

201

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

EVALUACIÓN SITUACIONAL EN UN CURSO DE
POSTGRADO IMPARTIDO EN LA ESCUELA NACIONAL DE
MAESTROS: UNA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA.

0292435

REPORTE LABORAL:
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

VIRGINIA PUENTE PEÑA.

Directora de Reporte Laboral.- Maestra. Marquina Terán Guillén.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.



MÉXICO

EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGÍA.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

Con eterno amor a Iván y Federico por el sentido que le han dado a mi vida para continuar superándome incansablemente.

A mi madre y a mi padre por darme lo necesario para realizarme en la vida.

A ustedes queridos hermanos Juan, Lourdes, Rosa, Araceli, Laura y Norma por compartir conmigo el camino que me condujo a la alegría de ver consolidado este trabajo.

A David, Alma, Nicté, Nini, Laura, Araceli, Tania, Juan, Marco y Paula pues su juventud me ha contagiado de vitalidad para emprender con alegría nuevos proyectos.

A los López por su ayuda espontánea y solidaria cuando la necesité, muy especialmente a ti prima Martha por tu permanente preocupación para que saliera adelante.

A Amalia Muñoz, Manuel Aguilar, Tadeo Velásquez y Magda de la Fuente por sus permanentes enseñanzas; muy especialmente a Araceli Mejía por tener la paciencia de corregir el estilo de este trabajo.

A los docentes de la facultad de psicología, con especial reconocimiento a Marquina Torán, Tere Gutiérrez, Marco Antonio Rigo, Irene Muria, José Luis Avila y Jesús Carlos Muñoz por sus reflexiones y sugerencias para mejorar este trabajo.

A Isela Brito y Ma. Antonieta Ortiz amigas por siempre, la filosofía de la vida que compartimos se hace presente en muchos momentos de mi existencia, en donde estén, gracias por darme su amistad.

A mis amigos, compañeros y maestros de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, con especial reconocimiento a la Profra. Josefina Ortega por compartir alegrías y tristezas que dejaron huella en mi formación.

A mis amigos y compañeros del Subsistema Normalista que compartieron conmigo los espacios de reflexión académica, muy especialmente a quienes asistieron a los cursos de actualización.

Y a ustedes queridos alumnos del grupo de la especialización por proporcionarme los elementos para realizar este trabajo.

A todos ustedes GRACIAS.

ÍNDICE.

Introducción	1
CAPITULO I. Contexto Laboral	7
CAPÍTULO II. Los Procesos de Evaluación.	13
A) Enfoques sobre Evaluación	14
B) Enfoques sobre Evaluación Educativa	18
C) Tipos e Instrumentos de Evaluación en la Educación	24
D) La Evaluación en la Educación Superior	33
CAPÍTULO III. La Evaluación en el Salón de Clases.	40
A) Principios Básicos del Constructivismo para una Evaluación en el Salón de Clases.	41
B) La Evaluación en el Salón de Clases: Una Aproximación Constructivista.	64
CAPÍTULO IV. Procedimiento que se Siguió para Evaluar la Operación de un Curso de Postgrado en la B.E.N.M.	72
1ª. Fase Previa a la Iniciación del Curso.	103
A) Conocimiento de la Población	103
B) Expectativas de la Titular del Desarrollo del Curso	107
2ª. Fase de Inicio del Curso.	108
A) Sensibilización Académica, Encuadre, Establecimiento de Acuerdos para la Realización del Curso.	108
B) Exploración de Concepciones Previas.	113
3ª. Fase Formativa.	116
A) Interiorización de los Contenidos.	116
a) Controles de Lecturas.	116
b) Intervenciones en Clase	123

B) Aspecto Socio-afectivo	134
C) Formas de Actuación Grupal Consensuadas para la Toma de Decisiones Colectivas.	141
4ª.Fase Final o Sumativa.	144
A) Evaluación y Autoevaluación	144
B) Trabajos Finales	147
CAPÍTULO V. Análisis y Evaluación del Curso	151
A) Análisis de la Evaluación del Aspecto de Manifestaciones de la Interiorización de los Conocimientos Básicos del Programa de Estudio.	152
B) Análisis de la Evaluación de las Formas de Actuación Grupal Consensuadas para la Toma de Decisiones Colectivas.	167
C) Análisis de la Evaluación que se Realizó del Aspecto Socio-Afectivo.	169
Conclusiones	176
Referencias Bibliográficas	180
Anexos	184
Anexo 1 Mapa Curricular de la Especialización “La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria”.	185
Anexo 2 Evaluación de los Controles de Lectura	186
Anexo 3 Concentración de Criterios de Evaluación en los Controles de lectura.	187
Anexo 4 Concentrado de Datos sobre las Manifestaciones de Interiorización de los Contenidos del Programa de Estudio.	188

INTRODUCCIÓN

La evaluación en el salón de clases es uno de los puntos débiles del proceso educativo, es común encontrar que la aplicación de un examen de conocimientos sea considerado como lo medular del proceso de evaluar, o que sólo sea el docente el que puede evaluar en un salón de clases o que la evaluación al final de un curso es lo determinante en el proceso evaluativo, o que sólo sea el aspecto cognitivo lo único para evaluar los aprendizajes.

Mucha tinta se ha invertido en propuestas que superen estas limitantes del proceso evaluativo; sin embargo, los avances en la difusión de estas propuestas así como de su aplicación son lentas y además difícil de reconceptualizar, es como tratar de echar a andar una pesada maquinaria que por mucho tiempo ha estado abandonada a la intemperie y a la inercia del paso del tiempo, pues el cambio de esquemas sobre las concepciones de evaluación, que han sido denominadas como tradicionales y anquilosadas, son producto de un largo proceso de formación

Actualmente existen valiosos esfuerzos por transformar estas formas tan anacrónicas de evaluar en un salón de clases (F. Díaz Barriga, 1997; A. Díaz Barriga, 1989; Gimeno y Pérez, 1992; Coll, 1993; Casanova, 1998; entre muchos otros) En este sentido, J. Bruner (1988) con una posición optimista para que la educación mejore, sostiene que el contexto cultural en el que se sitúan los aprendizajes son de suma importancia para crear nuevas y mejores condiciones de educar. Así también, Lacasa (1994) realiza una interesante interpretación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje basada en la propuesta de "aprendizaje situado y participación periférica" que proponen Lave y Wenger (en Lacasa, 1994), sustentada básicamente en los factores que están implícitos en los procesos de

enseñar y de aprender, en donde juega un importante papel el contexto social y cultural, y en donde también se diferencia entre desarrollar en los alumnos habilidades prácticas las cuales se relacionan directamente con el mundo físico y en desarrollar las habilidades del pensamiento formal. La autora encuentra en esta diferencia de habilidades prácticas y formales una similitud entre la división que Vigotsky hace de instrumentos físicos, que son los que transforman la naturaleza y los signos que son la mediación para el desarrollo de los procesos internos; en cuanto a los signos, encuentra que son herramientas básicas para los procesos de evaluación.

A partir de estos planteamientos es que considero que los procesos de evaluación en el salón de clases tendrían que considerar las expresiones más significativas de la formación previa de maestros y de alumnos que incluyan más allá de lo cognitivo, y factores situacionales o sea lo que converge en situaciones específicas del proceso de enseñar y de aprender, a lo que he denominado **evaluación situacional**.

La evaluación situacional que en este reporte presento, recupera algunas herramientas teórico-metodológicas que ofrece el paradigma psicológico constructivista en lo que respecta a: concebir el desarrollo del ser humano como consecuencia de la interacción de la carga biológica con el ambiente físico y social (Vigotsky, 1983; Wertsch, 1984); asumir momentos dominantes del desarrollo humano considerados, en mayor o menor medida, como etapas o periodos (Piaget, J 1962; Vigotsky 1995, Wallon, 1987); así como que para la obtención de un nuevo conocimiento es necesario tomar en cuenta las concepciones previas (Ausubel, 1976; Novak y Gowin, 1988.)

Así también, incorporo concepciones de educación en una dimensión más humanizadora (Wallon, 1987; Bruner, 1997) de coexistir, tanto al interior de una escuela como en la sociedad en general en donde la tolerancia a la diversidad, las condiciones

dignas de existencia y la participación comprometida primen para intervenir en la transformación de la realidad educativa. La articulación de estos planteamientos teóricos con circunstancias de la realidad en el salón de clases queda traducida de la siguiente manera: considerar la evaluación como la acción en la que interactúan docentes y alumnos para definir políticas internas en el desarrollo de un curso, en donde la opinión de un alumno es tan valiosa como la del docente y en donde éste promueve la participación individual para ser reflexionada de manera colectiva y así negociar propuestas de soluciones y asumir acuerdos consensuados; situación que implica que el docente debe de estar atento a los acontecimientos cotidianos a lo largo del proceso educativo y no solamente al final, para así promover la valoración permanente de los actos más significativos que ocurran en el proceso de aprender y de enseñar. En esta reconceptualización de la evaluación cobra especial importancia considerar no sólo el aspecto cognitivo para la construcción o resignificación de los saberes, sino los matices emocionales, siempre presentes en las acciones humanas, pues las emociones se pueden convertir en la energía propulsora que facilite el aprendizaje o así también en la barrera perniciosa que acompañe por siempre al estudiante, es así que las emociones que acompañen a cada agente del proceso educativo se traducen en actitudes manifiestas en la interacción del grupo y las cuales como sabemos, algunas ocasiones deben ser consolidadas, reafirmadas o resignificadas en función de la convicción a la que se arribe y tratando de que sea en un ambiente pacífico, de respeto y de tolerancia a la pluralidad.

Con la apertura de estudios de postgrado en el subsistema de educación normal, dirigidos a Licenciados en Educación Primaria en servicio (en este caso), se ha tratado de incidir en la transformación de las prácticas educativas tradicionales, y por tanto del proceso de evaluación, desde perspectivas más contextualizadas y participativas; así

también que consideren al estudiante como una unidad multideterminada capaz de incidir de manera activa en su proceso formativo

Así, en este reporte laboral presento los aspectos que consideré para evaluar las situaciones más significativas al operar el curso denominado Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural, en el cual fungí como titular. Dicho curso forma parte de la especialización “La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria”; la evaluación se llevó a cabo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

El trabajo que aquí presento asume formas de evaluación diferentes (no necesariamente mejores, pues también se aprende del error) en donde se propició una participación colectiva y comprometida para la toma de decisiones, un análisis conjunto de las situaciones conflictivas que entorpecían la interiorización del conocimiento, un análisis de las conceptualizaciones previas de una determinada temática; así también, se trataron de superar las formas de evaluación unidireccionales del docente hacia los alumnos, centradas en el producto o en el objetivo y que priorizan el aspecto memorístico del aprendizaje. Traté también de asumir con responsabilidad y compromiso cada uno de los acuerdos consensuados por parte de los involucrados (la titular del curso y los alumnos.) Como se puede observar la evaluación no sólo se consideró en acciones centradas en las manifestaciones que evidenciaron la comprensión de las temáticas del programa de estudio sino en las actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el conocimiento.

En este reporte laboral el objetivo de evaluar desde una perspectiva diferente es el de incursionar en una reconceptualización de las formas de evaluación en las que se incida en la tematización y sistematización de aquellos aspectos que convergen de manera más significativa en los procesos de enseñar y de aprender en el salón de clase y así estar en

posibilidad de construir nuevas estrategias psicodidácticas para mejorar el proceso educativo.

En el capítulo I titulado Contexto Laboral , incluyo algunas de las características más sobresalientes de la institución en donde se desarrolla el curso; así también, abordo de manera esquemática, algunos aspectos del surgimiento de los estudios de postgrado en el Subsistema Normalista en el cual se encuentra inscrita la especialización del curso que se evaluó.

En el capítulo II denominado Los Procesos de Evaluación, abordo los enfoques de la evaluación en general, para después especificar los enfoques de la evaluación en la educación, lo que da margen para explicitar la sistematización de los diferentes tipos e instrumentos de evaluación en el campo educativo. Cierro este capítulo con la exposición de algunas de las causas que explican la configuración que ha tomado la evaluación en las instituciones de educación superior.

El capítulo III lo centró en tratar de explicitar los constructos teórico-metodológicos del enfoque psicológico constructivista que pueden ser empleados para llevar a cabo una evaluación en el salón de clases; así también menciono los avances de algunos autores que su preocupación se ha enfocado en articular el constructivismo con la evaluación.

En el capítulo IV describo el procedimiento que llevé a cabo para evaluar la operación del curso. En principio se preciso lo que se va a evaluar, sus dimensiones, los instrumentos que empleé y la organización de las fases que llevé a cabo en el proceso evaluativo. En un segundo momento explicito los aspectos psicopedagógicos del diseño curricular en el que desarrollé el curso y que dan contexto al proceso evaluado. Cierro este apartado con la descripción del desarrollo de las cuatro fases de la evaluación realizada.

En el último capítulo interpreto los datos obtenidos en el proceso de evaluación desde una aproximación constructivista con la intención de arribar a explicaciones más completas de los que sucede en el proceso de aprender y de enseñar en el salón de clases; así también incluyó una valoración del proceso de evaluación que llevé a cabo.

Finalizo este trabajo con algunas conclusiones surgidas del proceso de evaluar el curso y desde la perspectiva de reconceptualizar el proceso evaluativo desde los planteamientos constructivistas en el que esta enmarcado el mismo.

Dejo en las manos de los lectores de este reporte, sus amables comentarios a favor o en contra que puedan realizar sobre lo que aquí se escribe, lo cual enriquecerá la tarea académica a través de dinamizar las ideas y por tanto de propiciar la reflexión y al análisis que tanta falta hace en la educación de nuestro país. Sean bienvenidos sus puntos de vista.

CAPÍTULO I

CONTEXTO LABORAL.

