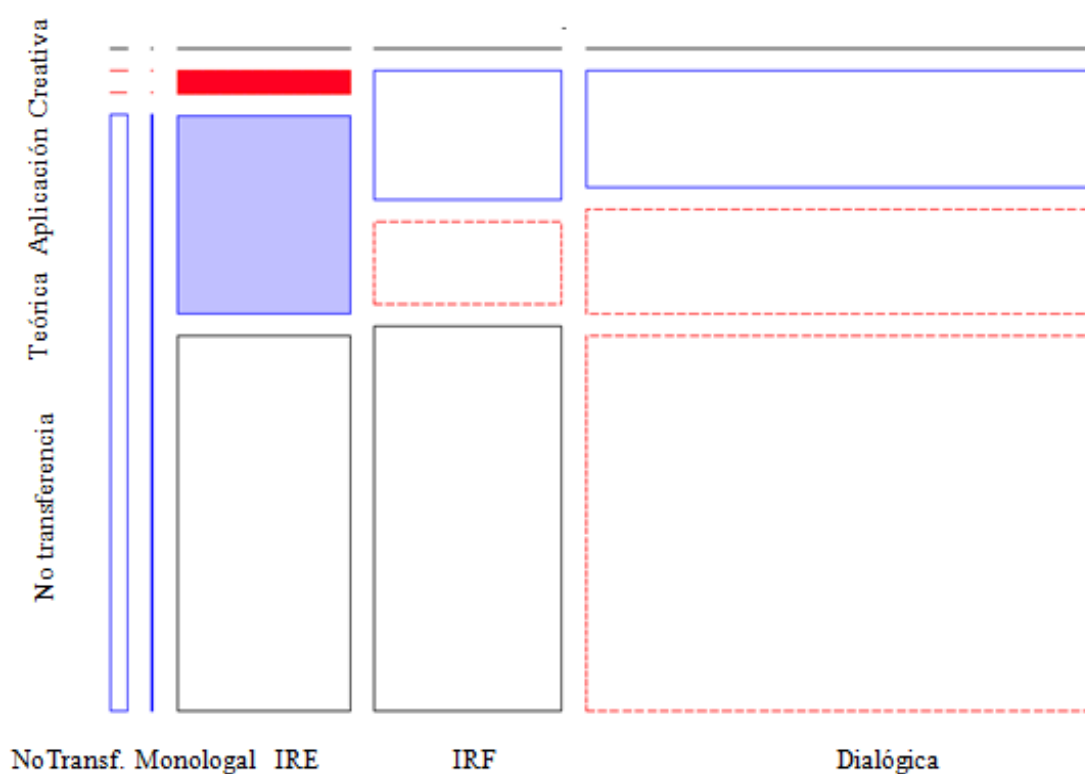


Figura 6. Tipo de estructura de participación y tipo de transferencia.

Los datos anteriores se completan con la información aportada por la tabla 8, en la que se indica el valor exacto de las combinaciones entre el tipo de interacción y el tipo de transferencia, a través de los residuos estandarizados de Pearson. Aquellas con una frecuencia significativamente menor o mayor de la esperada se muestran con un nivel de significación de $|1.96|$ (color rojo y azul).

Tabla 8

Residuos estandarizados de Pearson del tipo de estructuras de participación y el tipo de transferencia

	Model	df	chisq	ChiSq	Prob
EstructuraParticipación- Transferencia		12	G.F	39.132	0.0001
			L.R	46.703	0.0000

	No transferencia	Transferencia Teórica	Transferencia de aplicación	Transferencia Creativa
No interacción	1.56	-1.52	-1.41	0.00
Monologal	0.45	-0.44	-0.41	0.00
IRE	-0.15	3.51	-3.50	0.00
IRF	0.06	-1.49	1.49	0.00
Dialógica	-0.25	-0.85	1.41	0.00

A pesar de haber obtenido una frecuencia elevada de ciclos dialógicos en apartados anteriores, la transferencia que más predomina es la de tipo teórico con interacciones de tipo IRE. Estos resultados se explican a partir de las características que definen esta estructura de participación, en la que se realizan preguntas cerradas que guían al alumnado, y en la que se fuerza la transferencia a partir de una interacción más dirigida. Estos comentarios enlazan con otro de los resultados obtenidos, una baja frecuencia en la transferencia de aplicación combinada con los ciclos IRE mencionados.

En este caso la transferencia de aplicación requiere una interacción más abierta y dialógica en la que el alumnado no solo sepa verbalizar determinados contenidos, sino también aplicarlos en la tarea. Pero el modelo IRE restringe la oportunidad de intercambiar ideas y ayudas entre los miembros del grupo, además de limitar el proceso de negociación que puede facilitar la puesta en práctica de los aprendizajes

Una vez comentados los resultados obtenidos a partir del análisis de datos categóricos, también es necesario mencionar los datos resultantes del análisis de contenido realizado de las tres transcripciones elegidas (Tabla 9). Al identificar las tres variables, tipo de ayudas, tipo de estructura de participación y tipo de transferencia, se cuantificaron aquellos ciclos en los que se llevó a cabo transferencia y se analizó que tipo de interacción se produjo en cada uno de ellos.

Tabla 9

Relación entre el tipo de estructuras de participación y el tipo de transferencia

	Transferencia Teórica	Transferencia de Aplicación	Transferencia Creativa
IRE	10	1	0
IRF	3	3	0
DIALÓGICO	1	7	0

Como resultado se obtuvo que la transferencia más sencilla de tipo teórico, en la que únicamente hay que verbalizar el contenido, se favorece en ciclos IRE, ya que el mediador adulto realiza numerosas preguntas guía que facilitan al alumno la explicación en alto de determinados contenidos.

En cambio, la transferencia de aplicación, que consiste en la puesta en práctica de los aprendizajes mediante una interacción con los miembros del grupo, predomina en ciclos de carácter IRF o dialógico.

Como explican algunos autores, el traspaso de los aprendizajes mejora mediante actividades que promuevan el trabajo en grupo y el diálogo conjunto (Salmerón, 2013), también indican que las interacciones dialógicas promueven intercambios comunicativos con los que se favorece la relación y comprensión de las ideas aportadas por los compañeros, dando lugar a un pensamiento individual que se desarrolla a través de la interacción con los demás (Reznitskaya et al., 2012).

6.5. RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE AYUDAS, EL TIPO DE ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN Y EL TIPO DE TRANSFERENCIA.

El último gráfico mosaico (Figura 7) muestra la relación entre el tipo de ayudas, el tipo de estructuras de participación y el tipo de transferencia. El Chi-cuadrado es de 230.490 con un nivel de significación 0, lo que nos permite asegurar que existe relación entre las tres variables mencionadas y, en consecuencia, se rechaza la hipótesis de independencia entre ellas.

Los resultados obtenidos revelan una frecuencia mayor de la esperada bajo el supuesto de equiprobabilidad en la combinación de no ayuda, no interacción y no transferencia. Esto se debe a que en muchos de los ciclos analizados no se realizó transferencia, por lo que la combinación con las otras dos variables resulta nula. Además se muestra en color rojo una frecuencia menor de la esperada en la combinación de ayudas cálidas, transferencia teórica y estructura de participación dialógica.

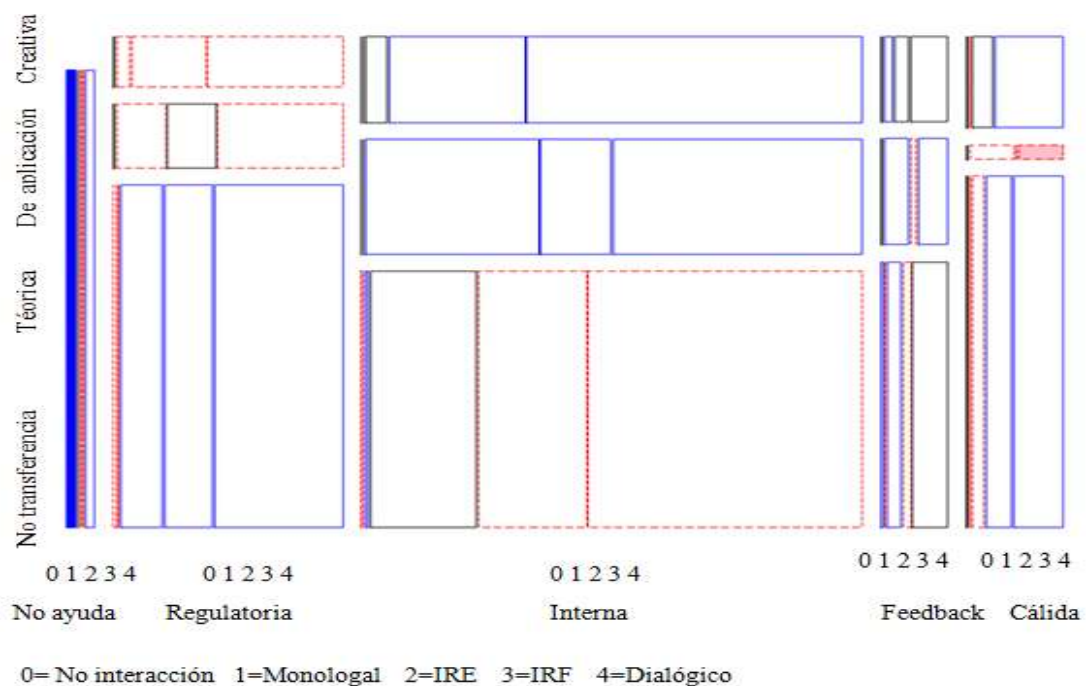


Figura 7. Tipo de estructura de participación, tipo de ayuda y tipo de transferencia.

La tabla que 10 que se muestra a continuación, muestra el valor numérico exacto de las combinaciones entre las tres variables a través de los residuos estandarizados de Pearson.

