

LA “ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA”: UNA ESTRATEGIA QUE FACILITA LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE ALFABETIZADOR

María Eugenia Lobatón González

Maestra Normalista.

Catedrática de la B. y C. Escuela Normal de Jalisco.

Directora de la Fundación de Reintegración Social del Estado de Jalisco.

mayuquelobaton@yahoo.com.mx

Resumen

El presente documento es producto de la recuperación del trabajo de asesoría realizado con alumnos de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Tiene el propósito de ofrecer una herramienta que propicie un clima adecuado para desarrollar el proceso de adquisición de la lengua escrita. Una problemática generalizada que se presenta es cómo impulsar el proceso lector reconociendo que esto implica: el atender las diferencias de los alumnos, considerar el contexto, la activación de los saberes previos, la necesidad de intercambio de ideas y opiniones, el acompañamiento personal de acuerdo a los intereses de los alumnos, acercamiento afectuoso y asertivo del docente con quienes aprenden, dar sentido y propósito a la lectura. Todo esto, son elementos que facilitan u obstaculizan la comprensión cuando no se pueden atender adecuadamente. La lectura es un acto personal y social y se requiere crear las condiciones para que esta tenga lugar.

En un esquema de trabajo como el que se propone, la lectura y la escritura son objeto y medio de estudio. Los alumnos aprenden a leer y a escribir y a la vez, aplican la lectura y la escritura para aprender otros contenidos. Las dificultades en este aprendizaje se resuelven atendiendo la problemática específica de cada uno pues el docente puede trabajar personalmente con los alumnos o en pequeños grupos sin que esto afecte el orden y la elaboración de las diferentes tareas de todos los demás. El grupo en su conjunto participa también; el trabajo colaborativo es un elemento esencial y esto corresponde a la forma en que se obtienen muchos de los aprendizajes en la vida en general y en particular de los que permiten desarrollar un proceso alfabetizador.

Para llevar a la práctica en el aula una propuesta, se requieren instrumentos que permitan su implementación; herramientas congruentes con el enfoque, propósitos y fundamentos de la misma, como diría Pierre Faure autor de “La educación personalizada”: *“a un espíritu, unos instrumentos”*.

La “Organización Social del Aula”¹ (OSA) es una estrategia específica que da respuesta a la intención de construir un espacio para el aprendizaje significativo con un estilo participativo que implica: la interacción, la reflexión y la mediación por parte del maestro o un compañero más capaz, como elementos claves para impulsar el desarrollo del proceso de la alfabetización en el aula.

En este escrito, se ofrece información que pretende dar a conocer aspectos constitutivos de la Organización Social del Aula. En primer término se explica en qué consiste, después las fases para su implementación; en un apartado siguiente se habla acerca de los Centros de Actividad que es una parte esencial de esta forma de trabajo y por último hay datos sobre elementos que le son característicos.

“La organización social del aula” ¿qué es?

Es una forma de organizar el aula y el trabajo para desarrollar actividades de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural. De esta concepción se desprende la noción de la construcción del conocimiento, enfatizando que este es un proceso que se desarrolla a través de la ayuda que se brinda al alumno en el lenguaje y en la actividad. Esta estrategia se centra en buscar la forma de incrementar la calidad y la cantidad de interacción social promovida por el maestro y por los alumnos a través de la:

- Optimización de la coparticipación de los alumnos y el maestro para la enseñanza y el aprendizaje.
- Maximización de las oportunidades de interacción de los alumnos, entre compañeros y maestros, así como el desarrollo de la autonomía, situaciones en las que los alumnos utilicen el lenguaje social y académico con sus compañeros y a través de la conversación instruccional, con los maestros.
- Diversificación de actividades.
- Diversificación de agrupaciones de los alumnos.

Esta compleja mezcla de experiencias se desenvuelve dentro de un marco que proporciona herramientas para realizar el trabajo académico pero también crear y mantener valores compartidos. Son aspectos básicos la producción conjunta, el construir en común la comunidad tanto como desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo y para la comunidad de estudiantes.