La institución educativa en donde se realizó el presente reporte laboral fue la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (B.E.N.M.) dependiente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, la cual forma parte de la Subsecretaría de Servicios Coordinados de Educación para el Distrito Federal perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

La fundación de la B.E.N.M. data de 1898, es una institución con una larga tradición en nuestro país en la formación de profesores en educación primaria. Hasta junio de 1984 los estudios que se realizaban en esta escuela se encontraban ubicados en el nivel de educación media superior y de su creación a la fecha mencionada se pusieron en práctica un gran número de planes de estudio. En marzo de 1984, por decreto presidencial los estudios normalistas son incorporados al nivel de educación superior y por tanto la carrera de profesor de educación primaria adquiere el grado de licenciatura. Actualmente está en vigencia el plan de estudios 1997 para licenciados en Educación Primaria y en proceso de extinción el plan de estudios 1984.

Como institución de educación superior la B.E.N.M. tiene la facultad de impartir estudios a nivel cuaternario, acción que se postergó por muchos años por tratar de consolidar académicamente el plan de estudios 1984, así como de operar las funciones sustantivas propias de la educación de tipo superior.

En el año de 1995 las autoridades educativas de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal preocupadas por promover proyectos que incidan en la mejora de la calidad de la educación primaria y bajo la

normatividad precisada en el Art. 3º Constitucional, en la Ley General de Educación, en el Programa Nacional de Postgrado, en el Programa Nacional Indicativo de Postgrado y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 crean el Grupo Técnico Interinstitucional de Postgrado, conformado por un académico de cada una de las escuelas normales oficiales del D.F. así como del Centro de Actualización del Magisterio. La misión de este Grupo Técnico fue elaborar los lineamientos básicos para crear las Divisiones de Postgrado para el Subsistema Formador y Actualizador de Docentes en el D.F. y así establecerlas formalmente en cada una de las escuelas normales.

En 1997 quedan protocolariamente establecidas dichas divisiones y así también se solicita queden incluidas oficialmente en el organigrama conforme a la organización interna de cada escuela. En la B.E.N.M. la petición fue que dicha división dependiera directamente de la dirección del plantel, al mismo nivel de las subdirecciones académica y administrativa, situación que continúa en trámite.

En enero de 1997 fueron inaugurados los primeros estudios de especialización en el subsistema normalista por el Subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal en turno. Las líneas de profundidad del conocimiento en torno a las cuales se llevaron a cabo esas especializaciones fueron en Docencia Superior y en Investigación de la Docencia, las cuales tuvieron como destinatarios a los formadores de docentes de las escuelas normales oficiales en el Distrito Federal.

La siguiente acción de estas divisiones fue la de realizar un diseño curricular para estudios de especialización en el ámbito de educación básica y otro para estudios de maestría; me centraré en la primera, puesto que es la que atañe al motivo de este reporte laboral.

Cada una de las Divisiones de Postgrado de las escuelas normales realizó un diseño curricular de especialización centrado en la modalidad o nivel de los estudios de formación que atienden, por lo que en la B.E.N.M. se elaboró el diseño destinado a los docentes del nivel de educación primaria. Se partió de profundizar en el conocimiento de este nivel, por lo cual se realizó un estudio diagnóstico de las necesidades académicas de los docentes de educación primaria en el D.F. Los aspectos más importantes que arrojó dicho diagnóstico fueron: los profesores reconocen la necesidad de realizar estudios de actualización, capacitación y superación profesional para conocer los adelantos científicos de las disciplinas que tienen por objeto de estudio a la educación y así tratar de mejorar su práctica docente; así también se evidencia la necesidad de conocer más a fondo los fundamentos y puesta en práctica de las últimas reformas en educación básica. Cabe mencionar que de manera muy puntual señalaron la necesidad de conocer más el paradigma constructivista aplicado a la educación.

Es así como se diseña el **plan de estudios para la especialización** que lleva por título "La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria" cuyos propósitos se centran en que los estudiantes al finalizar la especialización comprendan los procesos de construcción del conocimiento de los niños con base en el contexto sociocultural del que provienen, construyan una actitud reflexiva de los procesos de aprender y de enseñar que les sirva para reformular su práctica docente y que elaboren proyectos psicodidácticos considerando a la familia, las instituciones, la sociedad y la cultura como componentes que intervienen y regulan los procesos escolares. (Diseño Curricular de la Especialización. S.E.P., B.E.N.M. 1998 p 8.)

Así también, la **estructura curricular** de este diseño estuvo organizada bajo **tres ejes psicodidácticos**, los cuales tienen la función de definir, organizar y dar sentido a los bloques de contenido. Los ejes psicodidácticos son:

- **Teorías del Desarrollo y el Aprendizaje.** Este eje tiene como función centrar los contenidos curriculares en las concepciones teóricas más explicativas que hoy en día han aportado la psicología genética y la cognitiva en el conocimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los saberes escolares. Los cursos que constituyen este eje son: El Aprendizaje y el Desarrollo de la Teoría Socio-Cultural, el Desarrollo y el Aprendizaje en el Constructivismo Piagetiano y el Aprendizaje y Desarrollo de la Psicología Cognitiva.
- **El Aprendizaje y la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria.** Este eje aglutina los aspectos básicos del proceso educativo con relación a la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de las ciencias. En este eje están incluidos los siguientes cursos: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales y Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión y la Comunicación.
- **Metodología de la Enseñanza para la Educación Primaria.** En este eje se abordan contenidos y metodologías de enseñanza sobre los ejes transversales. Los cursos que conforman este eje son: los Ejes transversales del Curriculum y su Metodología, Estrategias de Enseñanza de Temas Transversales I y Estrategias de Enseñanza de Temas Transversales II.

Dicha especialización tuvo una **modalidad escolarizada**, con un total de 54 créditos y

programada para un año escolar, organizada en tres trimestres (ver Mapa Curricular, anexo 1.)

Una vez autorizada la especialización, se difundió a través de trípticos enviados a las escuelas primarias con los estudiantes-practicantes de la licenciatura de la B.E.N.M., cabe mencionar que quienes se encontraban como responsables de este proyecto, creyeron conveniente limitar el cupo, puesto que se planeó abrir solamente un grupo de 20 integrantes, dadas las condiciones de recursos humanos de la escuela normal, por lo que se puede afirmar que se recibió a quienes llenaron los requisitos y se presentaron en las fechas programadas para solicitar su ingreso, teniendo que rechazar a un gran número de docentes de primaria que no se enteraron a tiempo de las fechas de solicitud.

Uno de los requisitos que exige la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que es la instancia que autoriza dichos estudios, es que la institución en donde se imparten los estudios de postgrado, disponga de la planta de docentes para operar la currícula, por lo que quienes elaboraron el diseño curricular de la especialización, precisan en su documento rector, que la escuela tiene los recursos académicos suficientes y además la posibilidad de invitar a docentes de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (D.G.E.N.A.M.D.F.) para apoyar la operación de este diseño. Así, quien escribe el presente reporte es invitada a participar como titular del espacio curricular Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural; pues cabe señalar que el lugar donde laboro es la D.G.E.N.A.M.D.F. en donde las autoridades no tuvieron objeción en autorizar la comisión para mi desempeño docente en la B.E.N.M. en la atención de dicho espacio curricular.

Sabido es que existen varias instituciones dentro del sistema educativo que tienen como objetivo promover las acciones tendentes a la superación profesional de los maestros

en servicio. Una de esas instituciones es, precisamente la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. El Manual General de Organización de la Secretaría de Educación Pública emitido en 1994 señala que las funciones para esta Dirección General son: encargarse de que en el D.F. se organice, opere, desarrolle, supervise y evalúe los servicios de educación normal en materia de formación inicial, acciones que deben de estar basadas en la normatividad vigente que emite la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Otra de sus funciones es el diseño, organización y coordinación de la aplicación de cursos de capacitación y actualización para los profesores y autoridades del nivel de educación básica; es en este rubro en donde, quien escribe se encuentra desempeñando sus actividades laborales. El diseño de los cursos que se imparten es producto del trabajo colectivo de los que integramos el Colegio de Psicología y están enfocados al estudio de los procesos de la construcción del conocimiento desde aquellos enfoques psicológicos que mayor impacto han tenido en la docencia y que brindan mayor profundidad de explicación. Esta experiencia académica en la actualización de docentes me dio las herramientas teóricas y metodológicas para aceptar la invitación a participar en la impartición de algunos cursos del postgrado. De manera general, estas fueron las condiciones para quedar como titular de un espacio curricular

En este trabajo reporto la **evaluación del curso** “Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural” perteneciente al diseño curricular de la especialización “La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria”, llevado a cabo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El curso se efectuó los lunes, con un total de 13 sesiones, las cuales se iniciaron el 1º de febrero y concluyeron el 12 de mayo de 1999. Cada sesión tuvo una duración de tres horas.

CAPÍTULO II

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN.

La multiplicidad de interpretaciones que puede tener el concepto de evaluación no es barrera para la comunicación, pues en cualquier ámbito de vida (laboral, cotidiano, financiero, científico, educativo, etc.) hablar de que algo se tiene que evaluar se traduce en entender que hay que repensarlo y además adjetivarlo.

Palou (1998) realiza un rastreo del concepto de evaluación y encuentra que ha tenido diversas interpretaciones según los diferentes momentos históricos en que se ha hecho uso de él; así, por ejemplo encuentra que la Revolución Industrial marca un hito para reconceptualizar este término en diferentes dimensiones sociales, dado que se le articula con la valoración del sistema productivo bajo criterios cuantificables de manera objetiva, por lo que el término adquiere un carácter utilitario con relación a un objetivo a lograr.

De las características preponderantes que hoy en día están impregnadas en el concepto de evaluación se encuentran la de aludir a la emisión de un juicio crítico valorativo acerca de algo o alguien, lo cual sirve para la toma de decisiones o para construir explicaciones de algo, por lo que la evaluación tiene un fuerte carácter propositivo, intencional y de construcción de nuevos saberes. Así también, actualmente se le ha dado un fuerte impulso a la realización de la evaluación, sobre todo en el ámbito educativo, dado que evaluar algo implica repensar los hechos, lo que en la línea de pensamiento de Wallon (1974) significa vivir la realidad dos veces, una en los hechos y otra con las palabras; el repensar los hechos contribuye al desarrollo del pensamiento analítico, valorativo y propositivo que es el que se requiere para los procesos de evaluación.

A) Enfoques sobre Evaluación.

De manera genérica se entiende por evaluar la emisión de un juicio fundamentado de algo. Para Suchman (en Stufflebeam, 1992) es el proceso de exteriorizar juicios de valor sin darle mayor importancia al método; cuando se recaba evidencias en el mundo empírico de los que se está evaluando bajo una metodología científica, entonces la evaluación pasa a ser una investigación evaluativa lo cual garantiza objetividad, exactitud y validez.

Como todos los conceptos, el de evaluar surge de contextos situados en donde los intereses de los actores involucrados tematizan y dan forma al proceso evaluativo, por lo que en cada ámbito a evaluar surgirán especificidades de acuerdo a las características muy concretas de las circunstancias. Para House (1994) existen enfoques o modelos diferentes de evaluar y cualquier forma puede ser adecuada o inadecuada en función de las circunstancias de aplicación y de la validez que se tenga como base.

House (1994) trata de dar cuenta del estado actual de la evaluación, pues la analiza en diversos ámbitos profesionales en la que es aplicada, como en: economía administración, salud, psicología, educación y arte entre otros.

Este autor ha logrado agrupar las formas de evaluar en diferentes ámbitos de vida en ocho enfoques principales, a continuación se da una visión muy sintética de cada uno de ellos.

- **Enfoque de análisis de sistemas**, para House (1994) se caracteriza por definir...
“unas pocas medidas de resultados, como las puntuaciones de tests en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas

mediante análisis de correlación u otras técnicas estadísticas.” (ib. p 25). Las preguntas que se plantean en este enfoque son: ¿se han logrado los efectos previstos?, ¿pueden alcanzarse los mismos efectos a menos costo?. Este enfoque ha sido sumamente criticado principalmente porque excluye los intereses y preocupaciones de los que intervienen en el programa y porque sostiene metodologías restringidas como únicas formas de llegar a la verdad. Este modelo lo recomienda el autor cuando las medidas pueden reducirse a pocas posibilidades y a relaciones simples de causa-efecto.

- **Enfoque de objetivos conductuales.** Se considera como fundador de este enfoque a Tyler (1950), consiste en comprobar si se han alcanzado las metas programadas. Su éxito radica en la concordancia de los resultados logrados con las metas formuladas; éstas generalmente se encuentran explicitadas en comportamientos observables. Responde a las preguntas: ¿en la aplicación de tal programa se alcanzaron los objetivos? ¿el programa es productivo?. La principal crítica que ha recibido este enfoque es la arbitrariedad para ser elegidos y especificados los objetivos. Una de las ventajas que es sumamente apreciada de este enfoque, y por lo que tal vez tenga tanta presencia, es la claridad con que deben estar descritas las fases de realización.
- **Enfoque de decisión.** Se basa en considerar que la evaluación se estructura a partir de las decisiones reales que haya que tomar por parte, generalmente, de las máximas autoridades que están al frente del programa. Stufflebeam (en House, 1994) es el principal representante de este enfoque en el campo educativo. Responde a las siguientes preguntas: ¿el programa es eficaz? ¿qué partes del programa son más eficaces? Este enfoque tiene como punto débil que la tarea

del evaluador se sesga hacia los intereses de quien toma las decisiones, su aporte más significativo es hacer énfasis en la utilidad de la información.