Tabla 10

Residuos estandarizados de Pearson del tipo de estructuras de participación, tipo de ayudas y tipo de transferencia

	Model	df	chisq	ChiSq	Prob
EstructuraParticipación- Ayuda-Transferencia		76	G.F	23.490	0.000
			L.R	104.725	0.0162

	No interacción	Monologal	IRE	IRF	Dialógico
No ayuda No transferencia	13.27	-0.15	-1.31	-1.38	0.87
No ayuda Transferencia teórica	0.00	0.00	-0.95	-0.64	-1.18
No ayuda Transferencia de aplicación	0.00	0.00	-0.33	-0.80	-1.25
No ayuda Transferencia creativa	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Regulatoria No Transferencia	-0.59	-0.50	0.63	0.97	1.53
Regulatoria Transferencia teórica	0.00	0.00	-1.72	0.10	-0.83
Regulatoria Transferencia de aplicación	0.00	0.00	-0.23	-0.57	-1.72
Regulatoria Transferencia creativa	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Interna No Transferencia	-2.21	0.59	-0.13	-0.69	-1.55
Interna Transferencia teórica	0.00	0.00	1.74	0.72	1.58
Interna Transferencia de aplicación	0.00	0.00	0.12	0.53	0.95
Interna Transferencia creativa	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Feedback No Transferencia	0.23	-0.26	0.31	-1.19	-0.13
Feedback Transferencia teórica	0.00	0.00	0.74	-0.23	0.34
Feedback Transferencia de aplicación	0.00	0.00	1.17	0.01	0.08
Feedback Transferencia creativa	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Cálida No Transferencia	-0.18	-0.32	-0.35	1.72	0.94
Cálida Transferencia teórica	0.00	0.00	-1.56	-1.38	-2.16
Cálida Transferencia de aplicación	0.00	0.00	-0.71	0.00	1.00
Cálida Transferencia creativa	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Al igual que el gráfico mosaico, los residuos estandarizados de Pearson (Tabla 10) nos indican si existe o no relación entre las variables. Teniendo en cuenta un nivel de significación $|1.96|$, la tabla ofrece de forma más detallada los resultados, por lo que además de destacar las dos combinaciones de variables comentadas (números resaltados en rojo y azul), se muestra una frecuencia significativamente menor de la esperada en la combinación de ayuda interna, no transferencia y no interacción (-2.21).

Los resultados anteriores evidencian una baja frecuencia de la transferencia, lo que guardan relación con algunas de las características que la definen. Para que esta se produzca se necesita poner en práctica la capacidad de abstracción con la que poder comprender la estructura profunda de los contenidos trabajados (Salmerón, 2013). Otra de las características fundamentales es que los miembros del grupo presenten una adecuado nivel de conocimiento (Brandsford, Brown & Cocking, 2000). Los aprendizajes previos constituyen un elemento clave, por lo que un déficit en ellos da

lugar a un proceso de transferencia fallido (Calais, 2006). Los rasgos de la muestra empleada hacen detectar en este punto un obstáculo para la transferencia, ya que se trata de un proceso cognitivo que requiere de una base de conocimientos adecuada y de una serie de habilidades y capacidades que resultan complejas para el alumnado.

Sin embargo, estos problemas pueden reducirse potenciando diversos aspectos. Uno de ellos es el trabajo en grupos heterogéneos, en los que se crea un sistema de inteligencia distribuida, por el cual la inteligencia grupal mejora gracias a la interacción entre los participantes (Hutchins, 1999). Otro elemento que permite mejorar el proceso de transferencia es la creación de tareas que conecten con los intereses y necesidades del alumnado, que fomenten el diálogo conjunto, que ofrezcan ayudas y la posibilidad de revisar y corregir las acciones y decisiones tomadas durante la actividad (Gómez et al., 2012).

Otro de los resultados obtenidos ha sido la baja frecuencia en la transferencia teórica en combinación con ayudas cálidas e interacciones dialógicas. Para explicar estos datos es necesario retomar comentarios anteriores sobre este tipo de apoyos emocionales y su desvinculación con los contenidos de las tareas. A pesar de llevarse a cabo en un contexto dialógico, la transferencia se ve limitada, ya que no se ofrece ningún refuerzo que oriente el proceso cognitivo y metacognitivo del alumnado y que haga posible el traspaso de los aprendizajes.

Por último, se ha analizado el tamaño de los rectángulos que forman el gráfico, para ello se han examinado los bloques principales que representan los cinco tipos de ayuda: no ayuda, ayuda regulatoria, ayuda interna, ayuda de feedback y ayuda cálida. A su vez, se ha realizado un microanálisis del conjunto de rectángulos que componen cada bloque, los que representan el tipo de transferencia y el tipo de estructura de

participación. De este modo, se obtuvieron los siguientes resultados: en el bloque de ayudas regulatorias en combinación con la no transferencia se identifica un mayor número de interacciones dialógicas, lo mismo ocurre en el caso de la transferencia teórica y de aplicación. En el bloque de ayudas internas sucede lo mismo, al combinarse con la no transferencia, la transferencia teórica y la transferencia de aplicación, el tipo de interacción más frecuente es el dialógico. Finalmente en los bloque de ayudas de feedback y de ayudas cálidas en combinación con la no transferencia y la transferencia de aplicación, también el modelo dialógico es el más frecuente, sin embargo, en el caso de la transferencia teórica este se iguala con el modelo IRE. En el siguiente gráfico (Figura 8) aparecen resaltadas las categorías comentadas anteriormente

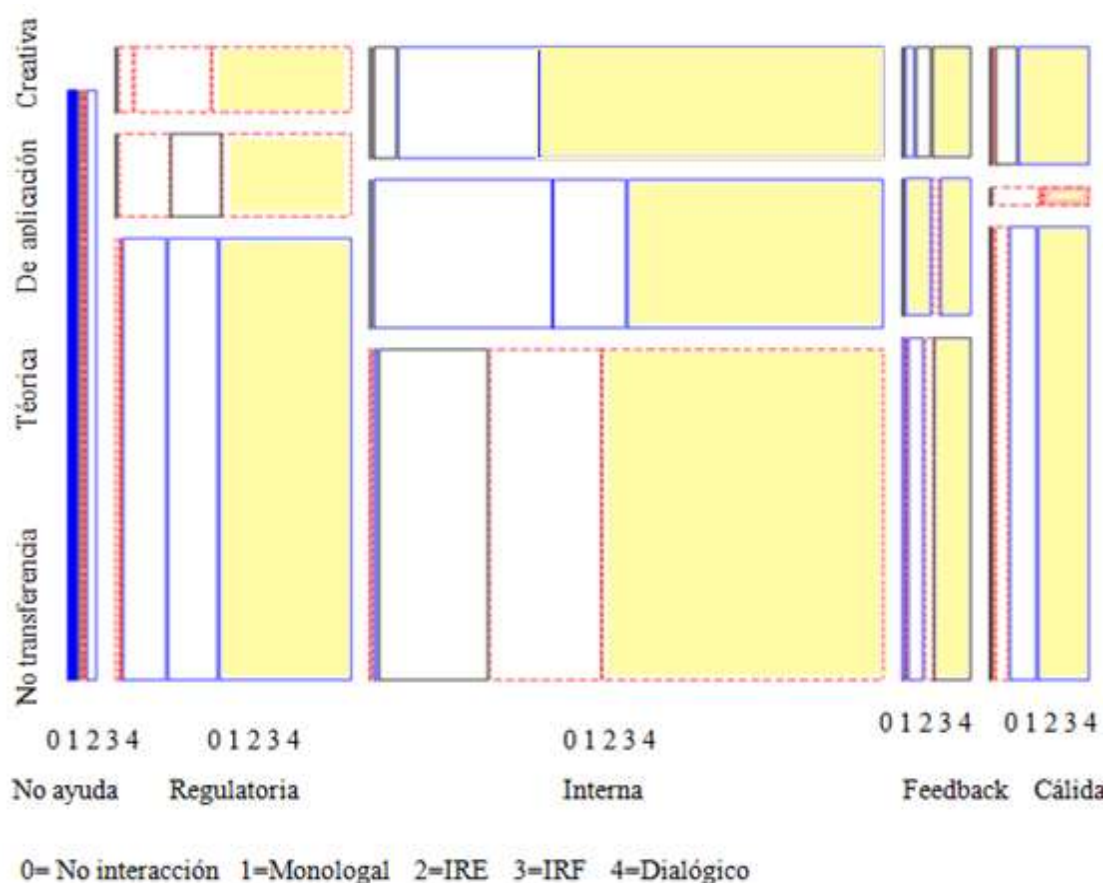


Figura 8. Microanálisis por bloques.

Se muestra un claro predominio del modelo dialógico en los ciclos analizados, ya que se produce una mayor cantidad de ayudas en interacciones de este tipo. Esto favorece lo que Coll (2009) denomina medición semiótica, un proceso de negociación mediante el uso adecuado del lenguaje y las relaciones entre los participantes.

De este modo, se consiguen algunos procedimientos que Gómez et al. (2008) explican como potenciadores de la comprensión relacional, elemento clave de la transferencia. Entre ellas destaca el trabajo en grupo y el empleo de metodologías que hagan accesibles los contenidos más abstractos, algo que se logra a través de la negociación y el diálogo conjunto.

6.6. DETERMINACIÓN DE LOS APRENDIZAJES QUE EL ALUMNADO TRANSFIERE ENTRE LAS ÁREAS DE LENGUA CASTELLANA Y EDUCACIÓN FÍSICA

El análisis de contenido de las transcripciones elegidas sobre el cuento motor, ha permitido identificar los aprendizajes que el alumnado ha transferido entre las áreas de lengua castellana y educación física.

Se llevaron a cabo dos tipos de transferencia, teórica y de aplicación, la primera con una mayor frecuencia de aparición dado que se produjo en 14 ciclos, mientras que la segunda únicamente tuvo lugar en 11 ciclos. Sin embargo, como se comentó en apartados anteriores, la transferencia de aplicación predomina en ciclos de carácter IRF o dialógico.

Para el análisis de los contenidos de transferencia es necesario recordar el objetivo planteado para las tres sesiones, que el alumnado conectase con los aprendizajes realizados en clases anteriores sobre las características de los textos narrativos y ampliase estos contenidos a través de una modalidad de texto narrativo, denominado cuento motor. Para ello debían comprender qué es un cuento motor, qué estructura presenta y qué otros elementos lo definen. La tabla 11 reúne las tres sesiones realizadas y muestra los contenidos transferidos.