Este marco incluye dos contextos de actividad que actúan como “asas” de todo el trabajo que se realiza. Se llevan a cabo al inicio para preparación, a modo de introducción y al final para informar, como puesta en común del trabajo realizado. Estas “asas” son el antecedente y la conclusión de otros contextos de actividad

que se realizan en pequeños grupos y que se interrelacionan con los propósitos académicos.

Marco para el diseño de contextos de actividad

Actividades de preparación	Actividades para objetivos académicos	Actividades de información
TRABAJO INICIAL COLECTIVO	TRABAJO EN GRUPOS INDEPENDIENTEMENTE Y/O TRABAJO CON EJECUCIÓN ASISTIDA	TRABAJO FINAL COLECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer información y/o elaborar preguntas con relación al trabajo que se va a realizar. • Discutir y acordar las metas, crear expectativas comunes así como las actividades que promuevan el éxito en las tareas propuestas. • Revisar principios de la organización: • Actividad conjunta productiva • Diálogo responsivo • Conversación-instruccional • Experiencia de trabajo maestros • Desarrollo independencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las diferentes actividades de aprendizaje que se han planeado para los “Centros de Actividad”; cada grupito realiza en conjunto una tarea, en función de una meta. Se puede trabajar por áreas o proyectos. • El maestro interactúa con un pequeño grupo en Conversación Instruccional y otros trabajan solos en actividades que no requieren de la asistencia del maestro. • Se puede comenzar con un solo grupo e ir incrementando el trabajo en los Centros de Actividad en la medida que los alumnos van conociendo y practicando esta dinámica. El maestro determina según las circunstancias, cuáles y cuándo es que se pueden presentar otros Centros de Actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar, comentar y discutir la forma en que se desarrolló el trabajo en conjunto. • Hacer énfasis en las experiencias de éxito, en los resultados, y también discutir cómo se puede trabajar mejor en comunidad. • Eventualmente el maestro puede hacer esto en el transcurso de la actividad en pequeños grupos.



Estos conjuntos de actividades funcionan como “soportes” en el proceso de crear y mantener la comunidad.

Este diseño de contextos de actividad, propicia el acercamiento, facilita el conocimiento entre los alumnos, de éstos por el maestro y viceversa. Una buena parte del trabajo del maestro, es evaluar y ayudar. El maestro identifica el nivel en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de sus alumnos y por tanto puede desempeñarse como mediador más acertadamente.

Fases para su implementación

Los alumnos deben conocer e ir comprendiendo lo que implica esta forma de trabajo, es por eso que para su implementación se consideran varias etapas, hasta llegar a la forma más compleja en la que se presentan varios Centros de Actividad y se desarrolla un trabajo con mayor autonomía. El maestro debe asegurarse que los alumnos han comprendido tanto los principios como la dinámica de esta organización, que se sientan cómodos con la estructura, esto permitirá que capten con mayor facilidad los contenidos que se van a aprender. Además de informar, conversar, acerca de los principios del trabajo en común como se indica con anterioridad, el maestro considera cuatro fases para implementar por completo la OSA y determina el tiempo que se requiere para cada una.

En la primera fase, se realizan las actividades para apoyar el trabajo comunitario, señaladas en las actividades de preparación y comentadas al final en la puesta en común. Después el maestro planea una lección y enseña a todo el grupo; al terminar, los alumnos elaboran ejercicios de seguimiento del tema presentado en pequeños grupos.

El maestro supervisa y anima el trabajo “flotando”, es decir va y viene, se acerca a los diferentes grupos. Para la segunda fase y a partir de los acuerdos establecidos en la primera, se revisan los principios para el trabajo comunitario. El maestro enseña una lección a un pequeño grupo (No. 1), mientras el resto, (No. 2) realiza una

actividad independiente durante quince o veinte minutos, al cabo de este periodo se cambian y el grupo No. 2, trabaja con el maestro y el No. 1 en forma independiente. El docente planea actividades que puedan ser resueltas exitosamente por los alumnos y selecciona a aquellos que puedan ser “facilitadores” para los demás en el trabajo independiente. También, evalúa el nivel de logro alcanzado hasta el momento, tomando en cuenta si los alumnos van teniendo más claridad de los principios del trabajo en común y si la discusión es cada vez más profunda y participativa.