- **Enfoque que prescinde de los objetivos.** Considera en el proceso evaluativo no sólo aquello que marca el camino para lograr los objetivos, sino precisamente en toda aquella información que es relegada y que puede tener efectos colaterales que no estaban previstos y que pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas. El proceso evaluativo se desarrolla descubriendo necesidades y no gustos o deseos de quien patrocina el programa. La pregunta principal a la que responde es: ¿cuáles son los efectos principales? Su principal dificultad es la ambigüedad para interpretar lo que se evalúa, así como la carencia de un método y técnicas para realizarlo. Se considera como su principal aportación que el evaluador juzgue las acciones con independencia del contexto y de las intenciones de la persona.
- **Enfoque del estilo de la crítica del arte.** La crítica se concibe como el descubrimiento y explicitación de las cualidades de algo para destacar su valor positivo o los aspectos más significativos. Responde a las preguntas: ¿el programa resiste la crítica? ¿se aumenta el aprecio de los espectadores? Se considera como un acierto de este enfoque el que el evaluador juzga lo que ocurre sin criterios predeterminados y bajo su propia experiencia, lo que le imprime a la evaluación un sello de originalidad e imaginación, pero a su vez estos aspectos pueden ser el punto débil del enfoque al tomarse los juicios sumamente personales, subjetivos y con poca o nula justificación.

- **Enfoque de revisión profesional.** Éste se centra en la emisión de un juicio por parte de un profesional externo a determinado centro de trabajo, que juzga a un colega o áreas afines a su profesión. Responde a la pregunta ¿cómo clasificarían los profesionales o expertos este programa?. Las críticas a este enfoque se han centrado en sentir como un intruso al evaluador externo o así también en no sentirlo como la persona más competente, pues es factible que se juzgue desde el contexto propio y no de acuerdo a las circunstancias de cada centro de trabajo. En algún tiempo esta evaluación por organismos externos se tomó con fines de acreditación, hoy en día ha perdido credibilidad esta acción.
- **Enfoque cuasijudicial.** Consiste en simular un juicio del tipo de los tribunales judiciales, en el que existe una organización y estructura establecidos con reglas y procedimientos propios a los de aquel ámbito. Las preguntas a las que responde se centran en encontrar los pros y contras del programa. A este enfoque se le reconoce su valor para afrontar cuestiones controvertidas. Uno de sus puntos débiles más criticados es transferir de manera mecánica el proceso judicial a ámbitos poco compatibles.
- **Enfoque estudio de casos o negociación.** Se centra en la visión que tienen las personas involucradas en un programa sobre el mismo. La pregunta a la que responde es: ¿cuál es el parecer de los sujetos involucrados en el programa? Uno de sus principales problemas es la confiabilidad de los resultados de la evaluación. De los aportes más significativos de este enfoque, son la presencia de la mayoría de las posturas recabadas que quedan explicitadas en el informe final y con lo cual de manera paulatina se pueden ir extrayendo criterios y

normas, lo que permite al lector elaborar su propia interpretación dado que no está determinada de antemano.

Con estos enfoques no se agota el estado del arte de la evaluación, ni tampoco se puede encontrar una forma pura de aplicar un enfoque, generalmente en la práctica se hace uso de dos o más enfoques según las necesidades y circunstancias de lo que se evalúa. Aún así esta agrupación de los enfoques principales que se han sistematizado sobre la evaluación, nos da una idea general de las principales características en las que se ha desarrollado el proceso evaluativo.

B) Enfoques sobre Evaluación Educativa

En el ámbito educativo también hay quien ha tratado de dar cuenta de la situación que prevalece al llevar a cabo la evaluación.

García y González (1998) al analizar su práctica profesional en el terreno de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, hacen una propuesta sobre evaluación, proponiendo cuatro enfoques sobre ésta, a saber:

- **Enfoque psicotécnico.** Es aquel que considera los tests psicológicos estandarizados como los más asequibles para la evaluación psicopedagógica. Los supuestos teóricos más relevantes en los que está basado este enfoque son: reproducir las condiciones en que se validó el test que se esté usando, considerar las variables que se evalúan como rasgos que ayudan a conocer al sujeto o grupo evaluado, considerar la conducta evaluada como manifestación indirecta de características del sujeto, incluir unidades de análisis amplias o “molaes”, interpretar los resultados de los tests aplicados con relación a normas, o así

también interpretar los resultados en relación con dominios o criterios cuando se aplica la perspectiva del desarrollo, considerar a las variables evaluadas como estables para cada periodo evolutivo identificado según la edad, garantizar la objetividad de la evaluación a través de la cuantificación y por último dar un peso deductivo a los resultados del examen. Los tests psicológicos más empleados son los de aptitudes, habilidades, conocimientos, intereses, personalidad y los de adaptación. El análisis y tratamiento de los datos es esencialmente cuantitativo y estadístico.

- **Enfoque conductual.** Consiste en valorar lo que el sujeto hace y las circunstancias bajo las cuales las realiza, entre sus representantes es aceptada la nominación evaluación conductual; Los supuestos teóricos más relevantes en que está basado este enfoque son: atribuir gran importancia a las variables situacionales tanto antecedentes como consecuentes para la determinación de una conducta, lo que permite modificar conductas a través del “control de contingencias”; considerar como muestra el repertorio comportamental que se está evaluando en relación con el comportamiento total del sujeto, analizar funcionalmente las determinantes situacionales que controlan la conducta bajo contextos naturales, evaluar a cada sujeto de manera individual a partir de “una línea base” con la cual se pueden establecer criterios, dar preponderancia a la observación y a la cuantificación de los observado. La proliferación de este enfoque ha sido cuantiosa y ha dado lugar a un gran número de ramificaciones que en mayor o menor medida comparten los constructos teóricos mencionados. Este enfoque se ha caracterizado por sistematizar las etapas sucesivas que debe

seguir la evaluación, en términos generales son: valoración y medición, diagnóstico conductual y prescripción del tratamiento y evaluación continua.

- **Enfoque del potencial de aprendizaje.** Se caracteriza por considerar al sujeto como social y activo para la construcción de sus propios procesos, así también da gran importancia a la inclusión de ayudas externas para propiciar el aprendizaje. Los supuestos teóricos más relevantes en que está basado este enfoque son: considera el desarrollo intelectual como entrenable en su estructura, lleno de dinamismo y determinado en gran medida por aspectos socioculturales; analiza las conductas inteligentes conforme a sus componentes, diferencia entre “competencias” y “ejecución” de tipo intelectual; valora el comportamiento a partir de introducir ayudas externas necesarias para favorecer las acciones intelectuales; tendencia a distinguir entre los procesos básicos que serían los directamente encargados del tratamiento de la información y los procesos jerárquicamente superiores que serían los responsables de la gestión y el control de aquellos; aplica los tests psicológicos en situaciones de enseñanza y de aprendizaje; considera a los aspectos afectivo-emocionales como importantes para el desarrollo intelectual; analizan los cambios conductuales partiendo de la información de entrada, la elaboración y la forma de salida y por último, evalúa desde diferentes modalidades y tareas. Desde esta perspectiva la valoración del sujeto la realizan a partir de redimensionar los tests psicológicos. Llama la atención en este enfoque la cantidad de teorías de tipo psicológico con que tratan de fundamentarlo, pues los autores hacen referencia al enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, las teorías de los procesos con representantes como Hunt, Carroll, Pellegrino, Kail y Sterberg; la teoría P.A.S.S de Das y

Kirby y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein lo que implica un nivel de integración de los constructos compatibles de las diferentes teorías al momento de planear y realizar la evaluación.

- **Enfoque del diagnóstico pedagógico.** Este enfoque es concebido como la articulación necesaria entre el proceso evaluativo y la orientación, por lo que el proceso no se reduce a un sujeto, sino al entorno escolar. Las principales funciones del diagnóstico pedagógico son la prevención y la corrección. Los supuestos teóricos más relevantes en que está basado este enfoque son los siguientes: consideración de la evaluación como parte integral del proceso educativo e intervención en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con base en lo diagnosticado. El procedimiento básico que siguen en este enfoque es: la planeación, la obtención de datos, la formulación de hipótesis, la comprobación de la obtención de datos, el análisis de los datos, la intervención, la comunicación de resultados y las orientaciones. Los instrumentos más empleados son: los tests, las pruebas objetivas, las listas de control, los registros de escalas de observación, los modelos referenciales y las pruebas tradicionales.

Estos cuatro enfoques nos muestran el esfuerzo de García y González (1998) por encontrar, por un lado, orden y sistematización en lo relativo a los procesos evaluativos, y por otro, formas para fundamentar su práctica profesional. Como bien se expresa en el tercer enfoque mencionado por dichos autores, la complejidad del proceso educativo así como del desarrollo humano, complica la tarea de poder partir de un paradigma único que explique el objeto de estudio en cuestión, como sucede en otras ciencias como la física, en la que existe una sola teoría de la gravedad, en cambio, en la psicología un mismo hecho es explicado de muy diferente manera por diversas teorías psicológicas.

Se aprecia que aún falta mucho para que se puedan encontrar puentes de acercamiento teórico entre los diferentes enfoques y corrientes que den cuenta de los procesos evaluativos, no obstante es de reconocer que en la medida que se continúe incursionando en las prácticas evaluativas y se asuman compromisos sociales que lleven a crear condiciones de coexistencia entre congéneres más justas y tolerantes, se podrá avanzar en la comprensión de las mismas.

A. Díaz Barriga (1989) opina que han sido muy lentos los avances que han hecho los estudiosos sobre los fundamentos teóricos de la evaluación educativa, así como de sus implicaciones políticas. Dicho autor menciona cuatro posturas que están implícitas en algunas propuestas de evaluación.

- En la primera postura A. Díaz Barriga (1989) nos comunica que la **teoría de los tests** sirve de apoyo a la evaluación del rendimiento escolar en donde los resultados de los tests se procesan cuantitativamente a través de la estadística descriptiva; aspecto clave para que se considere como científica. El procedimiento consiste en asignar valores numéricos tanto a cada ítem de la prueba seleccionada para medir el aprendizaje del alumno, como a cada ítem contestado con acierto por el alumno de acuerdo a tablas preestablecidas. La evaluación a través de los tests psicológicos se afianzó en la práctica educativa tanto por parte del docente frente a grupo como por parte de los administradores de las actividades psicopedagógicas de la institución. Sin embargo, la necesidad de evaluar la mayoría de las actividades del ámbito educativo, como son: el curriculum formal, el curriculum vivido, el docente, la infraestructura escolar, etc.; llevó a la crisis al modelo de la estadística descriptiva, el cual en principio no ha podido

justificar epistemológicamente la relación del número asignado de una prueba psicológica con el proceso de aprendizaje. Así también se cuestionó en la aplicación de este modelo, la omisión de aspectos cualitativos que tienen qué ver con el proceso de aprendizaje.

- Otra postura que señala A. Díaz Barriga (1989) es la de **toma de decisiones** en la cual la evaluación solamente sirve si proporciona información útil para la misma. Esta concepción resulta muy reduccionista por lo cual el autor asienta la siguiente crítica. “Este criterio pragmatista es propio de una visión del conocimiento que confunde verdad con utilidad” (p. 15), para el autor en cuestión sería mejor determinar los sentidos en que una tarea educativa se proyecta tanto en el interior de la propia institución como en la sociedad.
- Otra postura que propone es la de **evaluación de productos versus evaluación de procesos**, la primera plantea el debate en torno a que hay qué evaluar los objetivos y las metas en términos de comportamientos observables o evaluar las condiciones en que se da una experiencia educativa con la finalidad de hacer ajustes cuando no se están logrando las metas preestablecidas; la segunda opción es un tanto más explicativa pero como se puede apreciar claramente, aún no logra romper con la concepción de la evaluación con fines de control; para el autor la evaluación educativa sólo se podrá constituir en un paradigma alternativo cuando se indaguen los aspectos cualitativos del proceso educativo.
- Finalmente A. Díaz Barriga (1989) propone que el **papel de la evaluación tiene que estar dirigido a comprender y explicar lo educativo**, aspectos

básicos para empezar a integrar una teoría evaluativa que incluya las fuentes conceptuales y se estructure como una dimensión del conocimiento; la diferencia que marca entre explicar y comprender es que la primera alude a la causalidad de los fenómenos y la segunda hace referencia a la totalidad de lo que se estudia, esto último se logra... “a condición de que el hombre, como sujeto histórico, reconozca su propia historicidad en el acto de conocer. Es la experiencia de lo humano lo que posibilita acceder al conocimiento de este fenómeno” (p. 17.) Asumir esta postura implica una definición teórica y social, lo que complica desmesuradamente el proceso de evaluar, ya que éste es parte del curriculum y hoy en día nos encontramos con que existen numerosas definiciones del mismo, así como una multiplicidad de teorías que tratan de dar cuenta del curriculum. Otro problema fuerte es que asumir lo social como categoría para entender lo que se evalúa implica hacer cortes diacrónicos, sincrónicos y pedagógicos que impone el objeto a evaluar.

Como se aprecia, las reflexiones y sistematizaciones sobre la evaluación de los diferentes autores acotados, nos muestra la complejidad que conlleva el proceso evaluativo; sin embargo, en la práctica docente cotidiana nos encontramos que a pesar de la simultaneidad de acontecimientos que se dan, queda espacio para evaluar cuando se está efectuando la misma, pero... ¿de qué manera se realiza la evaluación?

C)Tipos e Instrumentos de Evaluación en la Educación.

La persona que tiene como propósito evaluar algo, puede de manera explícita asumir algún enfoque o postura teórica con la que trata de ser congruente o así también

combinar aspectos compatibles de los diferentes enfoques. Esta situación ha llevado a clasificar a la evaluación bajo los supuestos de los que se parte o así también sobre la base de los procedimientos que sigue y/o sobre el objetivo que se tiene para realizar la evaluación. A continuación se presentan algunos de los **tipos e instrumentos de evaluación** más empleados en el ámbito educativo.