Tabla 11

Contenidos transferidos en cada sesión

	TRANSFERENCIA TEÓRICA	TRANSFERENCIA DE APLICACIÓN
1° SESION		
<i>El cuento motor. ¡Una pizca de magia!</i>	Explicación de la estructura de los textos narrativos	Identificación de las partes de un texto narrativo y de un cuento motor.
2° SESION		
<i>El cuento motor 2. Inventamos nuestro propio cuento.</i>	Definición de cuento motor. Explicación de las partes y de los elementos del cuento motor y su función. Explicación del modo de realización del cuento motor.	Creación de un cuento motor empleando su elementos característicos y manteniendo las partes que lo estructuran
3° SESION		
<i>El cuento motor 3</i>	Definición de cuento motor. Explicación de las partes y de los elementos del cuento motor y su función.	Creación de un cuento motor empleando su elementos característicos y manteniendo las partes que lo estructuran

La transferencia teórica integró aquellos contenidos relacionados con los aspectos más conceptuales u organizativos, como la definición de cuento motor, los elementos y partes que lo forman o el modo de realización. En cambio, la transferencia de aplicación tuvo lugar con los contenidos más procedimentales como la identificación de las partes del cuento motor y de los textos narrativos o la creación de un cuento motor en grupo, empleando los elementos y las partes explicadas con la transferencia teórica. Esta última servía de puente para la posterior aplicación de los aprendizajes, de

modo que en un primer lugar el alumnado verbalizaba el contenido y a continuación se proponía una tarea en la que debía transformar estas explicaciones teóricas en un proyecto común, poniendo en práctica su creatividad y estableciendo relaciones con lo realizado en sesiones anteriores. Además, la sesión final sirvió al alumnado como evaluación de los contenidos trabajados, ya que a partir del cuento creado por sus compañeros debían realizar las modificaciones necesarias e incluir determinados elementos del cuento motor.

CAPÍTULO 7:

CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES GENERALES

El espacio de construcción conjunta de conocimiento es un cruce de ideas, personalidades y capacidades, que contribuye a crear aprendizajes a través de las ayudas y de las interacciones entre los participantes. Es un espacio compartido en el que se dota a los conocimientos surgidos de sentido y valor, lo que permite establecer relaciones entre ellos y conocer su aplicación en el mundo real.

La transferencia desempeña una función imprescindible en este entorno de enseñanza aprendizaje, permite el traspaso de los conocimientos a nuevas situaciones en las que poder emplearlos a través de la acción y el diálogo grupal. Pero la transferencia es un proceso complejo en el que se necesita conocer a fondo aquellos elementos que la hacen posible.

El recorrido por estos dos procedimientos fundamentales en el aprendizaje, creación de conocimiento compartido y su transferencia a nuevos contextos, alcanza en este punto una fase imprescindible para su mejora y para la comprensión de la problemática planteada en la presente investigación.

A continuación, se presentan las conclusiones siguiendo la misma distribución que en el apartado de resultados. Esto facilita la conexión directa con los objetivos del trabajo y con el recorrido que se ha desarrollado a partir de las tres variables fundamentales: tipo de ayudas, tipo de estructuras de participación y tipo de transferencia, con el fin de comprobar las relaciones existentes entre ellas.

7.1.1. Tipo de ayudas

Una de las primeras reflexiones propuestas trata sobre las ayudas generadas en grupos interactivos. Se ha mostrado una clara diferencia entre los tipos de apoyos, con un predominio de las ayudas relacionadas con la organización y con los contenidos de las tareas y una menor presencia de aquellas dirigidas al ámbito emocional y motivacional. Esta diferencia abre puertas a una mejora en este último aspecto, con el fin de reducir aquellos aspectos más ligados a los contenidos. Se trata de promover la autonomía del alumnado y de fomentar un clima de trabajo respetuoso que potencie el interés intrínseco del alumnado hacia la tarea a realizar.

Otra reflexión surgida es la necesidad de ampliar la categoría de ayudas cálidas. Durante el análisis de contenido realizado, se identificaron nuevas subcategorías con las que poder completar y mejorar el sistema inicial. Se trataba de ayudas relacionadas con la armonización del ambiente grupal, que intentan lograr un trato cordial y respetuoso entre los miembros del grupo, y así guiar y regular el diálogo, la lectura o el proceso de negociación. A continuación, se presentan algunos ejemplos de estos apoyos.

Referencia 36: Ayuda cálida en el diálogo conjunto y en el proceso de negociación

Bea protesta porque quiere ponerlo a su modo

Carmen – pero deja también hablar a los demás que den su idea

Bea – y finalmente el mago les llevó volando al castillo

Referencia 37: Ayuda cálida en la lectura

Yeneba lee el enunciado de la tarea.

Carmen – un poco más alto, que no te están escuchando ¡Bea que está leyendo Yeneba, escuchamos!

También podrían incluirse como apoyos los momentos de distensión propuestos por los mediadores y por el alumnado, mediante bromas o comentarios relacionados con la tarea. Esto permitiría a los miembros del grupo relajarse durante un breve espacio de tiempo y reengancharse con más interés a la actividad.

Asimismo, resulta necesario fomentar el seguimiento de las ayudas, que el alumnado o mediador adulto no se conforme con ofrecer un determinado apoyo, si no que evalúe su utilidad y compruebe que los consejos aportados se llevan a cabo correctamente. De este modo, se reforzaría también el aspecto cognitivo y metacognitivo, dando la oportunidad a los miembros del grupo de reconocer y clarificar el conocimiento a través de los apoyos ofrecidos.

Otra posible modificación sería reformular las ayudas de feedback, también con baja frecuencia de aparición. Hay menos existencia de estos apoyos debido a su característica de cierre de ciclo y de recopilación de lo comentado en cada unidad de análisis. Aunque tienen una función importante, pueden integrarse sin problemas con las de tipo interno, ya que en la mayoría de los casos, también conectan con los contenidos tratados en la tarea.

La interacción surgida en grupos interactivos va de la mano de las ayudas empleadas, ya que no solo facilitan el aprendizaje, sino que también mejoran la convivencia grupal. La colaboración con otras personas permite que las ideas aportadas se complementen dando lugar a un aprendizaje compartido (Sutton et al., 2010) en el que todo el alumnado participa ofreciendo y aportando ayudas: van desarrollando aptitudes diferentes y van construyendo su identidad y la de los demás (Bielaczyc & Collins, 2000). Las ayudas son un pilar base en la construcción conjunta de conocimiento y en el posterior proceso de transferencia, guían y facilitan la realización

de la tarea. Por ello resulta necesario llevar a cabo estas pequeñas modificaciones propuestas, pues no solo supone mejorar los apoyos sino también el desarrollo de los grupos interactivos.

7.1.2. Tipo de ayudas y tipo de transferencia

Al reflexionar sobre el análisis de la relación entre tipo de ayuda y tipo de transferencia, en el que se mostró un predominio de la transferencia teórica con apoyos de tipo interno, surgió una cuestión importante ¿cómo hacer que las ayudas internas favorezcan también otras categorías de transferencia como la creativa o de aplicación? Esto brinda una oportunidad para identificar qué características de estos apoyos podrían modificarse, con el fin de generar una transferencia más elaborada.

Sin duda, un cambio necesario sería ofrecer ayudas internas poco conectadas con el contenido, lo que definen Sánchez et al. (2010) como ayudas internas no invasivas, aquellas que no proporcionan de modo directo los elementos que dan forma a la respuesta. De este modo podrían proponerse ayudas con medios que faciliten la tarea y la transferencia, pero sin evidenciar demasiado la resolución de la actividad, a través de ejemplos, imágenes explicativas, consejos, textos aclaratorios etc. (Gómez et al., 2012).

En cuanto a la escasa frecuencia de la transferencia en combinación con ayudas cálidas, sería recomendable, por una parte aumentar el número de estos apoyos, ya que como muestra en el primer apartado son una de las ayudas más escasas, y por otro lado se debería de reforzar aquellas relacionadas con la motivación y con la consecución de acuerdos entre los miembros del grupo.

Además, la necesidad comentada de llegar a un acuerdo genera un intercambio de ideas y un debate conjunto que favorece la búsqueda de aquellas opiniones y conocimientos más adecuados para resolver la tarea. De este modo, se comparan las diferentes propuestas, estableciendo analogías o diferencias entre actividades ya realizadas, a la vez que se crean relaciones entre contenidos, todos ellos procedimientos importantes para la transferencia (Gómez et al., 2012).

7.1.3. Tipo de estructuras de participación y tipo de transferencia

Al igual que las ayudas, la interacción entre los miembros del grupo es otro elemento fundamental en el proceso de transferencia. Uno de los resultados más optimistas fue la elevada frecuencia de los ciclos de carácter dialógico, rasgo fundamental de los grupos interactivos. Sin embargo, al comprobar su relación con la transferencia, se obtuvo una frecuencia mayor de la esperada de la transferencia teórica en ciclos IRE. Por ello surge la necesidad de mejorar las interacciones producidas, bien a través de la guía del mediador o bien mediante el tipo de tareas propuestas.

En cuanto a las actividades realizadas, presentaban diferentes apartados, siendo la creación conjunta de un determinado texto, el reparto de personajes, la representación de un cuento etc. los fragmentos en los que se producía mayor número de interacciones dialógicas. Esto se debe a que los miembros del grupo debían ponerse de acuerdo e iniciar un proceso de negociación para resolver la tarea con éxito. De modo que aquellas que conectaban de forma directa con sus intereses y con situaciones reales favorecían el debate y por tanto la interacción IRF y dialógica. Además el proceso de argumentación que generaban constituía un medio evaluar las perspectivas

aportadas y establecer vínculos entre los conocimientos desarrollados (Reznitskaya et al., 2012) paso necesario para la transferencia.