De acuerdo con esto datos, inicia la tercera fase; presenta uno o más Centros de Actividad, como situaciones comunicativas interesantes, algo especial para lo cual procura apoyarse con materiales. Asiste a un pequeño grupo y los demás trabajan en forma independiente en los Centros diseñados por él en actividades de seguimiento, rotándose según el plan establecido. Es indispensable ofrecer instrucciones claras, crear expectativas comunes, proponer actividades que promuevan el éxito de los estudiantes. Como consecuencia del trabajo que se ha desarrollado, es de esperarse que la participación de los alumnos sea cada vez mayor, tanto en las discusiones en las actividades de preparación y de información final, así como en los Centros de Actividad. Entonces, se puede pasar a la cuarta fase en la que habrá más variedad de tareas para realizar en los Centros y por tanto más autonomía; la diversidad en las formas y cantidad de agrupaciones se va incrementando. El maestro puede establecer “contratos” con sus alumnos, la labor de andamiaje se amplía y profundiza, se incrementa el uso del lenguaje social y académico.

Como vemos, la implementación de una organización con estas características es un proceso evolutivo que va articulando los aspectos que se logran en cada una de las fases. Tenemos, que en la primera fase se busca especialmente construir la confianza para crear comunidad, en la segunda fase que supone un clima

de confianza, se busca construir la independencia. En la tercera fase es posible ofrecer casos diversos para la actividad productiva conjunta que permitan a los alumnos resolverlos exitosamente en forma independiente. Cuando se llega a la cuarta fase, los alumnos dominan la dinámica de trabajo, lo hacen con autonomía y saben trabajar cooperativamente; el maestro se asegura que los alumnos adquieren lo que es necesario dentro de la ZDP a través de la Ejecución Asistida. La clave del éxito para trabajar con autonomía es que ésta se vaya construyendo.

Los Centros de Actividad

El trabajo que se propone para el contexto de actividades relacionadas con objetivos académicos se desarrolla a través de actividad productiva conjunta entre pequeños grupos de alumnos con o sin la asistencia del maestro, a esto se le llama Centros de Actividad (CA). Los estudiantes realizan actividades a través de la interacción y el diálogo, de tal forma que se promueva el aprendizaje. Las actividades en las que participan los alumnos, el lenguaje que emplean, las estrategias para resolver tareas diversas, contribuyen a la formación integral pues implican tanto el aspecto cognitivo, como el afectivo y buscan el desarrollo de valores y actitudes.

En cada uno de los CA, se propone una tarea diferente y los diversos grupos pequeños, se van rotando de un Centro a otro de acuerdo a un plan previamente elaborado y conocido por los integrantes. Los CA deben incrementar la realización de actividades para la Conversación Instruccional, (más adelante se trata el tema), es decir no sólo actividad por actividad aunque esta sea interesante, deben también, maximizar la interacción y diversificar la combinación de estudiantes. Se incluyen oportunidades para que el maestro trabaje con un grupo lo suficientemente pequeño y se pueda producir una verdadera enseñanza basada en la Ejecución Asistida.

Trabajar con este sistema, entre otras cosas, ofrece al maestro la oportunidad de aplicar y a la vez de desarrollar sus competencias como docente. Implica realizar acciones como las siguientes: preguntarse, indagar acerca de los temas posibles y/o necesarios para ser tratados, identificar las metas a alcanzar, designar quiénes integrarán los pequeños grupos que se irán rotando en los diferentes CA. Requiere un buen nivel de dominio de los contenidos que se van a presentar para ser aprendidos. Elabora un plan estratégico para que los alumnos, tanto como él mismo sepan cuándo y quiénes trabajarán en cada uno de los CA y cuál va a ser el centro para Conversación Instruccional, en el cuál, él asiste la actividad. De esta forma se garantiza que todos los alumnos trabajen en cada uno de los Centros de Actividad y en Conversación Instruccional.