- **Evaluación cualitativa y cuantitativa.** Es bastante esclarecedora la posición que asumen Cook y Reichardt (1986) en cuanto a considerar a la investigación evaluativa como un proceso que no se tiene que debatir entre los métodos cuantitativos o cualitativos, sino en función de las exigencias del objeto de estudio de que se trate. Emplear de manera conjunta los dos tipos de métodos, permite concebirlos complementarios y compatibles. Estos autores entienden por **investigación evaluativa cualitativa**, aquella sustentada en el paradigma y método cualitativos y que tiene como características las siguientes: estar basada en la fenomenología y la comprensión de la conducta desde el contexto de referencia en el que actúa, realizar observaciones naturalistas y sin guiones preestablecidos, inclinarse hacia lo subjetivo, aproximación a los datos desde la perspectiva interna del sujeto orientada al descubrimiento y a la exploración, ser descriptiva e inductiva, orientada al proceso, hasta el momento poco generalizable, asumir la realidad como dinámica y cambiante y estar inmersa en la dimensión holística. **La investigación evaluativa cuantitativa** está caracterizada por estar sustentada en el paradigma y método cuantitativos, basada en el positivismo lógico que busca hechos o causas de lo social, llevar a cabo mediciones controladas y penetrantes, fuerte tendencia a la objetividad, aproximación a los datos bajo criterios impuestos desde afuera, orientada a la comprobación y confirmación, ser reduccionista e inferencial,

centrada en los resultados, solo fiable si los datos son observables y se pueden registrar, ser generalizable a partir de particularidades y asumir que la realidad es estable. Cabe señalar que aún cuando estos autores hacen la precisión de que se refieren a la investigación evaluativa no se puede negar que estas caracterizaciones tienen una fuerte influencia en los procesos evaluativos del campo educativo. Baste mencionar lo que Casanova (1998) dice al respecto; “La evaluación cuantitativa, sumativa y numérica “sirve” para obtener y comparar una serie de datos finales, mientras que la evaluación cualitativa, etnográfica y descriptiva posee virtualidades evidentes para valorar procesos y mejorarlos, que es lo que se trata cuando se trabaja en el salón de clase.” (p. 18) Los instrumentos más empleados en la evaluación cuantitativa son: pruebas objetivas, tests psicológicos cuestionarios de preguntas cerradas, registros de observación de conductas manifiestas. En la evaluación cualitativa los instrumentos que más se utilizan son: fichas etnográficas, registros anecdóticos, listas de cotejo o verificación, pruebas de ejecución y mapas y redes conceptuales.

- **Evaluación formativa y evaluación sumativa.** Estos términos fueron acuñados por Scriven en su texto publicado en 1967 (mencionado por B. Gómez 1990). La formativa tiene como finalidad aportar información a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto para el docente como para los estudiantes, con la intención de mejorar la calidad del proceso. A la segunda, sumativa también se le conoce como terminal o final, este tipo de evaluación implica emitir un juicio que servirá para la toma de decisiones para promover, reprobar o retener a un estudiante en algún ciclo o nivel de estudios. Los instrumentos que se emplean en la evaluación formativa son tanto de carácter cualitativo como cuantitativo y el que es

más empleado en la evaluación sumativa es la prueba objetiva de conocimientos en su modalidad de respuesta corta, opción múltiple, relación de columnas, y de falso y de verdadero.

- **Evaluación inicial, formativa y sumativa.** Con esta clasificación que plantea Coll (1987) trata de precisar la importancia de las fases de la evaluación de quien aprende, pues de esta manera se posibilita la contrastación y la autocorrección en el proceso de aprendizaje, que es el aspecto en el que está centrada su clasificación. Por evaluación inicial Coll, interpreta la necesidad de que el profesor conozca ... “el conjunto de conocimientos pertinentes para la nueva situación de aprendizaje que el alumno ya posee en el momento de incorporarse a la misma” (Coll, 1987 p125.), esto implica que el profesor no debe dar por supuesto lo que el alumno debe de saber para entender un nuevo contenido; el momento clave es el inicio de una nueva fase de aprendizaje y el evaluador se puede valer de los historiales escolares, observaciones y registros de los alumnos, se puede valer de instrumentos como registros de observación, entrevistas y cuestionarios. La evaluación formativa alude a los ajustes de la intervención pedagógica con base a las transformaciones que se van dando en los alumnos, dichas intervenciones no deberán estar basadas en la intuición sino en acciones concientes y observaciones sistemáticas, el momento clave a evaluar es el proceso de aprendizaje y como técnicas de recopilación de datos se emplean la observación sistemática y los registros, los cuales dan las bases para la interpretación de la información. La evaluación sumativa se centra en la medición de los resultados del aprendizaje que alcanzaron los alumnos, con la finalidad de conocer si se alcanzó el nivel exigido en las intenciones educativas explicitadas en el diseño curricular, el momento clave para realizarla es al final de

una fase de aprendizaje, también aquí se emplea la observación y el registro de acciones de los estudiantes en contextos que requieren el empleo de los contenidos de aprendizaje; así también, se pueden emplear las listas de verificación, las pruebas de ejecución, las pruebas objetivas y los mapas y redes conceptuales.

- **Evaluación externa, por norma o política y por consenso.** Para Carrión (1984) identificar a quien tiene la voluntad de evaluar da origen a esta clasificación. La externa es la que realizan evaluadores de fuera de la institución que se va a evaluar y generalmente emplean guiones preestablecidos elaborados por otras instituciones que tienen como misión la evaluación en la educación superior. La evaluación política o por norma es la que se realiza como política de la institución, también es conocida como interna; el principal instrumento que se emplea es el cuestionario, el cual generalmente está elaborado por el personal de la institución encargado del área de evaluación. Y la evaluación de consenso es la que generalmente se realiza por iniciativa y voluntad de la comunidad universitaria, la estrategia que se emplea es la de plebiscitos y/o asambleas en las que el consenso es lo que da validez a los acuerdos.
- **Evaluación certificadora, justificadora y transformadora.** La misma autora mencionada en el párrafo anterior clasifica a la evaluación con base en el propósito explícito o implícito que tenga el proceso evaluativo. Puede servir para certificar los conocimientos adquiridos, con base en bancos de reactivos para justificar proyectos o programas académicos a petición de las autoridades o como parte del proyecto institucional y para obtener información valiosa que permita tomar decisiones para transformar los procesos educativos.

- **Acreditación, Calificación y Evaluación.** De manera clara Zarzar (1984) señala la diferencia entre estos procesos, por acreditación refiere los criterios académico-administrativos que establece una institución para otorgar títulos, constancias, diplomas o niveles de formación en donde los criterios más comunes para acreditar son el porcentaje de asistencias y una calificación mínima aprobatoria. Mientras que la calificación se refiere a criterios académicos exclusivamente y en donde se requiere de medición o cuantificación de elementos objetivos; los instrumentos más empleados son las pruebas objetivas en sus diferentes modalidades. En cambio en la evaluación se requiere de emitir un juicio de valor centrado en la dimensión académica y que abarca aspectos que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en este sentido la calificación debe y puede ser un aspecto significativo para la evaluación de dichos procesos, pero definitivamente no la sustituye.
- **Evaluación anecdótica, informal y formal.** Para Carrión (1984) esta división, se basa en la metodología empleada por quien evalúa. La anecdótica es cuando la evaluación está impregnada por el sentido común o por la secuencia de acontecimientos, aceptada al ser emitida por algún personaje con credibilidad social; sus principales instrumentos son los diarios de campo y los registros anecdóticos. En la informal no existe una secuencia preestablecida de cómo proceder en el momento de evaluar, para lo cual el registro de la observación es el instrumento que más apoya este tipo de evaluación. Y la formal es aquella que precisa detalladamente qué, cómo, cuándo y con qué evaluar con base en estrategias en el plano académico; los instrumentos que más se emplean son: las listas de cotejo o verificación, los informes de curso, las pruebas de ejecución, los mapas y las redes conceptuales.

- **Heteroevaluación y autoevaluación.** Por la primera, Carrión (1984) alude al grupo o agencia, generalmente externos a la institución, que ejecutan y programan la evaluación por lo que también se le ha dado el nombre de evaluación entre pares; los instrumentos más empleados son las listas de verificación que surgen de la sistematización de los datos después de haber evaluado a varias instituciones. La segunda, es la que realizan, de manera individual los integrantes de la comunidad evaluada a través de auto reportes.
- **Evaluación reactiva, intermitente y permanente.** Carrión (1984) señala que la evaluación puede ser dividida con base en el momento en que se realice. La reactiva se efectúa bajo presión de algún conflicto institucional o para justificar de manera emergente algún proyecto o actividad. La intermitente cuando ha quedado establecido en algún programa de evaluación y por tanto se aplica cada determinado tiempo. Y la permanente es aquella que se lleva acabo... “cuando la autocrítica y valoración está implícita en las actividades cotidianas.” (p. 47).
- **Evaluación por estándares, por objetivos y contextual.** En esta división que realiza Carrión (1984) hace referencia a los parámetros predeterminados con los que se compara lo que se está evaluando. En la de estándares se compara con criterios del deber ser de la institución evaluada. En la de objetivos la comparación se realiza con base en metas preestablecidas y las cuales se tienen que alcanzar y en la contextual se valoran variables contextuales y dinámicas académicas que prevalecen en la situación a evaluar. Los instrumentos más empleados son las listas de verificación o cotejo.

- **Evaluación particular, sectorial y global.** Para Carrión (1984) la evaluación puede ser clasificada con base en el ámbito educativo en que se lleva a cabo. La particular se realiza en algunas de las dimensiones que componen el proceso educativo, la sectorial es aquella que se efectúa en instituciones que llevan a cabo actividades iguales o similares, y la global es la que trata de incluir a todos los componentes involucrados en una institución educativa: los instrumentos más comúnmente empleados son los informes elaborados con un guión preestablecido
- **Evaluación interna, externa y mixta.** Clasificación que Carrión (1984) basa en los efectos que pueda tener la evaluación. La primera se refiere a los cambios internos de la institución, la segunda a los cambios provocados por la institución en la comunidad y la tercera a la combinación de ambas. Para realizar estas evaluaciones es común emplear informes con guiones preestablecidos y las listas de verificación o cotejo.
- **Evaluación descriptiva, explicativa y valorativa.** En esta división la autora aludida en el párrafo anterior se basa en el tipo de análisis que el evaluador explicita en el informe respectivo que se entregue. La descriptiva está basada en interpretaciones estadísticas, la explicativa en relaciones causales y la valorativa en la emisión de juicios; se valen de instrumentos como informes, registros de observación y listas de verificación.
- **Evaluación criterial vs evaluación normativa.** Para B. Gómez (1990) la evaluación criterial se utiliza para comprobar el rendimiento de los estudiantes, su característica fundamental se basa en una visión individual de cómo cada alumno a cubierto los objetivos sin compararlo con los demás compañeros, el instrumento que

se emplea son las pruebas referidas a determinados criterios que permitan interpretaciones de realizaciones concretas. La evaluación normativa toma como referencia el grupo al que pertenece un sujeto y así realizar un análisis comparativo; el instrumento que más se usa son las pruebas referidas a la norma..

- **Evaluación institucional, curricular y de los aprendizajes.** La institucional, como su nombre lo indica, se refiere a la valoración de la institución en su funcionamiento académico y administrativo, se puede realizar por personal que labora en la misma institución o por personas externas que llegan a realizar la evaluación, se valen de los informes de las áreas que generalmente se comparan con los objetivos que se propusieron en los programas o proyectos institucionales y de listas de verificación. La evaluación curricular se refiere a aspectos académicos de la forma de operar un plan de estudios, generalmente se realiza a través de estudios de seguimiento y se valen de instrumentos de verificación, diarios de campo, informes de curso, actas de reuniones colegiadas de docentes que operan parte de un plan de estudios y registros de observación. En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes es la valoración que alude a los procesos de aprendizaje de los alumnos; hasta hace algún tiempo la tendencia fue centrarse sólo en el alumno, por lo que, lo común era emplear como instrumento, las pruebas objetivas de conocimientos en todas sus modalidades; actualmente se considera a la dinámica del aula, con todos los involucrados en el proceso y considerando dimensiones retrospectivas y proyectivas que ayuden interpretar la situación presente en el salón de clases.

Este recorrido teórico de enfoques, tipos e instrumentos, nos muestra la multiplicidad de dimensiones que puede tener la evaluación, por lo que es necesario precisar su connotación y tratamiento en el contexto de las instituciones de educación

superior, ámbito en donde se llevó a cabo el presente reporte, que ayuden a clarificar aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases, en el marco de una sociedad competitiva con políticas neoliberales y economías que cada vez son más globalizadoras y que requieren de actores competitivos e individualistas que se formen de esa manera en las instituciones escolarizadas; al respecto F. Díaz Barriga (1997) comenta:

... “Cuando se trabaja con un esquema individualista y competitivo, se evalúa a los alumnos con pruebas basadas en el criterio, y cada uno de ellos trabaja sus materiales o textos, ignorando a los demás. La comunicación entre los compañeros de clase no sólo es desestimada, sino castigada.”(p.54)

De tal manera que la reflexión y aplicación de los conceptos y de la acción de evaluar se encuentran matizados por el contexto macrosocial en el que están inmersos, o sea, la relación que existe entre la escuela y la sociedad, por lo que estos aspectos requieren ser tematizados, de otro modo parecería que el proceso de evaluar surgiera de fuerzas mecánicas y sin orientación, en el siguiente apartado se presenta una aproximación a esta situación.

D) La Evaluación en la Educación Superior.

Las instituciones de educación superior (I.E.S.) en el nivel terciario, tienen como misión social, jurídica y moral, formar profesionales bien preparados, de tal forma que al egresar hayan adquirido lo necesario para desempeñarse eficazmente y con responsabilidad en los diferentes ámbitos laborales de la sociedad.