La guía del mediador también resultó clave a la hora de promover un tipo de interacción u otra, pues las guías mediante preguntas más cerradas o a través de ayudas en las que se incluía parte de la respuesta, disminuía la posibilidad de debate entre los miembros del grupo. Por el contrario los apoyos ofrecidos mediante cuestiones abiertas en las que se ofreciesen diversas posibilidades, aumentaba la negociación y la reflexión entre los participantes:

“De este modo se promueve la reflexión, la búsqueda y la investigación por parte del alumnado, y se ayuda a mantener un carácter igualitario de interacciones, a la vez que los estudiantes construyen discursos y respuestas más complejas” (Reznitskaya et al., 2012, p.288)

A continuación se presentan dos ejemplos sobre lo comentado anteriormente. El primero muestra un caso de interacción dialógica guiada por ayudas abiertas y por un proceso de negociación entre el alumnado. El segundo muestra un modelo de interacción IRE con apoyos más cerrados y una menor negociación entre los miembros del grupo.

Referencia 38: ejemplo de interacción dialógica con ayudas abiertas y negociación.

Carmen – vale ahí hay muchas ideas ¿qué os encontráis?

Ramón – que por ejemplo, uno es el oso, otro es el león y se dan un abrazo

Carmen – ¿pero no se ponían a luchar?

Nere – el oso se enfrenta a los leones

Ramón – y hacemos como...

Erika – como forma de luchar

Carmen -¿cómo es esa forma?

Ramón – pues así con los puños (gesto)

Melanie – entonces nos ponemos en forma de luchar y luego nos damos un abrazo de amigos

Bea – levantamos los brazos

Melanie - ¡Nos ponemos!

Erika – hija , nos ponemos con puños

Bea- es mejor que levantamos los brazos

Melanie – es que yo ya he puesto nos ponemos

Carmen – pues para eso primero hablamos, llegamos a acuerdo y después escribimos

Yomara- sería mejor levantamos los brazos y pusimos las manos en forma de puño

Ramón – ponemos los brazos en alto

Bea – no, levantamos los brazos. Yomara ¿y...? nos abrazamos

Ramón – levantamos las manos...

Bea – y luego nos dimos un abrazo

Carmen- vale

Referencia 39: ejemplo de interacción dialógica con ayudas cerradas y sin negociación.

Carmen - ¿qué acciones hay? ¿qué hacen las hadas?

Ramón – volar

Carmen – vale pues un ejemplo “agitamos los brazos como si estuviésemos volando y fuésemos hadas”

Erika - ¿aquí?

Carmen – es solo un ejemplo, vosotros sois los que tenéis que hacer las instrucciones porque aquí no las han incluido ¿vale?

Ramón repite- que las alas sirven para volar

Carmen- vale, pero imagínate que tú lo tienes que representar ¿qué instrucciones te gustaría leer para decir “pues lo voy a hacer así”?

Ramón – que iban volando, corriendo

Carmen – vale pues podemos ponerlo

En relación con la transferencia, se identificó una clara relación entre la interacción de tipo IRE y la transferencia de tipo teórico, mientras que la transferencia de aplicación predominaba en ciclos de tipo IRF o dialógico. Esto evidencia la importancia de ofrecer al alumnado situaciones en las que poder intercambiar perspectivas y negociar ideas, ya que esto permite que no solo sean capaces de verbalizar los conocimientos que han desarrollado, sino también que sepan ponerlos en práctica en las tareas. Se vincula lo teórico con su correspondiente aplicación en la situación de enseñanza aprendizaje.

Referencia 40: Los siguientes ciclos muestran un ejemplo de la transferencia de aplicación en interacciones dialógicas. En la tarea debían recordar cómo se redactaba uno de los elementos clave del cuento motor, las instrucciones, y redactar las suyas propias.

CICLOS 23 y 24

Carmen –vale ¿cómo hacéis eso?

Melanie – pues nos metimos en una cueva

Ramón – pues hacemos como en una cueva

Carmen -¿pero hay una cueva en el gimnasio?

Bea- no ...

Ramón- pero claro hacemos como una cueva

Erika – en la pizarra...o hacemos así (pone las manos encima de la cabeza)

Carmen le dice a Erika– vale eso me gusta, lo que ha dicho Erika está muy bien

Erika – así (realiza de nuevo el gesto para los compañeros)

Ramón - ¿y cómo lo escribimos? Ponemos las manos encima de la cabeza

Bea –sí, encima de la cabeza ¡fácil!

Referencia 41: Los siguientes ciclos muestran un ejemplo de la transferencia teórica en un tipo de interacción IRE. Los miembros del grupo debían explicar en alto las partes del cuento y los elementos propios de una variante realizada en sesiones anteriores, el cuento motor.

CICLOS 2 Y 3

Carmen - ¡los de quinto, los de quinto! ¿Qué partes tenía la ficha?

Bea- principio, o sea, principio, desarrollo...

Carmen -¿os acordáis cuando teníais que ordenarlo?

Erika - ¡y el borrador, el borrador!

Bea – sí mira, principio, desarrollo y final

Carmen – vale eso sí ¿no?

Erika –sí, pues lo ponemos

A pesar de que se ha conseguido transferencia, todavía resulta necesario reforzar los ciclos de carácter IRF y dialógico, tratar de que en ellos se mejore el proceso de negociación y que se centre la atención en aquellos aspectos cognitivos y metacognitivos que potencian la transferencia de los contenidos trabajados: facilitar la comprensión de los conceptos clave y de las relaciones entre los aprendizajes, proponer problemas abiertos con diversas opciones de resolución o ofrecer oportunidades de autoevaluación de las tareas (Gómez et al., 2012).

7.1.4. Tipo de ayudas, tipo de estructuras de participación y tipo de transferencia

La última combinación conecta las tres variables del estudio: tipo de ayuda, tipo de estructura de participación y tipo de transferencia. A pesar de mostrarse pocos casos de transferencia, un análisis minucioso de los datos, permitió detectar que en las diferentes combinaciones de tipo de ayuda, tipo de interacción y tipo de transferencia, la estructura de participación más frecuente era la dialógica. Estos resultados hacen centrar el foco en los elementos que conforman los ciclos de carácter dialógico, con el fin de mejorarlos y aumentar el nivel de transferencia producido.

Algunas de los aspectos que permitirían optimizar el diálogo conjunto serían las tareas propuestas, estas deberían contar con tres componentes principales: creación, imaginación y negociación. La necesidad de crear proyectos comunes permitiría al alumnado poner en práctica diferentes aprendizajes, guiados por el diálogo conjunto y las ayudas ofrecidas. Esto a su vez, promovería la negociación a través de la exposición y argumentación de diversas ideas y puntos de vista, con los que establecer analogías con contenidos pasados y la tarea a realizar. Todo este proceso no sería posible sin la imaginación del alumnado, con la que poder amenizar el proceso de negociación y buscar diferencias, similitudes entre los conocimientos empleados para la resolución de la actividad. Estos procedimientos constituyen elementos clave para que se produzca transferencia (Gómez et al., 2012).

Otro peldaño importante para alcanzar la transferencia en ciclos de tipo IRF o dialógico, sería el tipo de ayudas. Como se ha comentado anteriormente, una opción de mejora es la transformación de las ayudas más dirigidas hacia aquellas que favorezcan la autonomía del alumnado, así como la búsqueda de mayor presencia de ayudas cálidas y motivacionales.

Por último, se plantea un interrogante crucial en la presente investigación ¿qué sucede con la transferencia creativa? Este tipo de transferencia más compleja, en el que el alumnado debe crear nuevos conocimientos a partir de los vínculos creados con tareas y aprendizajes anteriores, no se produce en ninguna de las sesiones analizadas. La reflexión conjunta con la tutora de la clase, dio lugar a diversas conclusiones. Una de ellas es la necesidad de transformar esta categoría en otra más cercana y adaptada a las características del contexto investigado. Para ello podría tratarse de una tipología similar a la transferencia de aplicación, pero con un nivel de complejidad mayor, mediante la aplicación de los conocimientos en tareas totalmente diferentes. Otra opción sería mejorar estas tareas, de modo que se ofreciesen actividades sin explicaciones previas para que a partir del diálogo y de la acción conjunta, el alumnado descubriese de forma autónoma los contenidos importantes y también aquellos más implícitos.

Estos dos planteamientos generan otra propuesta de mejora: redefinir la categoría de transferencia creativa y promover situaciones de aprendizaje y tareas que la faciliten.

7.1.5. Tipo de contenidos de transferencia

El último apartado de conclusiones hace referencia a los contenidos que el alumnado ha logrado transferir en las sesiones. Como se ha explicado en los resultados, la transferencia de tipo teórico se asocia a contenidos más conceptuales, mientras que la de aplicación tiene lugar con contenidos procedimentales. A continuación se presentan dos ejemplos que ilustran estas reflexiones.

Referencia 42: Transferencia teórica y contenidos conceptuales. Los miembros del grupo deben explicar en alto las partes de los textos narrativos

Carmen: ¿Cuáles son las partes?

Beatriz: miramos en Instagram ¿no, profe?

Carmen: no, pero espera, deja el iPad

Yomara: son principio, desarrollo

Nerea: ¡¡y final!!

Referencia 43: Transferencia de aplicación y contenidos procedimentales. Los miembros del grupo deben ordenar fragmentos del cuento motor, teniendo en cuenta las partes de los textos narrativos.

Yomara: Mira esta “Erase una vez hace mucho tiempo...” esa es la primera. “Ellos andaban y andaban ...”

Carmen: Leísteis todas, ya sabéis

Bea: esta es la última, porque pone colorín colorado

Yomara: esta no sé ni lo que pone...

Carmen: pues repite, a ver

Yomara: Erase una vez (vuelve a leer el primer trozo) ¡Sí esta es la primera!

Estos ejemplos dejan clara la relación entre el tipo de conocimiento generado y el tipo de transferencia. Sin embargo, la transferencia teórica puede también asociarse a la verbalización de determinados modos de realizar la tarea, explicación de estrategias o de ideas con las que poder después aplicar en la actividad. Por tanto, es posible combinar ambas posibilidades de modo que la transferencia teórica y de aplicación sea variada y cuente con el traspaso de todo tipo de contenidos.