El maestro invita a los alumnos a que capten la importancia de cada CA. Puede presentarlo de manera divertida y crear expectativas. Eventualmente los alumnos proponen algunos que sean aceptables tanto para el maestro como para los alumnos en general; puede haber espacios de trabajo individual, de indagación o de reflexión personal. Una vez que los alumnos se familiarizan con este estilo de organización -completando las fases de implementación que se mencionaron anteriormente-, pueden trabajar en forma independiente mientras el maestro atiende al pequeño grupo en Conversación Instruccional y deliberadamente conducirse como facilitador. En él, anima a los alumnos a expresar sus propias ideas, a construir significado a partir de la información que estos proveen, ofrece la instrucción directa cuando lo cree necesario y en general los guía a través de la discusión para incrementar su nivel de comprensión de acuerdo al objetivo de aprendizaje. Es un espacio para modelar y ampliar el vocabulario, modela también, actitudes y habilidades, por ejemplo, del valor y del cómo dialogar.

Tiene la oportunidad de conocer más a sus alumnos en diferentes aspectos, de esta forma el acompañamiento y seguimiento

se hace con más frecuencia, el maestro se asegura que todos los alumnos van adquiriendo lo que les es necesario trabajar dentro de la ZDP. La certeza tanto para el maestro como para los alumnos de que van aprendiendo es mayor y también de que esto los lleva al éxito. En los CA se pueden desarrollar por ejemplo, aspectos relacionados con periodismo, el proceso de escritura, desarrollo de vocabulario, indagación, resolución de problemas, etcétera.

Para que el propósito de esta estrategia cobre su propia dinámica, es necesario considerar entre otros, los siguientes elementos que le son característicos: “Interacción y Actividad productiva conjunta”, “Ejecución Asistida” y “Conversación Instruccional”, acerca de los cuales se ofrece información en los apartados que siguen.

Interacción y Actividad Conjunta

El aprendizaje que hemos logrado y que forma parte de cómo somos -ya sean los conocimientos que tenemos, las habilidades para resolver diferentes problemas, a lo que damos o no valor-, se da primero en el plano social. Es mediante diferentes formas de comunicación y de las actividades que realizamos con otros, que lo que aprendemos, se convierte en algo individual y psicológico. En el ámbito escolar, las relaciones entre compañeros y de éstos con el maestro, constituyen el plano social a partir del cual los aprendizajes se internalizan. Es en el aula y en la escuela, en donde se desarrollan en buena medida las mentes de los alumnos.

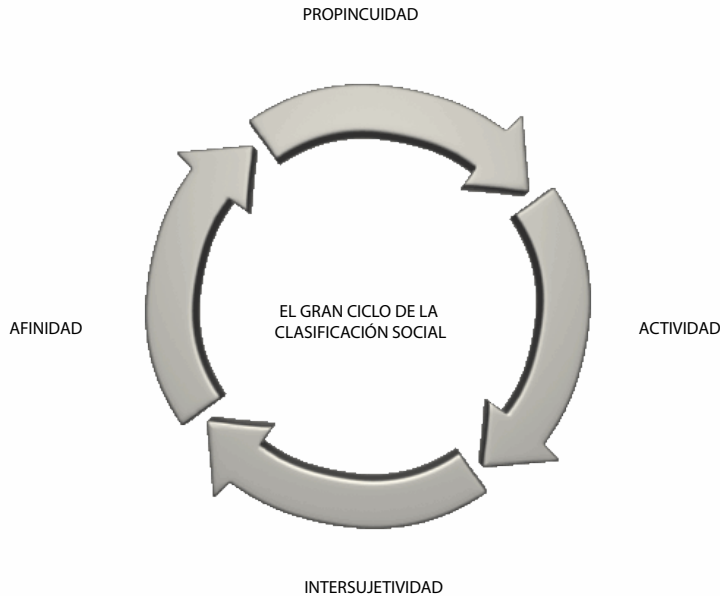
Cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y después en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Lo mismo cabe decir de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición (Vygotski en Tharp *et al.*, 2002:75).