En la antigüedad los conocimientos necesarios para formar parte de un grupo social y sobrevivir trabajando, se adquirían a través de un modelo, generalmente de manera oral

lo que se trasmitía de una generación a otra; sin embargo, con el devenir del tiempo y bajo los constantes cambios sociales como: el crecimiento de la población, el surgimiento de la imprenta, los avances de la ciencia, las máquinas que sustituyen la mano de obra, las guerras por aumentar el dominio territorial y la ambición de algunos sectores sociales por mantener un modo de producción específico que lo favoreciera, trajo entre muchas otras consecuencias, el surgimiento de la universidad (se menciona ésta puesto que fue la primera en surgir como institución de educación superior.) (Labarca, Vasconi, Finkel y Recca. 1977.) En gran medida su efectividad estuvo marcada por sus resultados inmediatos en cuanto a las expectativas sociales que la conformaron, y en este contexto la evaluación se caracterizó por ser informal en cuanto que no formaba parte de una planeación (Puiggrós y Krotsch, 1994.)

Los cambios que han tenido las universidades desde su fundación hasta nuestros días son cuantiosos. En México llama la atención su masificación, el abanico de profesiones que ofrece, los movimientos de maestros y de estudiantes por una convivencia más democrática, su nivel académico y su demanda, pero es de destacar el vínculo que sigue prevaleciendo de sus autoridades con los grupos políticos y empresariales dominantes, que generalmente actúan bajo políticas internacionales, pues como Puiggrós y Krotsch (1994) comentan, que en las I.E.S. se tiende a apropiarse los principios neoliberales que primaron en las políticas gubernamentales de algunas décadas atrás, lo que desde luego repercute en las formas de evaluación y por lo tanto es vista como un paliativo para ordenar procesos ausentes de sistematicidad y planeados ineficazmente, al respecto dichos autores nos dicen.

“Nos enfrentaremos a un problema ideológico, aquél que desde largos siglos atrás es caracterizado como la incapacidad latinoamericana para producir formas políticas y

culturales exitosas, por parte de los discursos que dominan las relaciones económicas y políticas entre las naciones. La evaluación como forma de control es mostrada como novedosa y única solución que permitiría orientar los “ajustes” necesarios para adecuar los sistemas educativos y en particular las universidades a las actuales políticas económicas neoliberales”. (Pág.9.)

La operación de los principios, de las políticas y de las economías neoliberales han generado un movimiento llamado globalizador el cual se está viviendo a escala mundial, se caracteriza por la imposición de lineamientos políticos, sociales y económicos de los países desarrollados a países con un ritmo diferente de desarrollo, lo que ha traído como consecuencia una saturada invasión de empresas trasnacionales, mano de obra barata, concentración de la plusvalía en unos cuantos, paulatina pérdida de la soberanía de los estados-naciones, endeudamientos impagables con organizaciones internacionales, entre otros problemas. (Chomsky y Dieterich, 1995; Chávez, 1998 y Ianni, 1996.)

Este tipo de políticas ha creado un mundo sumamente competitivo en donde avasalla el punto de vista y las decisiones de los que más tienen, por lo que cada día se apuntala más a una filosofía de la calidad total, la cual se caracteriza por optimizar al menor costo posible la generación de un producto o servicio, con la obsesión de aumentar la productividad y el consumo del producto final, en esta dinámica empresarial la evaluación final esta dominada por criterios de calidad total que valoran la penetración del producto o servicio en el mercado y desde luego, el aumento del capital de la empresa (Revuelta, 1993.)

La filosofía de la calidad total y sus criterios de evaluación han trascendido el espacio empresarial y han penetrado en el ámbito educativo. En los últimos años las autoridades de las instituciones de educación superior, han impuesto en las universidades la

filosofía de las empresas y han sustituido añejas formas de proceder por las de la calidad total.

Actualmente se están incorporando a las universidades criterios de evaluación sobre la calidad total, en donde impera el rendir y hacer más con recursos presupuestarios que van a la baja, así como eludir cada día más la actualización y superación de los académicos de la educación superior. Para A. Díaz Barriga (en compilación de Puiggrós y Krotsch, 1994) algunas de las acciones más concretas que se observan en este sentido en las políticas de evaluación de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.) a partir de la década de los ochenta son: la evaluación externa del sistema universitario con tendencia hacia certificaciones también externas, la implantación de estímulos económicos a aquellos docentes que comprueben mayor preparación y desempeño académico o investigativo; y en cuanto a la evaluación de los alumnos se han generado propuestas de exámenes únicos de ingreso y exámenes específicos de egreso con la idea de fijar estándares de desempeño y acreditación. Para este autor la tendencia es seguir el modelo de la Universidad Privada de Estados Unidos de América, así como la obtención de financiamientos con base en resultados.

Y aún con estos altibajos no se puede negar el papel que ha desempeñado la U.N.A.M. como líder académico en América Latina y en el interior de este país. Se le reconoce como la Máxima Casa de Estudios, no sólo por las demás universidades, sino también por el subsistema de educación normal; baste mencionar que algunos de los docentes que conforman la planta docente y el cuerpo técnico del subsistema normalista en el Distrito Federal, se actualizaron en el hoy desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos más conocido como C.I.S.E.; a través de sus cursos, talleres y publicaciones dejaron huella al propiciar la reconceptualización de la práctica educativa.

Los servicios educativos que se ofrecen actualmente en las escuelas normales, tienen una corta trayectoria en el nivel de educación superior, no así formando docentes. Se funda la primera escuela normal en 1823 con el nombre de Escuela Normal Lancasteriana o de Belem en la Ciudad de México.(S.E.P y A.N.U.I.E.S. 1993.) La Benemérita Escuela Nacional de Maestros pasa a formar parte de las instituciones de educación superior por decreto presidencial del 22 de marzo de 1984 que se publica en el diario oficial de la federación y el cual estipula que la carrera normalista pasa a tener el grado de Licenciatura. El plan de estudios que avala la currícula para operar dichos estudios, alude a diagnósticos en donde la comunidad normalista reclama elevar la carrera al nivel terciario, así como aumentar la calidad de la misma. La conceptualización que sobre la evaluación se explicita, se encuentra señalada en cada uno de los 63 programas de aprendizaje de los espacios curriculares. De manera resumida la evaluación se la considera como holística, integral, participativa, continua y formativa. (Plan de estudios 1984 para la Licenciatura de Educación Primaria.). Al respecto, Carrizales (1986) ha expresado que dichas palabras aparecen a lo largo de todo el plan como “conceptos estelares” que requieren de un tratamiento más sistemático a lo largo de toda la currícula, los instrumentos que mayormente se señalan en cada espacio curricular para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje son listas de verificación, pruebas objetivas y pruebas de ejecución como ensayos y monografías. Sin embargo, realmente no existen estudios que aludan a las formas de proceder con respecto a los métodos para evaluar, lo que sería parte del curriculum vivido. Se podría inferir que dado que, como la mayoría de los docentes de la especialización que ahora nos ocupa, también son docentes de la Licenciatura de Educación Primaria, las formas de evaluación son transferidas de un ámbito a otro. Sin embargo, sería una afirmación muy trivial, pues es frecuente que los docentes de las escuelas normales,

también se desempeñen como docentes en otras instituciones de educación superior, tanto a nivel de licenciatura como de postgrado, por lo que realmente hace falta realizar estudios para conocer las formas de evaluar; aún con esta salvedad, se puede pensar en cierta influencia de las conceptualizaciones sobre evaluación del plan de estudios para la Licenciatura de Educación Primaria 1984 hacia las formas de evaluar en esta especialización.

El diseño curricular de la especialización en cuestión alude a la evaluación del currículo, a la institucional y a la interinstitucional. En lo que respecta a la evaluación del currículo se considera la participación del cuerpo colegiado así como la de los alumnos, en cuanto a las otras dos se señala que se regirán por lo establecido por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA.1998) la cual señala la evaluación entre pares a partir de especializaciones similares.

También en el diseño curricular de la especialización referida, existe un apartado que marca la orientación que deben tener las evaluaciones de los aprendizajes, se concibe..."como un proceso de revisión, análisis y valoración de los fundamentos, los procesos y los resultados de una acción o programa, con la finalidad de tomar decisiones para introducir los cambios que se juzguen pertinentes respecto del objeto de estudio. De esta forma se tendrán elementos para poder realizar las modificaciones y propuestas didácticas que inciden en su práctica" (Diseño Curricular de la Especialización S.E.P. B.E.N.M. 1998 p 29.)

También se alude a la evaluación diagnóstica, de procesos, de productos e interdisciplinaria. En la diagnóstica se alude a la construcción de un código común, para conocer las expectativas de los participantes y así precisar los criterios de evaluación. La evaluación de proceso se refiere al seguimiento a lo largo del curso e incluye la

autoevaluación de los participantes. La evaluación de los productos alude a realización de actividades y de trabajos. Y la evaluación interdisciplinaria hace referencia a la integración de lo aprendido que quede plasmado en los trabajos finales.

Cabe señalar que en el diseño curricular de la especialización se señala también la escala de calificaciones: de siete a diez son aprobatorias y 6 o menos es no acreditado el curso.

En términos generales este es el marco referencial que sirve para organizar los procesos evaluativos, pero, es importante resaltar la apertura que se marca en cuanto a que es un currículo abierto que da la posibilidad de incorporar cambios con propósitos benéficos que favorezcan los procesos de aprendizaje lo cual imprime a la práctica docente la posibilidad de flexibilidad y por lo tanto de incidir en la transformación de prácticas evaluativas alternativas.

CAPITULO III

LA EVALUACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES

El **constructivismo** en psicología es la posición teórica que ocupa un espacio académico importante en el campo educativo, las razones son diversas, pues aún cuando existen puntos de encuentro en el interior de las diferentes vertientes del constructivismo existen notables divergencias que han impendido hablar de un paradigma único del mismo. Actualmente existe en México una fuerte influencia de la posición que han asumido los estudiosos españoles ante el constructivismo, que se traduce en conciliar algunos de los puntos de vista de diferentes autores que lo representan. Entre los autores más destacados del enfoque constructivista se encuentran Vigotsky, Piaget, Bruner, Wallon y Ausubel

Los diversos aspectos de por sí profundos, de cada uno de estos autores, ofrecen una fuente ilimitada de ideas para reconceptualizar las formas tradicionales de educación, no obstante, no se puede negar lo difícil que es aplicar los postulados teóricos del constructivismo de manera congruente y pertinente con los procesos educativos, así como de romper esquemas automatizados en los actores principales de la educación.

Considerando que en este reporte se presenta el proceso evaluativo que se siguió en el salón de clases, en donde la **interiorización del conocimiento** es el eje rector de la evaluación, a continuación se presentan algunos de los principios básicos del constructivismo que abordan explicaciones de cómo se lleva a cabo el desarrollo del pensamiento, el proceso de aprender, así como la formación de conceptos y de reconceptualización de significados. Cabe señalar que una de las características de la mayoría de los teóricos antes mencionados, es considerar a la **persona** como una totalidad

activa y propositiva que interactúa con su medio natural y social y en la que se integran diferentes funciones psicológicas como el pensamiento, el lenguaje, las emociones, y otras en su desarrollo como persona.

A) PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CONSTRUCTIVISMO PARA UNA EVALUACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES.

En este apartado se presentan algunos planteamientos teóricos que han ayudado a interpretar lo que sucede en el salón de clases de una manera más completa y que además brindan la posibilidad de construir propuestas que ayuden a mejorar el proceso de la educación, en el que estarían inmersos los procesos evaluativos

Jerome Bruner (1997) trata de establecer los principios básicos para construir una **psicología cultural**; da énfasis a la cultura generada por el hombre, que a la vez conforma y da la posibilidad al funcionamiento de la mente humana, desde esta perspectiva señala que:

...“el aprendizaje y el pensamiento siempre están *situados* en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. Incluso, la variación individual en la naturaleza y en el uso de la mente se puede atribuir a las variadas oportunidades que ofrecen los distintos contextos culturales, aunque éstos no son la única fuente de variación en el funcionamiento mental.” (p.22).

Este énfasis puesto en las situaciones específicas de la cultura, ayudaría para hacer análisis más detenidos y así encontrar explicaciones más profundas en el campo educativo. Para Bruner, los procesos educativos que se expresan en el salón de clases no tratan exclusivamente de aspectos escolares convencionales como serían los programas de estudio, o los exámenes, o el aprovechamiento, pues lo que se decide realizar en el interior de la escuela sólo tiene sentido cuando se toma en cuenta el contexto más amplio de lo que

socialmente se pretende conseguir a través de la inversión humana, material y financiera que se hace en la educación. Para este psicólogo, el rumbo que deberían tomar los procesos escolares sería en la línea de construir alternativas para una educación más eficaz que emplee las oportunidades y los recursos de la cultura global, como sería la idea prometedora de crear lo que él denomina **culturas de aprendizajes mutuos**, en donde se compartan puntos de vista y conocimientos deliberadamente, se promuevan aspectos creativos del pensamiento humano, se proporcionen las herramientas culturales para coadyuvar al cambio de la realidad según lo consideren los integrantes de un grupo social, se difundan lo más ampliamente posible las obras colectivas que dan identidad colectiva y propician la solidaridad grupal, se ofrezcan ayudas mutuas entre los integrantes de un grupo, cada cual con sus habilidades propias, así como negociar significados dada la intersubjetividad que prevalece en los procesos de comunicación.

Bruner aporta explicaciones del desarrollo del pensamiento, se vale del concepto de **representación o sistema de representación**, el cual consiste en un conjunto de reglas a través de las cuales es posible conservar aquello experimentado en distintos acontecimientos. Clasifica en tres tipos el sistema de representación que se da en el desarrollo del pensamiento, a saber: enactiva, icónica y simbólica. La primera se refiere a conocer algo a través de la acción, la importancia de la representación enactiva radica en su carácter irreversible y secuencial. La representación icónica se refiere a conocer algo a través de una imagen, y el sistema de representación simbólica se refiere a conocer algo por medio de formas simbólicas como el lenguaje. Para Bruner estas formas de representación no suponen una secuencia de etapas o estadios, sino un progresivo dominio de estas formas de representación, así como de su traducción de un sistema a otro.