Finalmente, hay que hacer alusión al abandono de ciertos contenidos de tipo motor, ya que a la hora de establecer los aprendizajes de transferencia (Tabla 1), únicamente se eligieron aquellos relacionados con el área de lengua castellana. Se realizó esta selección porque facilitaba el análisis de la transferencia, pues la expresión oral y escrita está presente en todas las áreas curriculares, sobre todo en grupos interactivos en los que el diálogo es un elemento imprescindible. Sin embargo, durante el desarrollo de las tareas se ponían en juego muchas habilidades relacionadas con la expresión corporal. A continuación, se muestra un pequeño fragmento de una de las tareas de lengua castellana en la que se ponen en práctica contenidos motores.

Referencia 44: los miembros del grupo deben decidir cómo escribir las instrucciones de su cuento motor. El diálogo conjunto se transforma en un intercambio de gestos y sonidos con las que crear su representación.

Bea - las hadas se ponen en posición

Melanie- se ponen en posición las manos para hacer magia a la cría

Carmen - ¿y manos en posición de qué?

Ramón – de hechizo

Carmen -¿y cómo es la posición de hechizo?

Ramón y Erika – así (cada uno hace un gesto diferente como si lanzasen un conjuro,

Ramón y Bea levantan los brazos y abren las manos, Erika coloca las manos como si tuviese una varita mágica)

Bea- así (gesto) pusfffff (hace sonido mientras mueve los brazos)

Carmen – vale ¿y cómo es ese gesto? Manos...

Ramón – abiertas, ponemos las manos abiertas en posición abierta

Yomara- ponemos las manos en posición de hechizo

Erika añade – y PUFFF se curó

Carmen – jajaja sí

Sería interesante convertir contenidos de este tipo en elementos de transferencia, ya que cuerpo y movimiento juegan un papel importante en el desarrollo de todas las tareas escolares: a partir de diferentes elementos corporales es posible alcanzar un diálogo que permita acercar la enseñanza a la construcción del aprendizaje por parte del alumnado (Vaca & Varela, 2008).

7.2. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Las reflexiones propuestas en anteriores apartados ayudan a mejorar la investigación realizada, así como el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, resulta necesario indicar las limitaciones surgidas en el desarrollo del presente estudio, con el fin de completar el proceso de perfeccionamiento de los pasos recorridos en el análisis de la transferencia.

En la muestra se encuentra una de las primeras dificultades. Se trata de un número muy reducido de alumnos, con la peculiaridad añadida de no ser constante, por lo que los grupos sufrían variaciones en muchas de las sesiones grabadas. A su vez, no se contó con un grupo control con el que poder comparar los resultados obtenidos.

Otra limitación ha sido la división de las sesiones en unidades de análisis, episodios y ciclos. Este sistema de categorías se creó para clases con un modelo de enseñanza aprendizaje más tradicional, en las que las interacciones vienen muy marcadas por la figura del docente. Por ello, a la hora de trasladarlas a un modelo dialógico de grupos interactivos, su identificación resultó bastante compleja.

Siguiendo con las categorías propuestas, hay que indicar que muchas no se mostraban en las sesiones. Esta evidencia reivindica un sistema de categorías más refinado, en el que se modifiquen algunas de los tipos propuestos y se completen con otros más adaptados al contexto particular de la investigación.

Por último, cabe mencionar la ausencia de contenidos motores como elementos de transferencia, ya que podrían haber constituido un elemento clave para promover la transferencia de aplicación y la creativa.

7.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La transferencia no ha sido únicamente un elemento de estudio, se ha convertido también en una realidad visible en el proceso de esta investigación. A partir del saber teórico y de la cooperación con diferentes miembros de la comunidad educativa, se ha logrado promover un traspaso interconectado de conocimientos y prácticas educativas. Un saber compartido que se ha plasmado en el profesorado, en el alumnado, en los voluntarios y en todas las personas que han colaborado de forma activa en este estudio. Todos ellos están unidos en busca de un motor de cambio y transformación.

La creación de nuevas líneas de investigación facilita el logro de este objetivo de cambio y mejorar de la realidad educativa. Dentro de las posibles propuestas se encuentra el estudio de la transferencia desde el ámbito de la autonomía y de las ayudas, los contenidos dejarían de tener una función protagonista y se sustituirían por el traspaso de estos dos elementos.

Otra propuesta es la realización de una investigación longitudinal en la que se estudie el proceso de transferencia a lo largo de diferentes cursos e incluso entre más variedad de áreas curriculares.

En relación con una de las limitaciones comentadas, también podría llevarse a cabo un estudio comparativo de la transferencia en modelos dialógicos, como los grupos interactivos, y en entornos de enseñanza aprendizaje más tradicionales.

Por último, es preciso proponer el estudio detallado de la relación entre las ayudas cálidas, motivacionales y emocionales, y la transferencia de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 25-35). Barcelona: Graó.
- Bardin, L., & Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido* (1ª ed.). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bloom, J.W. (2007). A theoretical model of learning for complexity: Depth, extent, abstraction, and transfer. Paper presented at *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April 11. Disponible en www.jeffbloom.net/docs/CmplxTchgLrngModelAERA07.pdf
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En C. M. Reigeluth (Coord.), *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 279-304). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Brandsford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington: National Academic Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13.doi: 10.4471/ijep.2012.0

- Calais, J.G. (2006). Haskell's Taxonomies of Transfer of Learning: Implications For Classroom Instruction. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 19 (3), 1-8.
- Chaplin, J.P., & Kraniec, T. (1984). *Psicología: Sistemas y teorías*. México D.F: Nueva Editorial Interamericana.
- Chen, Z., & Klahr, D. (2008). Remote transfer of scientific reasoning and problem solving strategies in children. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour* (pp. 419-470). Amsterdam: Elsevier
- Coll, C. (2009). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2009). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- DiSessa, A., & Wagner, J. (2005). What Coordination Has to Say about Transfer. In J. P. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*. Greenwich, CT: information Age Publishing Inc.
- Domínguez, M.A., & Stipcich, M.S. (2011). Las categorías conceptuales para el estudio de la construcción conjunta del conocimiento en el aula. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), 284-302.

- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50 (1), 33–39. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 22-32. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.003
- Elboj, C., & Gómez, J. (2001) El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (12), 77-94
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Forguson, L., & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R.Olson (eds.), *Developing Theories of Mind* (226-243). New York: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gagné, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gentner, D., Loewenstein, J., & Thompson L. (2003). Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2) 393–408.
- Glissant, E. (1997). *L'intention poétique*. París: Gallimard.

- Gómez, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 21-29.
- Gómez, C., Sanjosé, V., & Solaz-Portolés, J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 199-227.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125-135.
- Green, J. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 7-22.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165) Madrid: Akal.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2012). Transferring Motivation from Educational to Extramural Contexts: A Review of the Trans-contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (2000). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. En C. M. Reigeluth (Coord), *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 125-153). Madrid: Aula XXI. Santillana
- Hartup, W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as educational Contexts. ERICDigest (online). <http://ericece.org/pubs/digests/1992/hartup92.html>.

- Haskell, R. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*. Nueva York: Academic Press.
- Howe, C.J., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V., & Rattray, C. (2000) Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 361-391.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ingold, T. (2004). Beyond biology and culture. The meaning of evolution in a relational world. *Social Anthropology*, 12 (2), 209-221.
- Jones, M., Antonenko, P., & Greenwood, C. (2012). The Impact of Collaborative and Individualized Student Response System Strategies on Learner Motivation, Metacognition and Knowledge Transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 477-487.
- Kapur, M. (2012). Productive Failure in Learning the Concept of Variance. *Instructional Science*, 40, 651-672.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102 (3), 299–314. doi:10.1016/j.jecp.2008.07.005
- Kolodner, J. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *Educational Psychologist*, 52 (1), 57-66.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Loewenstein, J., Thompson, L., & Gentner, D. (2004). Analogical Encoding: Facilitating Knowledge Transfer and Integration. *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 452-457.

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menary, R. (2013). Cognitive integration, enculturated cognition and the socially extended mind. *Cognitive Systems Research*, 25-26, 26–34. doi:10.1016/j.cogsys.2013.05.002
- Mengascini, A., Cordero, S., & Dumrauf, A. (2007). *¿Transferencia o construcción conjunta de conocimientos? Una experiencia de trabajo colaborativo entre la Universidad y la Escuela*. En Actas electrónicas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, Tandil, Buenos Aires.
- Moll, L. Amanti, C. Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Neira Vilas, X. (1978). *O ciclo do neno*. Madrid: Akal
- Novick, L. (1988). Analogical transfer, problem similarity, and expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 510-520.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1) 22-32.
- Rebello, N., Bennet, A., Cui, L., Zollman, A., & Ozimek, D. (2007). Transfer of learning in problem solving in the context of mathematics and physics. En D. Jonassen (Ed.), *Learning to solve complex scientific problems*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum.
- Reigeluth, M. C., & Moore, J. (2000). La enseñanza cognitiva y el ámbito cognitivo. En C. M. Reigeluth (Coord), *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 61-76). Madrid: Aula XXI. Santillana.

- Reznitskaya, A., Gilna, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (4), 288–306. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.02.003
- Salmerón, L. (2013) Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 34-53.
- Sánchez, E., García, J.R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Schwartz, D. & Bransford, J. (1998). A Time for Telling. *Cognition & Instruction*, 16, 475-522.
- Schwartz, D., & Martin, T. (2004). Inventing to Prepare for Learning: The Hidden Efficiency of Original Student Production in Statistics Instruction. *Cognition & Instruction*, 22, 129-184.
- Serrano, G. P. (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.
- Sutton, J., Harris, C. B., Keil, P. G., & Barnier, A. J. (2010). The psychology of memory, extended cognition, and socially distributed remembering. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(4), 521–560. doi:10.1007/s11097-010-9182-y
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M., & Warneken, F. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116 (2), 338–350. doi:10.1016/j.jecp.2013.06.002

- Vaca, M. J., & Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *American Psychological Association*, 45 (2), 534-543. doi: 10.1037/a0014322.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M.Cole & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.
- Wilson, R. A. (2005). Collective memory, group minds, and the extended mind thesis. *Cognitive Processing*, 6(4), 227–236. doi:10.1007/s10339-005-0012-z

APÉNDICES

APÉNDICE A. EJEMPLOS DE TAREAS

A continuación se muestran las tareas seleccionadas para la investigación llamadas *Cuento motor Parte 1, 2 y 3* y que forman parte de un proyecto de actividades denominado *Los textos de nuestro día a día* incluido en el CD adjunto.