Cuando se trabaja en forma conjunta, la actividad misma tanto como el lenguaje que se emplea mientras se lleva a cabo, hacen que la mente se vaya desarrollando. Se empieza con la forma de actuar, de hablar de otras personas, para luego ser interiorizada por el individuo hasta convertirla en una forma personal de interpretación que guía sus acciones en el futuro. Un aula donde las interacciones están caracterizadas por la comunicación compartida y la actividad cooperativa, tiene un gran potencial para generar aprendizaje, así como armonía, equidad y la inclusión. Las interacciones sociales de este tipo, transforman la mente y construyen comunidad.

Ahora bien, existen procesos para la formación de relaciones. Inicialmente, están determinadas por la *propincuidad* -el simple hecho de estar muy cerca, por ejemplo: ser compañeros en un curso, ser vecinos, coincidir en el lugar de trabajo, etcétera-, son circunstancias que propician la posibilidad de que surja una relación. La propincuidad no asegura por sí misma, pero aumenta la probabilidad de la actividad conjunta. Las personas realizan una tarea en forma cooperativa y producen algo en forma conjunta. Las metas individuales están subordinadas a la meta del grupo, lo importante es la motivación común, disminuye la competencia entre unos y otros y aumentan las condiciones para la armonía.

Entre diversos factores, el de la *actividad productiva conjunta* es el más poderoso para el desarrollo de afinidades. Durante el desarrollo de la tarea se construyen significados, comprensiones y valores comunes que producen *intersubjetividad*, es decir la subjetividad compartida. Cuando se tiene esta experiencia, se desarrollan las condiciones para la *afinidad* -tendencia a mantener las relaciones, actitud de camaradería-, se comparten valores, objetivos, es posible la colaboración y en consecuencia hay más armonía. El trabajo común motiva a seguir participando y a vivirlo con gusto y alegría. Al haber afinidad, se dará la continuidad en las relaciones y a la vez esto conduce a la propincuidad, de donde pueden surgir nuevas re-

laciones y se puede volver a iniciar el “Círculo del desarrollo de las relaciones, como se aprecia en el siguiente cuadro”.²



Este círculo tiene un efecto conservador de las afinidades ya que tiende a mantener las agrupaciones establecidas dentro y fuera de la escuela. Se puede presentar un problema si se hacen selectivos, si se etiquetan y si se establecen prejuicios dado que uno de los fines de la educación es la socialización, la inclusión, la escuela no puede mantener y reproducir las formas de relación existentes, habrá de aprovechar este “Círculo de desarrollo de las relaciones” y enriquecerlo y ampliarlo. Los educadores pueden y deben trabajar en la construcción de “comunidades” inclusivas, desarrollando valores comunitarios que son las “asas” con las que se sostiene el trabajo y la convivencia en el aula.

La escuela y el maestro en particular, proveerán de nuevas pautas para la relación. A través de su intervención como docente, diseña espacios de trabajo para facilitar la *propincuidad* entre

los miembros, propiciará la diversidad de: *actividad productiva conjunta eficaz* y con diferentes contenidos así como de agrupaciones, para que como consecuencia se produzcan *intersubjetividades* y fluya la *afinidad*. Todo esto indispensable para realizar una práctica educativa de calidad.