Para Bruner (1984) cualquier teoría del desarrollo de la inteligencia debe llenar los siguientes criterios: definir las operaciones de la mente a través de un sistema detallado y formal; dar un lugar prominente a las formas de pensar naturales, intuitivamente obvias u ordinarias; considerar la naturaleza del contexto cultural en donde crece la persona, tomar en cuenta la ascendencia primate del hombre y que la teoría que surja ayude a comprender cómo educar al hombre.

Bruner (1988) considera que una de las intenciones principales de la educación, debería ser la de promover el aprender a aprender o enseñar a pensar. Un aspecto importante de estos postulados es el **andamiaje** que pueda proporcionar una persona más experta en algún tema o acción a otras que no son tan expertas, de tal manera que el que aprende asuma paulatinamente el control de su aprendizaje.

Algunas de las propuestas pedagógicas que son compatibles con las ideas de Bruner en lo relativo a crear culturas de aprendizaje mutuos, son las que han logrado subsumir algunos de estos planteamientos.

Con sus propias contribuciones, David Ausubel realiza valiosas aportaciones que han ayudado a comprender de manera más completa los procesos educativos. Algunas de las investigaciones que ha realizado este autor han ayudado a configurar lo que se conoce como **Psicología Instruccional**, la cual también recupera postulados de Dewey; esta corriente ocupa un destacado lugar en el movimiento psicoeducativo actual (Hernández, 1998.)

Ausubel (1976) sostiene que las **estructuras cognitivas**, son las representaciones internas que el sujeto ha construido y que están integradas por esquemas de conocimiento, éstos se forman por generalizaciones o abstracciones que el sujeto ha formado por las regularidades que se dan en su entorno, con lo que se construyen los conceptos los cuales

se relacionan entre sí y se encuentran organizados de manera jerárquica; o sea, que unos conceptos o experiencias abarcan a otros, esto implica que el estudiante tiene determinadas estructuras cognitivas o **esquemas previos** que tienen que ser activados por el docente de acuerdo a las intenciones educativas y de forma planeada, sistematizada y organizada para que el estudiante enriquezca dichos esquemas previos y así resignifique sus saberes. (Ausubel, 1976; Díaz Barriga y Hernández 1997; Ontoria, 1992; Novak y Gowin, 1988. Hernández, 1998,)

Ausubel también plantea que el **aprendizaje significativo** puede ser de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El de representaciones alude al conocimiento de que las palabras tienen un referente empírico y por tanto psicológicamente cada palabra significa lo mismo que el referente. El aprendizaje significativo de conceptos se refiere a la abstracción de los atributos comunes de algo (objetos, situaciones, eventos, propiedades o fenómenos), como primer momento, para después hacer relaciones de conceptos. Y el aprendizaje significativo de proposiciones es aquel que se caracteriza por asimilar el significado de dos o más conceptos a partir de enunciados. (Ausubel, 1976; Ontoria, 1992; Novak y Gowin, 1988 y Pozo, 1989.)

Sostiene Ausubel en su **Teoría del Aprendizaje Significativo** que cuando el aprendizaje se refiere a la forma en que el alumno se apropia de la información, puede tener las modalidades siguientes:

- **Aprendizaje repetitivo o memorístico**, éste se caracteriza por incorporar a la estructura cognitiva el conocimiento de manera textual o sea un dato más a ser asimilado, sin relación con lo que el alumno ya sabe.

- **Aprendizaje significativo**, se caracteriza por incorporar la nueva información a la estructura cognitiva ya existente de manera significativa o sea estableciendo conexiones con lo que ya se sabe.

Así también sostiene que cuando se alude al tipo de metodología o de estrategia de enseñanza, puede tener las modalidades siguientes:

- **Aprendizaje receptivo** que consiste en la internalización de la información presentada de manera acabada, este tipo de aprendizaje puede ser tanto memorístico como significativo.
- **Aprendizaje por descubrimiento** éste consiste en que el alumno tiene que encontrar el contenido inacabado de la información que se le presente. Dicho aprendizaje puede a su vez, darse por descubrimiento guiado o por descubrimiento autónomo.

Estas formas de aprendizaje las plantea como un continuo en la que interactúan el docente, el alumno y el conocimiento. Ausubel (1976) no desestima ningún tipo de aprendizaje, sino que sostiene que cada uno tiene preponderancia según la edad y las experiencias del sujeto.

Desde la perspectiva de Ausubel la educación debe orientarse a alcanzar aprendizajes significativos y a promover en el alumnado el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Estas habilidades deben de promoverse tanto en lo general, como sería que los estudiantes actúen con eficiencia ante las diferentes situaciones de aprendizaje que se le presenten y en lo particular como habilidades específicas con las que el aprendiz aplique sus conocimientos en situaciones nuevas o similares (Hernández, 1998.)

En la teoría de Ausubel el docente debe concebir al alumno como un **sujeto activo**, que es capaz de establecer nuevas conexiones con lo ya aprendido. Le asigna al enseñante el papel central para propiciar ambientes adecuados y que el alumno aprenda significativamente, así también el docente debe planear el proceso didáctico a seguir, en donde es importante presentar los contenidos del currículo de manera organizada con base en lo que tenga sentido para el alumno, así como un valor funcional en determinados contextos.

Ausubel señala que el alumno debe concebirse como ser activo, capaz de dar tratamiento a la información que le llegue a través de establecer conexiones con lo que ya sabe y además con posibilidades de mejorar sus estrategias para aprender, o sea, que es capaz de aprender a aprender, así como de aprender como piensa.(Díaz Barriga y Hernández, 1997; Hernández, 1998.) Estos aportes de Ausubel tienen hoy en día una enorme presencia en educación.

Los postulados del **aprendizaje cooperativo** (F. Díaz Barriga y Hernández, 1997) recuperan en gran medida los planteamientos de la Teoría de los Aprendizajes Significativos de Ausubel, dan énfasis a las prácticas democráticas, al aprendiz lo conciben como sujeto activo de su aprendizaje y asimismo consideran el respeto a la diferencia en contextos multiculturales. Desde esta perspectiva asignan al docente el papel de guía, orientador para promover en sus alumnos una interdependencia positiva que ayude a lograr metas compartidas entre los involucrados del grupo. En el aprendizaje cooperativo otorgan un papel importante a la construcción del conocimiento de manera colectiva, en donde es importante la explicitación de significados para poder arribar a soluciones conjuntas.

Dos de las características más importantes de este tipo de aprendizaje son: que exista igualdad en los papeles que desempeñen los integrantes de un grupo al realizar una tarea y

que el nivel de comunicación y colaboración sea comprometido y recíproco. Los componentes de este tipo de aprendizaje son: el vínculo de interdependencia para el logro de objetivos comunes, la relación directa de los integrantes del equipo, la valoración continua del papel que está desempeñando cada integrante del equipo con la idea de fortalecer el vínculo de solidaridad en el interior del grupo. La actitud de cooperación permanente es algo que debe permear de manera constante en este tipo de interacción en donde es importante dejar las actividades individuales a un lado y sentar las bases para una ayuda mutua, para los autores este tipo de convivencia permite aprender valores, actitudes, conocimientos y habilidades que se tienen que vivenciar en la interacción entre iguales. Las acciones del enseñante deben estar encaminadas, de manera permanente a propiciar las condiciones para que entre los estudiantes se den estas interacciones de colaboración.

Existen otras interpretaciones, también dentro del constructivismo, que ayudan a tratar de comprender estos complicados procesos del pensamiento. Jean Piaget (1967), por ejemplo, nos dice que el desarrollo psíquico es una marcha hacia el equilibrio que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, ese desarrollo lo caracteriza como una progresiva equilibración que consiste en pasar de un estado de menor equilibrio a uno de mayor estabilidad, esto se logra a través de asimilar o incorporar nueva información y de acomodar o transformar la información previa en función de la que se esta aprendiendo.

En el aprendizaje, esta idea se ha traducido en que el docente será el que propicie **situaciones de aprendizaje a través de conflictos cognitivos o contradicciones**, al respecto Carretero expresa..."se trata de que el profesor produzca situaciones que favorezcan la comprensión por parte del alumno de que existe un conflicto entre su idea sobre un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta" (1993, p. 58.), bajo esta perspectiva, el docente se convierte en el personaje que facilita el que el alumno

construya su conocimiento como proceso interno que solo él alumno puede realizar cuando ya existen las condiciones estructurales de la etapa consolidada que se ha alcanzado en el desarrollo.

Para Piaget (1964) el desarrollo de la inteligencia pasa por los siguientes periodos: **sensoriomotor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales**. En el estadio sensoriomotor que va del nacimiento a los dos años de vida el niño pasa de un comportamiento reflejo, en el que no diferencia entre el yo y el mundo externo a él, a un comportamiento organizado e intencionado en una dimensión puramente práctica. En el estadio preoperatorio que va de los dos a los siete años de vida, se caracteriza por la capacidad que tiene el niño de representarse a sí mismo algunas de las adquisiciones del estadio anterior a través del lenguaje, el dibujo, las imágenes mentales, la imitación y el juego simbólico. El estadio de las operaciones concretas va de los siete a los once años, se caracteriza por una serie de estructuras que van hacia su completamiento como son: correspondencias simples o seriales, correspondencias término a término, seriaciones, clasificaciones, operaciones multiplicativas, etc. Y el estadio de las operaciones formales que va de los once a los dieciséis años aproximadamente, se caracteriza por la mayor capacidad de abstracción, el aumento de la operación de combinatoria entre los diferentes elementos de un problema, mayor razonamiento de carácter hipotético deductivo, aumento del pensamiento proposicional basado en lo posible y no solo en lo visible. En el ámbito educativo estos estadios del desarrollo de la inteligencia han llevado a diseñar actividades que faciliten el dominio generalizado de cada estadio. (Carretero, 1993; Martí, 1991.)

Henri Wallon (1987) plantea que el desarrollo de cada ser humano es consecuencia de una multitud de determinantes que se van seleccionando y haciendo propias en la interacción de su organismo biológico, con sus muy particulares características, con el

medio físico y social en el que habita. El desarrollo ontogenético se puede explicar por su génesis que parte de lo emocional, pues configura la articulación entre lo social y lo orgánico que se perfila hacia la construcción de una socialización primitiva a partir de la cual se va tomando conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo físico. Gimeno y Gómez (1992) en la revisión que hacen de los principales planteamientos de Wallon, resaltan el papel de lo emocional en el desarrollo, nos hacen ver que la separación entre lo afectivo y el pensamiento es de tipo metodológico y además artificial y que no puede convertirse en un principio rector en la escuela; enfatizan que la actividad cognitiva de la persona implica necesariamente componentes emocionales que pueden impulsar el aprendizaje.

Para Wallon (1981) este desarrollo se da por etapas y una etapa es una forma de relaciones con el medio que en ese momento son dominantes y que por tanto matizan el comportamiento del niño, de esta manera las etapas se caracterizan por una actividad de preponderancia funcional de una concentración del sujeto hacia sí mismo o hacia el mundo exterior; dichas preponderancias funcionales son alternantes o sea que se dan oscilaciones entre las manifestaciones anticipadas de una determinada función que con posterioridad se ha de establecer o así también estancamientos o regresiones de lo ya superado, de lo que infiere que el **desarrollo es provocado por crisis, discontinuidades, mutaciones o conflictos**, que al ser resueltos se produce un nuevo orden, que no suprime las conductas anteriores sino que reorienta y reorganiza toda la actividad de la persona, a este nuevo orden le denomina integración funcional. Para Wallon esta alternancia, preponderancia e integración funcional se puede ampliar a la evolución de las especies y de las civilizaciones, a las funciones psicológicas intra personales y a la comparación entre lo patológico y lo normal a través del método clínico.

Las etapas del desarrollo que señala Wallon (1984) son los siguientes

- De **impulsividad y emocional**, que va del nacimiento al primer año de vida. Se caracteriza por una edificación del propio sujeto.
- **Sensorio-motor y proyectivo**, del primer al tercer año de vida. Su característica principal es el establecimiento con el mundo.
- **Personalismo**, del tercer al sexto año de vida. Este estadio se caracteriza por la búsqueda de autonomía del niño para la formación del carácter.
- **Pensamiento categorial**, va de los seis a los once años. En este estadio se prepondera la actividad de conquista, así como el conocimiento del mundo exterior.
- **Pubertad y de la adolescencia**, se inicia a partir de los once o doce años y su duración es variable. Este estadio comienza con la crisis de la pubertad, se caracteriza por una orientación del desarrollo dirigido hacia el propio yo, con francas manifestaciones de oposición hacia las costumbres, los hábitos de vida, etc lo cual puede realizar por el desarrollo de la inteligencia y de la conciencia de sí mismo.

Así también cuando Wallon (1981) tematiza la relación entre la escuela y la sociedad, explicita tres niveles de análisis: la historia de las instituciones escolares, los contenidos que en ellas se transmiten y la función que cumple en lo social, con respecto a este último nivel de análisis nos dice que la sociedad le impone límites a la escuela, la condiciona y le preestablece márgenes de acción; pero así también la escuela puede contribuir al cambio de la sociedad. Palacios (en Wallon, 1981), interpretando la posición walloniana lo expresa de la siguiente manera:

...”el logro de una escuela, que estando al servicio del individuo, de su desarrollo pleno y omnilateral, sirva también a una sociedad más justa y equitativa, más desarrollada, más apta para satisfacer las necesidades de todos, una escuela, por tanto, al servicio de la colectividad y no instrumentos de grupos privilegiados en contra de esa misma colectividad”... (p.21)

Como nos dice Martí (1991) las ideas de Wallon han sido olvidadas por los estudiosos de la educación y lo anteriormente expuesto, en forma sucinta y esquemática, ya arroja cierta proyección para interpretar algunos de los acontecimientos en el aula, pues no se puede negar que la dinámica de grupo que se da en un salón de clases a veces lleva a que se prepondere una función sobre otra.