Las tres tareas mencionadas tienen como elementos de transferencia la estructura y las características de los textos narrativos, sus objetivos son comprender las características de los textos narrativos, identificar sus partes y redactar textos de este tipo.

EL CUENTO MOTOR.PARTE 1



Nombre:

Fecha:

1º ANTES DE EMPEZAR ¡INFÓRMATE!

El cuento motor, es una variante del cuento hablado, podríamos denominarlo como el cuento representado, un cuento jugado, en el cual hay un narrador y un grupo de alumnos/as que representa lo que dice, dicho narrador. Se trata de una variante del cuento, motivadora, educativa y estimulante, que resulta muy eficaz para el desarrollo tanto psíquico, físico como mental del alumno, donde el factor fundamental es el juego.

2º LEEMOS Y ORDENAMOS

A continuación tenéis el cuento motor Una pizca de magia, pero ¡Atención! Los fragmentos están desordenados, por lo que debéis organizarlos teniendo en cuenta la estructura de los textos narrativos.

¿Por qué hay frases en negrita?

3º ACTUAMOS

¡BUEN TRABAJO! Ahora nos queda llevarlo a la práctica.

Poneros de acuerdo en:

- Quién va a ser el narrador o narradores de la historia
- Qué materiales necesitamos (en caso de necesitar algo)
- Cómo distribuimos el espacio donde se va a desarrollar el juego

UNA PIZCA DE MAGIA

Érase una vez, hace mucho tiempo, existía un mundo de magia, donde podríamos encontrar hechiceros poderosos y hadas pícaras y juguetonas. Y todos ellos, vivían en las profundidades de los bosques. Los hechiceros vivían en un pueblo llamado Misterio y las hadas vivían en un pueblo vecino, llamado Amanecer.

Los hechiceros eran unos tipos muy altos y corpulentos, los cuales siempre llevaban consigo su varita mágica. **Cojamos todos, la varita mágica, con la cual haremos magia.**

Un buen día reunidos todos los aprendices a hechiceros, para jugar, se encontraron un mapa en el suelo. Era un mapa con caminos, señales y dibujos, donde indicaban hacia un gran tesoro. **Todos los alumnos se agrupan en círculo para poder ver el mapa, que lo sujetará el maestro/a.**

De repente Nirva, el aprendiz más joven pero atrevido, les propone a sus colegas, ir en busca del tesoro. Todos de acuerdo: dijeron que sí, saltando de alegría.

Nosotros saltamos y giramos de alegría como ellos.

A la mañana siguientes el grupo de hechiceros, con sus varitas mágicas, salen (andando) en busca del tesoro y se adentraron aún más en las profundidades de los bosques, apartando matorrales y hojas de los árboles con sus varitas.

Los alumnos andan por la pista, con sus varitas y con su imaginación, despejando el camino de obstáculos, en busca del tesoro perdido.

Pero Nirva, el hechicero más atrevido, se despisto del grupo al percatarse de un hada pequeña, que había tumbada al pie de un árbol. Esté se acercó hacía ella, saltando las raíces de los árboles, que sobresalían de la tierra.

Los niños ahora saltan las raíces, para llegar al hada.

El hada, en ese momento, que estaba dormida se despertó y cuando vio al hechicero allí junto a ella, le dio mucha alegría y no hacía nada más que revolotear alrededor de Nirva.

Los niños mueven los brazos de arriba abajo, como si tuvieran alas, como si sus brazos fueran las alas.

Pero el entusiasmo duró poco, cuando el hada se dio cuenta que Nirva estaba completamente perdido, al igual que ella.

Ahora los niños ponen caras tristes y andan por la pista muy cabizbaja.

Al principio no sabían que hacer, ya que tenían mucho miedo, pero al final se armaron de valor, y decidieron volver a encontrar sus casas, así que con la varita mágica del hechicero y los polvos mágicos del hada, decidieron empezar la aventura.

Estaba de noche ya, por lo que el hechicero delante con su varita iluminaba el camino y el hada detrás le seguía, haciendo cualquier gesto de su compañero. **Nos ponemos por parejas, uno detrás de otro, el primero con su varita hace lo que quiere y el segundo lo imita en todo.**

Ellos andaban y andaban apartando los matorrales de los árboles y matorrales, cuando de repente el hechicero se paró en seco, al ver en el horizonte una montaña que le resultaba familiar, muy cerca de su hogar, así es que corrieron llenos de emoción y alegría. **En parejas uno al lado del otro, corren por toda la pista con alegría y emoción.**

Pero no era tan fácil, ya que estaba oscuro y se encontraron con un camino lleno de piedras muy grandes, que tenían que esquivar en zig-zag. **En pareja uno detrás de otro, nos desplazamos por la pista en zig-zag.**

Después llegaron a un río, el cual tenían que atravesar nadando, y como no sabían nadar, lo atravesaron por debajo de una gran cascada que había al final del río. Casi sin aliento, pegando la espalda a la roca, anduvieron despacio, hasta llegar a la otra orilla del río. **En pareja cogidos de la mano, nos desplazamos de forma lateral por la pista, pero despacio.**

Siguieron andando, pero el hambre y el sueño les sorprendieron, y en esas que vieron una cueva, y se dirigieron a ella sin pensarlo, aunque para llegar a ella, tenían que atravesar un barranco muy peligroso, ya que para ello, tenían que andar por encima de un tronco que lo atravesaba. **En parejas uno detrás de otro, por las líneas de la pista, nos desplazamos sobre ellas sin salirnos, manteniendo el equilibrio.**

Cuando llegaron a la cueva, ya era casi de día, pero como estaban muy cansados decidieron sentarse un poco y posteriormente tumbarse en el suelo para descansar. El hada muy nerviosa no podía dormir y rodó en el suelo un poco, antes de quedarse dormida. **Nos sentamos en el suelo despacio y después nos tumbamos en el suelo, primero rodando un poco y después relajándonos.**

Nirva escuchó pasos, se despertó de inmediato para prestar atención, cuando de repente sus amigos hechiceros irrumpieron en la cueva. ¡Nos encontraron hada mágica! Dijo Nirva. Se levantaron y se abrazaron todos, dando saltos de alegría porque ya estaban en casa. **Nos levantamos y nos abrazamos todos unos con otros con alegría por el final feliz.**

Finalmente, el hada fue acompañada a su casa, por un hechicero experto que conocía y sabía dónde vivían las hadas del bosque. **Colorín Colorado, este cuento se ha acabado.**

EL CUENTO MOTOR.PARTE 2



Nombre:

Fecha:

1º ANTES DE EMPEZAR ¡RECUERDA!

Escribid vuestra propia definición de cuento motor. Es importante que todos aportéis ideas para la definición.

2º PREPARAMOS UN CUENTO MOTOR

Vamos a escribir entre todos un cuento motor, pero antes de nada tenemos que hacer un borrador ¿qué elementos tienen los cuentos motores? ¿son los mismos que los de un cuento tradicional?

3º INVENTAMOS NUESTRO CUENTO

Borrador:

EL CUENTO MOTOR.PARTE 3



Nombre:

Fecha:

1º ANTES DE EMPEZAR:

Leer el cuento que han escrito tus compañeros, identificar cuáles son los elementos motores que han incluido ¿cambiarías algo del cuento?

2º PREPARAMOS LAS INSTRUCCIONES DE UN CUENTO MOTOR

APÉNDICE B. EJEMPLO DE ANÁLISIS

A continuación se muestra un ejemplo de una de las transcripciones analizadas, en concreto la correspondiente a la última sesión realizada llamada *Cuento motor parte 3*. Las otras dos transcripciones que han formado parte del análisis se encuentran en el CD adjunto.

CUENTO MOTOR. Parte 3

4 de Junio de 2014








Área: Lengua Castellana

Grupo: 5º

Hora: : 9:00 – 10:00 a.m

Grupo 1: Ramón, Yomara, Bea, Erika, Nerea y Melanie

Adulto: Carmen y Henar

	AYUDAS REGULATORIAS		TRANSFERENCIA TEÓRICA
	AYUDAS INTERNAS		TRANSFERENCIA DE APLICACIÓN
	AYUDAS DE FEEDBACK		TRANSFERENCIA CREATIVA
	AYUDAS CÁLIDAS		

DIVISIÓN EN EPISODIOS Y CICLOS. TIPOS DE AYUDAS Y TIPOS DE TRANSFERENCIA	TIPO DE ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN
Episodio de lectura Bea- el cuento motor, leer el cuento que han escrito tus compañeros, identificar cuáles son los elementos motores que han incluido ¿cambiarías algo del cuento?	No dividimos en ciclos los episodios de lectura. En este caso al no realizarse correcciones ni interacciones entre los miembros del grupo tampoco se identifican estructuras de participación
Episodio de interpretación CICLO 1 Henar -¿cambiaríais algo? ¿Qué hay que hacer? Bea- copiar el cuento de tu compañero Henar -¿cómo? ¿Pero copiarlo? Ramón – leerlo Henar – ahh ¿y después de leerlo? Bea- identificar... Ramón- los elementos motores que han incluido	Se inicia con una pregunta de comprensión de la tarea y finaliza cuando esta se resuelve IRE: ya que no hay negociación

Carmen – vale

CICLO 2

Carmen – ¿Cuáles eran los elementos motores? Y yo creo que en el nuestro no incluimos todas las partes, no nos dio tiempo

Bea- los elementos, el principio... ¿eso?

Henar –los elementos motores del cuento

Bea- principio, desarrollo y final

Henar- esas son las partes de un cuento ¿no?

Bea – síii claro

Henar – o de una historia narrativa

CICLO 3

Henar- ¿Qué lo diferenciaba del cuento motor?

Bea- porque era más corto...o..

Henar -¿la diferencia era la longitud del cuento?