Ejecución asistida

Vygotski, destacaba el papel crucial de los miembros más expertos al ofrecer una guía y una ayuda que permita al estudiante a convertirse en un participante cada vez más competente y autónomo en las actividades en las que toma parte. En los últimos años, esta concepción de la relación existente entre el aprendizaje y la enseñanza se ha descrito en función de la relación “aprendiz-maestro” (Lave y Wengler en Wells, 2001), por el uso deliberado de instrumentos semióticos que tienen lugar mediante una participación guiada en esfuerzos compartidos y valorados culturalmente (Mercer y Rogoff en Wells 2001:297).

Es por esto que en la OSA, se aplica la teoría de la “Ejecución Asistida” de Vygotski: el maestro o un alumno más capaz, asiste la actividad del alumno -que se considera como un sujeto activo que reorganiza, reconstruye- y mediante el diálogo, enriquece el lenguaje y el desarrollo mental. Existe una meta, hay una intencionalidad clara y definida, de tal forma que el maestro pueda contribuir a lograr un pensamiento cada vez más complejo. Se trata de ofrecer una ayuda que permita al alumno actuar en un nivel más elevado y que lo pueda hacer por sí mismo.

Para promover la discusión e impulsar a los alumnos a alcanzar las metas, el maestro además de crear un ambiente, debe partir de la experiencia: elicitación, recordar, “traer” la información que ya se tiene y crear expectativas. El maestro trabaja con estrategias que permitan buscar, compartir, discutir proyectos y acuerdos. Es

necesario comprobar que mediante la discusión se promueva el pensamiento crítico, que haya comprensión. Se busca ir armando un nuevo aprendizaje, se trata de atender a todos los alumnos y trabajar con ellos lo más frecuentemente posible. En este enfoque es esencial el modelo de Conversación Instruccional.

“Conversación Instruccional”

La Conversación Instruccional (CI) es una práctica que incide en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas; es una forma de trabajo que propicia la construcción del conocimiento en forma conjunta. Las aportaciones de L. S. Vygotski, han influido en el desarrollo del modelo de CI que se propone en la OSA, especialmente en dos aspectos.

En primer lugar, el concepto de la ZDP (Centro de Lingüística Aplicada, 1992:2) que está ubicada entre lo que un sujeto puede hacer independientemente, por tanto no requiere ninguna instrucción, y lo que este puede hacer solamente con la asistencia de otra persona”. Es en este espacio que el maestro ofrece directamente la instrucción, la ayuda, que conduzcan al estudiante a realizar la tarea por sí mismo, con autonomía. Esto incluye el desarrollo de aptitudes, de habilidades que se aplican en una gran diversidad de situaciones y resolución de diferentes tareas. La Conversación Instruccional tiene lugar en esta zona, en donde los alumnos construyen –con ayuda de un maestro competente– conceptos, comprenden ideas, procedimientos y textos que sin este apoyo no entenderían. En segundo lugar, está la idea de Vygotski de que el lenguaje es un instrumento primordial para el desarrollo intelectual. En este sentido, la lengua es un contenido para ser aprendido y también es un medio para la comunicación, para el desarrollo de la inteligencia.

En este modelo de CI, la esencia está en establecer una conversación con metas instruccionales y desarrollar el pensamiento

crítico. Es por esto que los criterios que rigen el modelo se pueden agrupar en dos grandes conjuntos. Uno para la dimensión conversacional y otro para la dimensión instruccional. Para la dimensión referente a la conversación, es necesario promover la aportación de ideas relacionadas con el tema en cuestión, evitando preguntas que tengan una sola respuesta. La actitud del maestro es clave, pues en buena medida esto anima o no a los alumnos a participar, se trata de estar alerta para atenderlos y recibir las proposiciones, también habla de su experiencia, en un clima de confianza pero a la vez de reto. En el transcurso de la interacción, el maestro va entretejiendo lo que dicen los estudiantes, con los puntos centrales del tema para que la conversación sea coherente; integra, respeta y utiliza las respuestas de los alumnos para conectarlas con el tema. Es importante lograr la participación de todos, aunque esto no implica forzar a nadie, sino involucrarlos paulatinamente; los alumnos pueden decidir, y no solamente el maestro, la forma de participación.