Lev S. Vigotsky(1979) explica el pensamiento inmerso en el desarrollo humano desde un punto de vista filo-ontogenético lo que ha contribuido a erradicar la anquilosada concepción de que el desarrollo humano es producto de fuerzas biológicas o sobrenaturales, en donde interpretan que el individuo es lo que es por circunstancias predeterminadas, lo que cerraría las posibilidades de reorientar el proceso educativo, pues cada cual es como es, sin posibilidad de cambio y por lo que no tendría caso evaluar. Vigotsky nos dice que **somos lo que somos como producto de la evolución**, en donde el ser biológico más cercano a lo que actualmente es la especie humana se transformó por la interacción con el entorno; para este autor la transformación intencionada del mundo material por parte del ser humano se realizó mediante el empleo de **herramientas** lo cual estableció las condiciones para cambiar la actividad refleja del **homo habilis** y así sufrir un cambio cualitativo en la especie que llevó a la **construcción de las funciones psicológicas superiores propias de los humanos**, estas herramientas que el autor supone que inicialmente fueron materiales, se fueron transformando por la propia especie, hasta construir los instrumentos psicológicos. Kosulin (2000) interpreta los **instrumentos psicológicos** como formaciones artificiales de

naturaleza social que permiten controlar y regular los procesos conductuales y cognitivos naturales de la persona, los cuales permiten realizar transformaciones en los otros, en el mundo material y/o en la propia persona, de manera puntual señala..." los instrumentos psicológicos se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores. En su forma exterior, los instrumentos psicológicos son recursos simbólicos como signos, símbolos, lenguajes, formulas y medios gráficos." (p. 29.)

De tal manera que si la función de los instrumentos psicológicos es orientar la actividad interna del individuo con base a las circunstancias sociales en juego, tienen el papel de mediadores para la interpretación del mundo externo, con la salvedad de que no cambian absolutamente nada en el mundo externo, sino que orientan la organización o reorganización interna del sujeto

Estos instrumentos psicológicos han evolucionado según el contexto de quien los use y se puede afirmar que el conglomerado de culturas que hoy en día existen en este planeta, es el producto de la evolución de esos primeros signos que la especie humana creó.

Los instrumentos psicológicos se expresan a través del lenguaje, ya sea, oral, escrito o corporal y cada nuevo ser humano va haciendo suya la cultura del tiempo y el lugar geográfico en el que nace, lo cual logra en la interacción con otros seres de la misma especie que sean portadores de alguna cultura. Es en el uso que los niños incorporan la cultura, pero es a través de signos, como se les hacen llegar esa cultura.

Para Vigotsky (1979) las funciones psicológicas superiores, propias de la especie humana y que nos diferencian de los animales inferiores se adquieren a través del complejo proceso de hacer uso y entender la cultura, así como de seguirla transformando. Vigotsky

(1974) plantea que esto se logra a través de lo que denomina la ley del desarrollo de los procesos superiores de la doble formación; dicho del siguiente modo:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. (op cit pág 94).

Con base en esta ley Vigotsky plantea que la interiorización es la reconstrucción interna de una actividad externa, o sea que el niño entiende aspectos de la cultura a través de vivirla, para más adelante abstraer lo esencial de la realidad inmediata y conceptualizarla a través de la palabra, lo cual implica que el sujeto tendría una reorganización de las funciones psicológicas más elementales -y que se encuentran programadas de manera biológica y además se comparten con algunas otras especies como la memoria, la atención, la percepción, y otras- hasta transformarse en operaciones con signos y que reciben el nombre de **funciones psicológicas superiores rudimentarias**, pues se realizan de manera involuntaria; ejemplos de estas últimas funciones sería el aprendizaje de la lengua materna, las costumbres familiares, las tradiciones locales, los conceptos cotidianos, etc, aquello aprendido de manera involuntaria que se mantiene, se reorganiza o se modifica de manera intencional y bajo convicción, permite arribar a las **funciones psicológicas superiores avanzadas**. Tanto lo rudimentario como lo avanzado se tiene que interiorizar, pasando de una actividad externa a una actividad interna.

Martí (1991) en la revisión que realiza sobre la psicología que elaboró Vigotsky afirma... “cada etapa del desarrollo puede caracterizarse por un conjunto de funciones psíquicas con relaciones específicas. La clave para comprender la evolución es el cambio de estas

relaciones funcionales.”(p. 91), en la medida que logremos explicitar cuál es la función dominante y cuál su proceso de formación, podremos explicarnos mejor cuál es la dinámica del cambio del desarrollo psicológico, este aspecto también se podría transferir a las dinámicas grupales, pues entre personas a veces dominan las interacciones en el plano de lo intelectual y en otros momentos lo dominante puede ser lo emocional.

Vigotsky (1983) nos legó sus avances teórico-prácticos sobre los momentos más sobresalientes que sigue el desarrollo del pensamiento, que bajo esta forma socio-histórica de entender el desarrollo humano, lo relacionó con el lenguaje, pues es éste el que articula el mundo interno de todo ser con el mundo social, así como el vehiculador de la cultura del espacio y tiempo de cada sujeto y que se interioriza en interacción con otras personas,

Los momentos más sobresalientes para la **construcción de conceptos**, éstos como parte del pensamiento, son: **pensamiento sincrético, pensamiento en complejos y pensamiento conceptual.**

Para caracterizar el **pensamiento sincrético**, Vigotsky se vale de métodos experimentales en donde le pide a los sujetos que realicen agrupaciones y lo que encuentra en este momento es que los niños inician primitivas agrupaciones a las cuales les llama “compilaciones no organizadas” en donde los niños agrupan los objetos de acuerdo a una propiedad secundaria o de acontecimientos inmediatos, por lo que los “criterios” son cambiantes, sin organización y con nula posibilidad de clasificar de acuerdo a un concepto genérico.

El pensamiento en complejos es cuando el niño es capaz de agrupar los objetos de acuerdo a una característica real con independencia de que se pueda realizar una generalización, o sea que el agrupamiento se puede dar sólo con los objetos que en ese momento tiene frente a sí. En este momento se forman pseudoconceptos, que son el

equivalente funcional de los conceptos de las personas adultas, tienen la función de ser el enlace entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto.

El **pensamiento conceptual** es el que se caracteriza por agrupar objetos con un concepto genérico, el sujeto es capaz de hacer clasificaciones, independientemente de que se encuentren o no los objetos, así también el pensamiento sigue evolucionando y se es capaz de reconceptualizar o enriquecer conceptos, combinar conceptos y jerarquizarlos para entender o explicar algo.

En el **proceso de construcción del pensamiento**, Vigotsky (1983) explica cómo el ser humano llegó a lo conceptual a través de hacer uso del lenguaje, éste en los primeros años tiene la función preponderante de ser social y servir para la comunicación, pero después, la transformación que sufre es crucial, pues de estar eminentemente dirigido hacia los demás, el lenguaje comienza a dirigirse hacia uno mismo, es un lenguaje abreviado y predicativo, pues combina imágenes que juegan el papel del sujeto en un enunciado y que no se manifiesta, con expresiones verbalizadas que vendrían siendo el complemento del enunciado; en su forma externa y sonora tienen la apariencia de incompletas y aquella persona que las escucha sin conocer el contexto en el que están dichas le parecen incomprensibles, a este tipo de **lenguaje** se le da el nombre de **egocéntrico**. Después, en esa comunicación con uno mismo, se deja de emitir palabras sonoras y el lenguaje es plenamente con uno mismo o sea un lenguaje interno o pensamiento. Son tan numerosos los pensamientos de una persona, en condiciones normales, que en el momento de tener que comunicar algo, la persona tiene que hacer una selección de sus pensamientos de acuerdo a la situación de lo que quiere comunicar, así como hacer uso de las reglas gramaticales de su idioma, para que lo que emite sea comprensible para los demás, a este proceso se le da el nombre de **pensamiento verbal** (Vigotsky, 1983; Kosulin, 1990; Baquero, 1996.)

En la **formación de conceptos** Vigotsky (1983) distinguió entre **conceptos cotidianos** y **conceptos científicos**. Los primeros aluden a la experiencia directa con los objetos o fenómenos, no son conscientes, se adquieren a través de las vivencias y representan internamente al objeto mismo a través de imágenes y estarían ubicados en el pensamiento en complejos; los segundos serían para Vigotsky los verdaderos conceptos, se forman generalmente en el proceso institucionalizado de educación, se caracterizan por ser generalizaciones descontextualizadas, o sea que no hacen referencia a un objeto determinado, sino a la abstracción de los atributos de algo, forman parte de un sistema jerárquico de relaciones mutuas que implica una toma de conciencia que está dada por el hecho de darse cuenta de la relación que se establece entre los conceptos. Cabe resaltar que los conceptos científicos forman parte del pensamiento conceptual.

Sin embargo, considerando que la persona adulto, es un ser que de alguna manera ya ha pasado por estos grandes momentos del desarrollo, cabe preguntarse, ¿cuál es el proceso por el que pasan los adultos para reconceptualizar los conocimientos que ya se han construido?. Esta pregunta viene a colación, para ir explicitando los constructos necesarios que expliquen el proceso de reconceptualización de significados por el que pasan los estudiantes en el ámbito de educación superior.

Para Vigotsky las concepciones previas que no tienen el nivel explicativo necesario para interpretar la realidad o parte de ella serían pseudoconceptos o equivalentes funcionales que se pueden modificar con ayuda de otros cuando el sujeto aún no es capaz de autorregular sus procesos de construcción del conocimiento y que estarían ubicados en la transición entre el pensamiento en complejos y el pensamiento conceptual, lo que implica que el adulto elabora un pensamiento conceptual, pero también en una determinada situación, lo

dominante puede ser su pensamiento en complejos en función de la dinámica de las circunstancias.

En numerosas ocasiones los pseudoconceptos se convierten en formas de pensar automatizadas las cuales han pasado por un largo proceso de formación, pero que como automatismo, sólo se observa lo aparente o manifiesto y no el proceso de construcción, explicación que también es aplicable a algunos comportamientos, lo que ha sido denominado dentro de este enfoque como **conductas fosilizadas** en la línea de desarrollo ontogenética; bajo esta categoría podrían incluirse aquellos aprendizajes que se realizan en los primeros años de vida, como serían los **conceptos espontáneos o cotidianos** que podrían tener vigencia en una persona hasta su último día de existencia, así como también aquellos aprendizajes que se realizan de una manera consciente e intencional, pero que, por la fuerza de la repetición se volverían automatizados.

Vigotsky (1978) nos aportó formas de proceder en el campo educativo bajo la consideración de sus principales postulados. Él habla de crear **zonas de desarrollo próximo**, entiende por ésta

...“la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”(p.133)

Para Onrubia (en Coll, Martín, Mauri, et al, 1993) basado en el enfoque vigotskiano, opina que en el ámbito escolar, el profesor debe crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas; para este autor el **aprendizaje** es un proceso que requiere de actividades por parte del alumno en el que modifica o crea sus esquemas de conocimiento, y la **enseñanza** la entiende como la ayuda al proceso de construcción de sentidos y significados

que lleva a cabo el estudiante, piensa que de no darse esta ayuda es poco probable que los estudiantes aprendan de manera significativa, hace énfasis que para que esa ayuda sea eficaz se necesita por un lado, que el docente u otra persona más experta movilice y active los esquemas de conocimiento previos de los estudiantes, lo cual provocará la reestructuración de esos esquemas, y por otro, considera los significados y sentidos que da el alumno a los contenidos que se están trabajando con el objetivo de provocar el cuestionamiento de esos sentidos y significados y así, conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la dirección de las intenciones educativas deseadas.

Cabe aclarar lo que desde el punto de vista vigotskiano se entiende por **sentido y significado**, dado que se diferencia entre el significado sociocultural de la palabra que refleja la aceptación en un contexto determinado de la definición de una palabra y el sentido de la palabra que depende de la experiencia individual que cada persona tiene con relación a una palabra o concepto. Al respecto Vigotsky nos dice:

“La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos.” (p. 333)

Esta diferenciación permite tener una explicación de cómo podemos comunicarnos y tratar de entendernos entre personas –aún cuando frecuentemente quede la comunicación truncada en el camino-, así como pensar en la posibilidad de incidir en los sentidos y significados de los estudiantes, con la idea de provocar reconceptualizaciones a través de **aprendizajes significativos**, lo que se puede realizar en el salón de clases creando zonas de desarrollo próximo.

Onrubia (en Coll, Martín, Mauri, et al, 1993) también hace énfasis que en la zona de desarrollo próximo, el estudiante debe aumentar su capacidad de actuación y comprensión

autónoma; de tal forma que lo que el estudiante puede realizar en la zona de desarrollo próximo con ayuda de otros después pueda realizarlo de manera independiente, o sea, pasar de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

En este mismo sentido, Baquero (1996) preocupado, tal vez por que esta zona no pierda su riqueza para seguir creando conocimiento y no se piense que educar es sólo reproducir lo que otros saben, dice que no hay que olvidar que la ayuda de otra persona tiene que ser pasajera, para que llegue el momento en que la persona que aprende sea autónoma y con lo cual se propicia el desarrollo de la persona asistida.

Onrubia (en Coll, Martín, Mauri, et al, 1993) destaca un aspecto muy importante para que se de el aprendizaje en la interacción de los involucrados en la zona de desarrollo próximo, es lo que se refiere al papel que desempeña el lenguaje en estas zonas, a la letra dice:

“La efectividad para el aprendizaje del hecho de tener que presentar a otros el propio punto de vista tiene que ver con la importancia del lenguaje como reestructurador y regulador de los procesos cognoscitivos y como instrumento en la ZDP... En efecto, el intento de formular verbalmente la propia representación con el fin de comunicarla a los demás obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir; ayuda a detectar incongruencias e incorrecciones; fuerza a ser más explícitos y precisos; obliga a buscar formulaciones alternativas para una misma idea; ayuda, en definitiva, a revisar y enriquecer el propio punto de vista.” (p. 121.)