Bea- ah nooo

Carmen – pensad en el día que hicisteis eso en educación física y lo representasteis

Bea- venían partes y había trocitos que teníamos que colocar

Carmen – vale y una vez que lo colocasteis ¿cómo quedaba el cuento?

Ramón- como un cuento...

Melanie – ayyy lo tengo aquí que lo explico la Ainhoa que estaba la Henar... yo expliqué lo que era un cuento motor

Henar- claro ¿y qué diferencias entre cualquier cuento que hemos hecho a lo largo del curso y el cuento del otro día?

Melanie - que un cuento normal hay que leerlo y un cuento motor hay que narrarlo...

Bea- ah que el cuento normal lo lees y el otro tienes que hacerlo con señas

Melanie – con gestos

Carmen – vale

CICLO 4

Carmen- y esas señas ¿cómo sabes qué señas tienes que hacer?¿qué había en el cuento..?

Bea- pos un narrador

Erika – y porque lo pone, lo pone y lo tenemos que hacer

Carmen – claro pues eso que decís que pone lo que tenéis que hacer es lo que pone aquí “elementos motores”. Entonces cuando leáis los cuentos estos, tenéis que decir “ah pues aquí se mueve de esta forma...” ¿vale? Y tenéis que dar motivos, decir “pues nos gusta o lo cambiamos por x razón ¿vale?

Se inicia con una pregunta de comprensión de la tarea y finaliza cuando esta se resuelve

IRE: ya que no hay negociación, sólo se recupera información de otras sesiones realizadas

Se inicia con una pregunta sobre las diferencias del cuento tradicional y el cuento motor y finaliza cuando esta se resuelve

IRE: ya que no hay negociación, sólo se recupera información de otras sesiones realizadas

Se inicia con una pregunta y finaliza cuando esta se resuelve

- IRE: ya que no hay negociación, sólo se recupera información de otras sesiones realizadas

<p style="text-align: center;">CICLO 5</p> <p>Carmen- Pues venga a ver ¿cual elegimos primero para leer? ¿este que está muy chuli escrito? ¿Vamos leyendo un poquillo cada uno?</p> <p>Ramón – sí</p> <p>Melanie – ay yo no que estoy con esto (una hoja de su libreta)</p> <p>Carmen – venga que ahora estamos a esto.</p> <p style="text-align: center;">CICLO 6</p> <p>Carmen –Venga empieza Nere, en alto para todos</p> <p>Nerea- érase una vez un mago muy malo que quería atrapar a las hadas para quitarles las...</p> <p>Carmen se acerca a ver la ficha- uy ahora va a venir el problema de la letra...las alas</p> <p>Nerea- las hadas huyeron al bosque y se perdieron</p> <p style="text-align: center;">CICLO 7</p> <p>Carmen - ¿qué pondríais vosotros de instrucciones para el cuento motor? Como si lo tuvieseis que representar.</p> <p>Nadie contesta</p> <p style="text-align: center;">CICLO 8</p> <p>Carmen - ¿qué acciones hay?¿qué hacen las hadas?</p> <p>Ramón – volar</p> <p>Carmen – vale pues un ejemplo “agitamos los brazos como si estuviésemos volando y fuésemos hadas”</p> <p>Erika - ¿aquí?</p> <p>Carmen – es solo un ejemplo, vosotros sois los que tenéis que hacer las instrucciones porque aquí no las han incluido ¿vale?</p> <p>Ramón repite- que las alas sirven para volar</p> <p>Carmen- vale , pero imagínate que tú lo tienes que representar ¿qué instrucciones te gustaría leer para decir “pues lo voy a hacer así”?</p> <p>Ramón – que iban volando corriendo</p> <p>Carmen – vale pues podemos ponerlo ¿lo pillamos?</p> <p>No acaban de entender la actividad</p> <p>Carmen – no , no lo pillamos, a ver Nere ¿tú qué has leído?¿qué le pasa a las hadas?</p> <p>Nerea- había un mago malo y hadas, y el mago las quería atrapar</p> <p>Bea- ¡las quería atrapar!</p>	<p>Se inicia con una pregunta y finaliza cuando se ejecuta una acción a modo de respuesta</p> <p>IRE: ya que no hay negociación a la hora de decidir el orden de lectura</p> <p>No dividimos en ciclos los episodios de lectura.</p> <p>En este caso al realizarse una corrección puede considerarse IRE</p> <p>MONOLOGAL</p> <p>Se inicia con una pregunta y finaliza cuando se responde.</p> <p>Para facilitar la respuesta se van proponiendo una serie de preguntas similares, que al estar relacionadas con la principal se han incluido en el mismo ciclo.</p> <p>IRE: ya que no hay negociación</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 9</p> <p>Carmen –pues ahora imaginaros que esa mini parte la tenemos que representar después en el gimnasio ¿cómo lo escribiríais?</p> <p>Ramón - vamos corriendo agitando las manos haciendo* que son alas</p> <p>Melanie completa la idea de Ramón- vamos corriendo por el gimnasio haciendo movimientos con los brazos</p>	<p>IRF</p>

<p>Carmen – vale , perfecto</p> <p>Melanie repite a sus compañeros- vamos por el gimnasio corriendo</p>	
<p style="text-align: center;">CICLO 10</p> <p>Melanie - ¿vamos con be?</p> <p>Erika – con uve</p> <p>Melanie – ah con uve, con uve</p> <p>Erika – sí porque mira vamos de andar (pone dos dedos hacia abajo, en forma de uve, como si fuesen dos piernas moviéndose) y es como una uve.</p> <p>Carmen – jaja ¡qué buena técnica!</p> <p>Bea dice en alto lo que va escribiendo- vamos corriendo por el gimnasio</p>	<p>DIALÓGICA: una alumna plantea una pregunta y sus compañeras tratan de darle solución a la vez que evalúan.</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 11</p> <p>Ramón- al gimnaaaaaaasio , gimnaasio ¿gimnasio lleva acento?</p> <p>Carmen -¿y dónde lleva acento gimnasio? GimNASio</p> <p>Erika – en la i, en la primera i</p> <p>Carmen -¿seguro? GimNASio</p> <p>Bea – vamos al gimnasio ...</p> <p>Erika - en la a</p> <p>Carmen -¿pero si fuese en la A , en qué tendría que acabar?</p> <p>Ramón – ah no lleva, ya está</p> <p>Carmen – claro</p>	<p>IRF</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 12</p> <p>Melanie- y..¿moviendo con uve?</p> <p>Carmen – de mover ¿Cómo es mover? de movimiento</p> <p>Ramón y Bea- con uve</p>	<p>IRE: Aunque se trata también de una corrección y la pregunta es planteada por una alumna , no se lleva a cabo negociación (aunque sea sencilla), simplemente se responde a partir de la pista del mediador adulto.</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 13</p> <p>Bea - moviendo los brazos</p> <p>Melanie – los brazos como si fuesen alas</p> <p>Bea – sería mejor mover las alas</p> <p>Melanie –pero no tenemos alas, tenemos brazos</p> <p>Carmen – claro , alas no tenemos</p>	<p>Se inicia cuando una de las alumnas sugiere una nueva idea y finaliza cuando se resuelve en grupo.</p> <p>DIALÓGICA: una alumna plantea una idea y sus compañeras la evalúan y mejoran.</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 14</p> <p>Yomara dice a una de sus compañeras con intención de que lo corrija– me parece que gimnasio es con ge ...¿qué habéis puesto al principio?</p> <p>Carmen- repetir para Yomara</p> <p>Yomara- no que ya lo copia (mira la hoja de Ramón)</p> <p>Ramón le dice parte en alto- como si fueran alas</p>	<p>IRE: Aunque se trata también de una corrección y la pregunta es planteada por una alumna , no se lleva a cabo negociación (aunque sea sencilla)</p>

<p style="text-align: center;">CICLO 15</p> <p>Melanie -¿alas es con hache no?</p> <p>Carmen - ¿seguro?</p> <p>Melanie –ah no , no</p>	<p>IRE: Aunque se trata también de una corrección y la pregunta es planteada por una alumna , no se lleva a cabo negociación (aunque sea sencilla), simplemente se responde a partir de la pista del mediador adulto.</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 16</p> <p>Carmen – vale ahora leemos otro fragmentillo de los que tenemos. Nere lee otro poco</p> <p>Nerea- y las hadas se encontraron con una cría de león</p> <p>Carmen no escucha bien y pregunta-¿con una?</p> <p>Nerea- cría de león</p> <p>Carmen - ¡anda!</p>	<p>No dividimos en ciclos los episodios de lectura.</p> <p>En este caso al realizarse una pregunta de aclaración por parte del mediador alumno se puede categorizar como IRE</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 17</p> <p>Carmen- ¿Y qué pondríaís ahí?</p> <p>Nerea sigue leyendo- ...y los magos le ayudaron a escapar</p> <p>Carmen --¿qué pondríaís ahí? ¿con qué os encontrasteis?</p> <p>Ramón y Bea- con una cría de león</p> <p>Erika – íbamos andando y..</p> <p>Ramón – andando y como si hubiese un león</p> <p>Carmen- vale, poniendo cara de...</p> <p>Ramón -¡de susto!</p> <p>Melanie – íbamos andando y tuvimos un susto</p> <p>Carmen – bueno a lo mejor si es pequeñito el león , no da tanto susto...</p> <p>Ramón – claro pero igual está la madre ahí</p> <p>Carmen – ahh pero eso no lo ha dicho, ha dicho cría de león</p> <p>Yomara le dice a Ramón- ahí punto que empieza otra frase</p> <p>Carmen - muy bien Yomara</p> <p>Bea- vamos andando y nos encontramos con...</p> <p>Melanie dice a Bea– y nos encontramos con un pequeño león</p> <p>Melanie – o sea, vamos andando y nos metemos un pequeño susto</p> <p>Carmen – vale sí, ponemos cara de sorpresa...cómo queráis</p> <p>Bea- yo he puesto: y nos mete un susto</p> <p>Carmen – podéis poner que el león se pueda representar por algo no sé...una caja..vale muy bien ¿Qué más?</p> <p>Melanie a la vez que escribe- ¡ay que bonitooooooooo!</p>	<p>Se inicia Con una pregunta y finaliza cuando se resuelve.</p> <p>DIALÓGICA: se lleva a cabo una negociación para escribir las instrucciones del fragmento que se ha leído y a la vez los alumnos plantean correcciones (<i>Yomara le dice a Ramón- ahí punto que empieza otra frase</i> o preguntas que hacen replantear las ideas aportadas (<i>Ramón – claro pero igual está la madre ahí</i>)</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 18</p> <p>Nerea sigue leyendo- hicieron</p> <p>Bea -¿solo lee ella?</p> <p>Carmen – bueno...déjale que siga un poco.</p> <p>Yomara le coge la hoja a Nerea</p> <p>Carmen – bueno , pero pídeselo por lo menos, no se lo</p>	<p>Se inicia con una pregunta de una alumna sobre quién lee el siguiente fragmento y se finaliza cuando se ponen de acuerdo</p> <p>IRE: Solo se lleva a cabo una acción propuesta por el mediador adulto</p>

quites así

Yomara le pregunta-¿por dónde te llegabas?