En la dimensión instruccional, el docente elige un tema que crea que puede ser tratado mediante la conversación, según se ha explicado con anterioridad y elabora un plan para desarrollarlo. Busca la forma de elicitar los conocimientos y experiencias que previamente han adquirido los alumnos y los provee con la información necesaria para establecer las relaciones que los lleven a la comprensión. Cuando el maestro considera que es necesaria, propone la instrucción directa de conceptos y habilidades; explica, modela, ofrece nueva información y enriquece el lenguaje de los alumnos. A partir de las aportaciones de éstos, el maestro los induce a utilizar un lenguaje cada vez más complejo, por medio de preguntas, reiteraciones y expandiendo lo que ellos dicen. En continuidad con esto, el docente impulsa a los estudiantes a fundamentar sus afirmaciones con el uso de textos, imágenes y razones para apoyar sus argumentos.

De los objetivos académicos hay algunos que en forma particular, se prestan para ser tratados en CI, tal es el caso de aquellos

relacionados con el área de lenguaje como son: lectura y análisis de textos literarios, expresión oral y expresión escrita. También contenidos de historia, desarrollo de conceptos matemáticos, así como de otras áreas para los cuales se requiere de un razonamiento complejo y la consideración de diferentes puntos de vista.

“La metáfora del “entretejido” tal vez pueda captar el espíritu de la CI (Tharp y Gallimore, en Centro de Lingüística Aplicada, 1992:2) En primer lugar un maestro competente, entreteje los comentarios y aportaciones hechos por diferentes estudiantes con las ideas y conceptos que el maestro desea explorar con ellos. En segundo lugar, el maestro entrelaza los conocimientos y experiencias previas con las nuevas, profundizando el alcance de sus reflexiones, construyendo a partir de lo que ya se comprendía. Finalmente, durante el curso de la conversación, el maestro entreteje en forma apropiada, todos los elementos de la CI. Mientras que los elementos se identifican como hilos de diferente color en un tejido, instrucción y conversación están tejidos como un todo: la dimensión conversacional es instruccional y la dimensión instruccional es conversacional”.

Conclusiones

Consideramos que la alfabetización es una práctica socio-cultural en la que la interacción entre expertos y aprendices se da a través del conocimiento y uso de la lengua y que esto debiera conducir a realizar una lectura crítica y creativa de la realidad. Esto incluye el “modelaje” de quienes están más avanzados así como el intercambio entre iguales y con grupos diversos para apropiarse de los esquemas, valores, conocimientos pertinentes y hacer uso de ellos independientemente en el futuro.

Esta práctica implica un proceso de comprensión, de comunicación y requiere de un ambiente alfabetizador. Es posibilitar la creación de una comunidad de aprendizaje en la que el lenguaje

es un objeto de conocimiento pero es también determinante para el desarrollo del pensamiento. Es un vehículo para la comunicación y herramienta indispensable para la aprehensión de los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos.

La “Organización Social del Aula” -de la cual se han presentado datos relevantes y algunos elementos característicos-, es una estrategia que contribuye poderosamente en la creación de las condiciones para desarrollar el proceso alfabetizador que corresponde a la escuela. Es una estrategia que ayuda en la adquisición de las herramientas de la lengua, desarrolla el pensamiento, las habilidades sociales y en la que se aprenden e integran nuevos esquemas.

Bibliografía

- Centro de Lingüística Aplicada. (1992). Instructional Conversations. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. En Eric, *Clearing House on Languages and Linguistics Center For Applied Linguistics Digest*, August, Washington.
- Dalton, S. (1995). *La organización social de los salones y el uso de la conversación instruccional*. Taller impartido durante la XX Semana de Psicología del ITESO, Guadalajara.
- Tharp, R. G. et al. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Madrid: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Madrid: Paidós.

Notas

¹ Este artículo está fundamentado en las aportaciones de Stephanie Dalton (1995), Directora de The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, University of California Santa Cruz.

² El esquema está tomado de Tharp, et al. (2002:91).