Nerea le indica el lugar del texto donde dejó de leer

Yomara- hicieron un hechizo que mandó flechas y mataron a la ... No pone aquí...a la cría

CICLO 19

Carmen- alaaah ¿mataron al león?¿y cómo representáis eso?

Ramón – pues como que tiramos con arco

Erika – que llegaron y mataron a la cría...a ver pues pusieron las manos una por aquí y otra aquí (pone posición e tirar flecha)

Carmen – vale, imaginad que lo estáis haciendo vosotros

Erika – ponemos la mano izquierda patrás* y la derecha palante*

Ramón – es así (ejemplifica también el movimiento)

Melanie – ay es que eso es mucho...sería

Bea- pos ponemos las manos en forma de flecha...

Erika – v soltamos

Carmen – vale, pues ponerlo

Ramón – ponemos ...¿los...?

Carmen – que repita Erika ...

Bea y Erika – ponemos los brazos en forma...

Carmen – de arco, de flecha...como queráis

Bea- en forma de flecha y tiremos..y disparemos*

Yomara- y tiramos

Bea- disparemos* la flecha

Carmen – disparamos, disparamos, con a

Melanie- a ver, ponemos los brazos en forma de flecha ¿Y qué más?

Bea- y dispare..y dispa...jajajajaja y disparamos ayy

Carmen – ahí, muy bien Bea

Melanie- JA pero tendríamos que poner al cachorro o a la cría, porque es que si no...a quién disparamos

Carmen – bueno, pero esas son las instrucciones... vale ¿y ahora qué?

Erika- y disparamos a la cría

Melanie – no, no ya Erika, ya, que nadie lo ha puesto Erika

CICLO 20

Yomara sigue leyendo- la madre leona y las hadas hicieron magia para curar a la cría de león

Erika – claro, se pusieron en posición (gestos) y hicieron magia

Bea- se pusieron* en posición...

Melanie – se pusieron en posición

Carmen -¿quién se puso?

Todos – las hadas

Carmen -¿pero las hadas no habían disparado?¿cómo era?

Se inicia Con una pregunta y finaliza cuando se resuelve.

DIALÓGICA: se lleva a cabo una negociación para escribir las instrucciones del fragmento que se ha leído y a la vez los alumnos plantean correcciones (*Melanie – no, no ya Erika, ya, que nadie lo ha puesto Erika*) o preguntas que hacen replantear las ideas aportadas (*Melanie- JA pero tendríamos que poner al cachorro o a la cría, porque es que si no...a quién disparamos*)

Se inicia con ideas para otro de los fragmentos y finaliza cuando se llega a un acuerdo entre estas ideas. El mediador adulto realiza preguntas relacionadas con el objetivo del fragmento para facilitar la respuesta.

IRF: se produce diálogo entre las alumnas hasta llegar a un acuerdo

Melanie – no, eso era el mago
Bea – se puso el mago en posición...
Carmen – repite Yomara, que no nos hemos enterado
Yomara explica con sus palabras- que hicieron magia la madre y las hadas para curar a la cría
Bea - las hadas se ponen en posición
Melanie- se ponen en posición las manos para hacer magia a la cría
Carmen - ¿y manos en posición de qué?
Ramón – de hechizo
Carmen -¿y cómo es la posición de hechizo?
Ramón y Erika – así (cada uno hace un gesto diferente como si lanzasen un conjuro)
Bea- así (gesto) pusffff (hace sonido también)
Carmen – vale ¿y cómo es ese gesto? Manos...
Ramón – abiertas, ponemos las manos abiertas en posición ...
Yomara- ponemos las manos ¿en posición de hechizo?
Erika añade – sí (como respuesta a Yomara) y PUFFF se curó
Carmen – jajaja sí

CICLO 21

Carmen –¿y cómo se escribe hechizo?
Ramón – con cetá
Bea- con cetá y con ce hache
Carmen – vale sí ¿y el principio?
Ramón y Erika - ¡con hache!
Carmen – ahhh muy bien
Bea repite mientras escribe – y ponemos las manos en posición de hechizo
Carmen – vale ¿y qué más?
Melanie – espera que no he terminao*
Carmen – Melanie ¿y hechizo con que va? Que lo dijimos antes
Melanie – ahh con hache (lo corrige). Yo estoy poniendo punto en cada frase.

CICLO 22

Melanie lee el siguiente trozo
Yomara le pregunta -¿sabes por dónde nos llegamos? (le señala en la hoja)
Melanie – luego se metieron en una cueva para refugiarse de los magos

CICLO 23

Carmen -vale¿ cómo hacéis eso?
Melanie – pues nos metimos en una cueva
Ramón – pues hacemos como en una cueva

Comienza con una pregunta de corrección y finaliza cuando corrigen la palabra hechizo

IRE: NO hay negociación de ideas

No dividimos en ciclos los episodios de lectura.
 En este caso al realizarse una pregunta de aclaración por parte del mediador alumno se puede categorizar como IRE

Comienza con una pregunta y finaliza cuando se dan varias respuesta a esta
 IRF: se realiza negociación entre las ideas

<p>Carmen -¿pero hay una cueva en el gimnasio?</p> <p>Bea- no ...</p> <p>Ramón- claro hacemos como una cueva</p> <p>Erika – en la pizarra...o hacemos así (pone las manos encima de la cabeza)</p> <p>Carmen le dice a Erika– vale eso me gusta, lo que ha dicho</p> <p>Erika está muy bien</p> <p>Erika – así (realiza de nuevo el gesto)</p>	
<p style="text-align: center;">CICLO 24</p> <p>Ramón - ¿y cómo lo escribimos? Ponemos las manos encima de la cabeza</p> <p>Bea – encima de la cabeza ¡fácil!</p>	<p>DIALÓGICA: la pregunta la plantea una alumna y entre ellos realizan la corrección.</p>
<p>Carmen – como si estuviésemos dentro de una cueva, pues no está mal oye...</p> <p>Yomara dice a su compañera- deletreáme lo de las manos</p> <p>Bea- ponemos las manos en forma de hechizo</p> <p>Yomara- ¿en forma de?</p> <p>Bea- de hechizo</p> <p>Melanie – y ponemos las manos encima de la cabeza</p> <p>Bea repite – ponemos las manos en forma de hechizo</p> <p>Ramón – y la siguiente es ponemos las manos encima de la cabeza</p>	
<p style="text-align: center;">CICLO 25</p> <p>Bea lee el final- se encontraron con un oso y el osos se enfrentó con los leones y mientras los magos estaba observando la pelea detrás de un árbol. El oso y los leones al final se hicieron amigos y los magos dejaron a las hadas libres. FIN</p>	<p>No dividimos en ciclos los episodios de lectura.</p> <p>En este caso al no realizarse correcciones ni interacciones entre los miembros del grupo tampoco se identifican estructuras de participación.</p>
<p style="text-align: center;">CICLO 26</p> <p>Carmen – vale ahí hay muchas ideas ¿qué os encontráis?</p> <p>Ramón – que por ejemplo , uno es el oso, otro es el león y se dan un abrazo</p> <p>Carmen – ¿pero no se ponían a luchar?</p> <p>Nere – el oso se enfrenta a los leones</p> <p>Ramón – y hacemos como...</p> <p>Erika – como forma de luchar</p> <p>Carmen -¿cómo es esa forma?</p> <p>Melanie – nos ponemos en forma de luchar y luego nos damos un abrazo de amigos</p> <p>Carmen -¿y cómo es la forma de luchar?</p> <p>Ramón – pues así con los puños (gesto)</p> <p>Melanie- nos punimos..**</p> <p>Carmen – nos punimos jaja ¿nos pu...?</p> <p>Ramón – nos ponemos</p> <p>Bea – levantamos los brazos</p> <p>Melanie ¡Nos ponemos!</p>	<p>En este ciclo se desarrolla la negociación de las instrucciones del último fragmento, con una serie de ayudas en forma de pregunta que facilitan el acuerdo y la aclaración de ideas</p> <p>DIALÓGICA: se lleva a cabo una negociación para escribir las instrucciones del fragmento que se ha leído y a la vez los alumnos plantean correcciones (<i>Ramón – nos ponemos</i>) o preguntas que hacen replantear las ideas aportadas (<i>Erika – hija , nos ponemos con puños. Bea- es mejor que levantamos los brazos. Melanie – es que yo ya he puesto nos ponemos .Yomara- sería mejor levantamos los brazos y pusimos las manos en forma de puño</i>)</p>

<p>Erika – hija , nos ponemos con puños</p> <p>Bea- es mejor que levantamos los brazos</p> <p>Melanie – es que yo ya he puesto nos ponemos</p> <p>Carmen – pues para eso primero hablamos , llegamos a acuerdo y después escribimos</p> <p>Yomara- sería mejor levantamos los brazos y pusimos las manos en forma de puño</p> <p>Carmen – muy bien Yomara</p> <p>Ramón – ponemos los brazos en alto</p> <p>Bea – no, levantamos los brazos. Yomara ¿y...? nos abrazamos</p> <p>Ramón – levantamos las manos...</p> <p>Bea – y luego nos dimos un abrazo</p> <p>Carmen- vale</p>	
--	--