Estas ideas básicas sobre la teoría de Vigotsky y de algunos otros estudiosos que han recuperado los principios básicos del constructivismo aplicado a la educación, dan la pauta para inferir que en las instituciones educativas como organismos sociales encargados de promover la interiorización de saberes culturales, los docentes desempeñan el importante papel de proporcionar a los alumnos las ayudas necesarias para propiciar el aprendizaje, en

donde, como nos dice F. Díaz Barriga (1997), el profesor se convierta en un mediador entre los estudiantes y el conocimiento.

Los contenidos de un programa de estudio, concebidos en términos generales como **bagaje cultural**, tienen que ser interiorizados por los estudiantes, a partir de tratar de reconstruir el conocimiento que otros han elaborado y esto se puede lograr a través de crear zonas de desarrollo próximo considerando la interacción grupal a través del diálogo y la confrontación de ideas, -o sea lo interpsicológico- lo cual permitiría aproximarnos a tratar de compartir significados de conceptos o de relaciones de conceptos, con lo cual cada integrante del grupo podría reorganizar sus ideas o de la misma manera reafirmarlas y transformar el proceso intrapsicológico.

Desde la perspectiva constructivista cobra una especial relevancia el papel del docente como mediador y experto que tiene que brindar las ayudas necesarias a los estudiantes para propiciar aprendizajes significativos. En este sentido Zarzar (1993) con base en su experiencia como docente, establece cinco **habilidades básicas que debe poseer el docente**, las cuales son:

- **Saber definir los objetivos de aprendizaje** pues son los que orientan la labor del profesor. Divide los objetivos en informativos y formativos, los primeros aluden a la información que hay que obtener sobre el alumno para planear actividades y conocer, comprender y manejar los contenidos; los segundos aluden a la conformación de aspectos de la personalidad en la dimensión intelectual, humana, social y profesional.
- **Saber diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa.** Distingue entre programa de estudio institucional, el del profesor y el del alumno. El institucional debe contener lo que el profesor debe enseñar, el mapa

curricular, el perfil de egreso de la carrera y los criterios metodológicos que deben permear en todas las materias. El programa de estudios del profesor debe contener los aspectos generales del curso y la planeación didáctica del desarrollo del mismo. El programa del alumno es el que el maestro hace llegar a los estudiantes, sirve para orientarlos sobre el curso en sí y sobre el plan de estudios, baja el nivel de tensión de los estudiantes y se pone a la consideración de los mismos.

- **Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.** El encuadre se integra con las siguientes actividades: presentación de los integrantes del grupo, explicitación y análisis de expectativas, presentación y análisis del programa, compromiso de asumir acuerdos y organización operativa y prueba diagnóstica. A este rubro se le conoce también como clima en el que se promueve la negociación de significados.
- **Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.** Los primeros se realizan con base a las condiciones de los alumnos (nivel de desarrollo, edad, conocimientos previos, etc.) y los segundos promueven una diferenciación entre evaluar, acreditar y calificar.
- **Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.**

Estas habilidades del docente deben coadyuvar en la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo a una de las cuestiones que postulan F. Díaz Barriga y Hernández (1997), todos los maestros deben tener cierta precisión de su posición profesional en el proceso de

enseñar y de aprender, así como en el qué evaluar, con qué evaluar, cuándo evaluar, cómo evaluar, porqué evaluar y para qué evaluar.

Estos aspectos estarían aludiendo directamente al campo de la didáctica. Actualmente, en el ámbito de la didáctica -entendida como la disciplina que orienta los procesos de la enseñanza y que se nutre de la antropología, la sociología, la psicología, la historia, etcétera, para reflexionar e intervenir en el salón de clases (F.Díaz Barriga, 1997)- dichos aspectos han tratado de redefinir la postura dominante, recuperando algunos planteamientos del constructivismo.

En este sentido, Porlán (1993) desde una vertiente epistemológica ha reflexionado sobre la necesidad de construir **postulados rectores de la didáctica** que consideren:

- **El conocimiento didáctico** que emana de la investigación científica, pero que en la práctica comparte conocimientos con otras disciplinas no necesariamente científicas (como lo artístico, lo técnico, lo deportivo, etc.)
- **La definición de las formas de producción del conocimiento escolar** de naturaleza eminentemente social que se realiza entre humanos.
- **Una nueva configuración del conocimiento didáctico** que promueva la transformación de la práctica educativa.
- **El conocimiento individual de los enseñantes y el conocimiento educativo público** (éste último conocido como teorías de la educación.)
- **El papel de los profesores en el proceso de construcción del conocimiento didáctico.**
- **La construcción de conceptos didácticos** que integren las contradicciones y disyuntivas que se expresan en el aula en lo relativo a los procesos cognitivos,

motores y afectivos de los integrantes de un grupo con el propósito de lograr un proyecto educativo común.

- **La forma de compatibilizar la ideología del discurso de la didáctica que hoy prevalece, con la ideología del discurso de una nueva vertiente del conocimiento didáctico.**

De alguna manera, estos planteamientos han servido para desarrollar avances significativos en el campo de la didáctica que se han traducido en estudios teóricos y prácticos.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor como una variable mediadora en el aula, van en este sentido, pues han ayudado a esclarecer lo complicado de los procesos educativos. Lowyck (mencionado por Porlán, 1993) tematiza la complejidad situacional de los procesos escolares, los cuales se ven sometidos con frecuencia a imposiciones que dan la apariencia de uniformidad en los acontecimientos cotidianos en el aula, pero que están impregnados de tensiones no visibles. Así también, este autor aborda el estudio de la intencionalidad de la enseñanza y de la forma de actuar de los profesores, bajo cánones preestablecidos y poco reflexionados por quienes operan el sistema educativo.

Con respecto a estudios que aborden al alumno desde esta **perspectiva reconceptualizadora de la didáctica** se encuentra la forma de planear la enseñanza bajo el principio rector de considerar los componentes principales que el alumno pone en juego para aprender, pues el dominio de lo cognitivo, que por tantos años ocupó el lugar central de los diseños curriculares, empieza a ser considerado con otros aspectos que configuran a las personas.

No se puede negar que estos esfuerzos de los investigadores para reconceptualizar la didáctica son un terrero sumamente fértil para continuar incursionando en las prácticas

académicas del salón de clases y entender de manera más completa la realidad del aula; sin embargo, el aspecto que mayor impacto podría tener, de los aspectos que se introducen desde este enfoque, es el vínculo que se establece entre la escuela y la sociedad, pues un sistema educativo que no considere los vertiginosos cambios que socialmente se están dando, corre el riesgo de quedarse en la penumbra del devenir histórico y con ello arrastra a sus integrantes dejándolos anclados en momentos históricos que no consideran el cambio. De esta manera la reconceptualización sobre el proceso de enseñanza está dirigido a articular el medio cultural en el que este inmerso el proceso con las formas de actuar en el interior del salón de clases pero con la clara visión de considerar a los actores principales como sujetos propositivos que pueden aportar algo, de manera reflexiva e intencionada para construir cambios benéficos a favor de quienes poblamos este el planeta.

B) La Evaluación en el Salón de Clases: Una Aproximación Constructivista.

Diferentes autores coinciden en reconocer que **la evaluación es un proceso complejo** pero necesario en el proceso educativo (Díaz Barriga, 1997), lleno de contradicciones, dificultades y dudas que aumentan cuando se asume una postura constructivista (Coll et al. 1993) y que cada día ocupa un lugar más destacado en los sistemas educativos por los datos que arroja para ajustar los programas educativos.

Coll (Coll, Martín, Mauri, et al 1993) piensa que para que el proceso evaluativo avance, se requiere de una **perspectiva de conjunto más completa de la evaluación** que por una parte, ayude a identificar y abordar sus diferentes componentes, dimensiones, problemas y facetas, y por otra proporcione constructos conceptuales y metodológicos que brinden la posibilidad de dar un tratamiento coherente y pertinente a este complejo proceso; y como

esta situación no existe, el autor piensa que lo que se puede hacer por el momento, es reorientar nuestras acciones y reflexiones para identificar los aspectos de esa perspectiva global que brinde las posibilidades de mejorar no sólo los procesos de evaluación, sino que esté al servicio de una mejor educación. En el marco de la reforma educativa que se ha venido dando en los últimos años en España, este autor ha sido congruente con sus planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes y ha logrado concretizar muchos de sus postulados en esas reformas, los cuales están básicamente enfocadas a las prácticas usuales de la evaluación, a los aspectos psicopedagógicos y curriculares y a las cuestiones normativas, estos planteamientos quedan inmersos en el diseño curricular de la Educación General Básica de su país y acota que aún cuando dichos planteamientos se han venido operando, no dejan de ser tentativos, parciales y susceptibles de mejorarse.

Para Casanova (1998) la psicología ha logrado avances valiosos que permiten entender de manera más completa cómo se producen los aprendizajes, lo que trae como consecuencia, modificar los planteamientos de intervención educativa en el supuesto de que se quieran mejorar los procesos de la educación. Bajo una concepción constructivista del aprendizaje, plantea que la práctica pedagógica-didáctica debe estar centrada en los procesos, en donde se debe destacar el camino que el estudiante recorre, cómo lo hace y qué resultados se obtienen, para así ayudar a los alumnos a regular su proceso de aprendizaje y así mismo lograr los objetivos propuestos, de esta manera la evaluación debe quedar incorporada al proceso de enseñanza y de aprendizaje como una función primordialmente formativa.

En México, las aportaciones que realizan F. Díaz Barriga y Hernández (1997) al campo de la evaluación psicoeducativa desde una perspectiva constructivista son muy valiosas. Conciben el proceso evaluativo inmerso en todo el proceso de construcción del

conocimiento que tienen los alumnos, afirman que para evaluar el aprendizaje, el docente debe considerar, con respecto al estudiante: los conocimientos previos que posee; las estrategias metacognitivas, cognitivas y el tipo de procesamiento que emplea; las capacidades involucradas en la construcción del conocimiento, las metas y motivaciones, los atributos y expectativas que se plantea y el nivel de significatividad de lo que ha aprendido. Estos autores consideran que para que un aprendizaje sea significativo, los estudiantes deben estar inmersos en una actividad que progrese hacia los objetivos que el docente se ha propuesto en su tarea educativa. Plantean que esa significatividad el profesor puede observarla a partir del grado de complejidad con que los estudiantes han elaborado los significados en su mente con la ayuda brindada por el profesor; dichos autores parten de las ideas de Ausubel para explicar la profundidad y complejidad de los aprendizajes, lo que interpretan como... “el grado de vinculación o interconexión semántica (cantidad y calidad de relaciones) existente entre los esquemas previos y el contenido nuevo que se ha de aprender, según los mecanismos de diferenciación progresiva y de integración inclusiva.” (p 183). **La diferenciación progresiva y la integración inclusiva** aluden a la teoría del **Aprendizaje Significativo** de Ausubel, en lo que se refiere a la reorganización cognitiva de los conceptos en cuanto a ampliar su significatividad a través de enriquecer, limitar o reestructurar los significados, bajo el criterio de redes de jerarquización intraconceptual e interconceptual, en donde la mayor amplitud de significados de un concepto puede permitir las mayores relaciones con otros conceptos y por tanto mayores aprendizajes.

Hernández (1998) considera que en el proceso de evaluación lo más conveniente es que el profesor se centre en los procesos cognitivos que lleva a cabo el alumno a través de tomar en cuenta: los conocimientos previos de los mismos, así como en sus estrategias cognitivas (las que se refieren a la forma de procesar la información) y metacognitivas (las

que aluden al conocimiento de los procesos cognitivos propios); de igual manera en conocer cómo el alumno procesa la información, ya sea de manera superficial (centrada en la memorización y reproducción del contenido y así cumplir ante el maestro), estratégica (dirigida a obtener buenas calificaciones) y profunda (centrada en la comprensión de los significados de los contenidos); en conocer las capacidades que se emplean para la elaboración del conocimiento; los objetivos que el alumno persigue así como las y expectativas y las atribuciones que el estudiante se plantea.

También, existen planteamientos que precisan cómo pueden ser tomados en cuenta algunos otros aspectos de la personalidad humana que vayan más allá de lo cognitivo y que se relacionen con la construcción de conocimientos

En este sentido, resulta de gran valía la explicitación que F. Díaz Barriga y Hernández (1997) realizan en lo que se refiere a los contenidos presentes en los diseños curriculares, los cuales son: **declarativos, procedimentales y actitudinales.**

Los **contenidos declarativos** aluden a saber el qué, como principios, datos, hechos y conceptos, estos contenidos a su vez se subdividen en **factuales** que son los que se deben aprender de manera textual, como nombres de paradigmas y sus representantes, fechas históricas, etcétera y **conceptuales** que son los que se aprenden a partir de abstraer las características o atributos comunes de los objetos o fenómenos para poder realizar generalizaciones, después relaciones de conceptos y más adelante principios conceptuales y explicaciones. Para Hernández (1998) la evaluación de los contenidos declarativos factuales centrados en lo reproductivo, lo cuantitativo y la posición de todo o nada, las pruebas objetivas resultan de utilidad, pero la evaluación de los contenidos declarativos conceptuales requiere el uso de estrategias didácticas e instrumentos más complejos, lo cual exige por ejemplo, precisar lo esencial de un concepto o temas de manera interpretativa o a

manera de paráfrasis, así como centrar la evaluación en aspectos cualitativos. La elaboración de resúmenes, monografías, ensayos, mapas conceptuales y redes semánticas resultan de utilidad para evaluar este tipo de contenidos.

Los **contenidos procedimentales**, también llamados procedurales (Pozo, 1996) son las destrezas que se refieren al saber hacer algo prácticamente, por ejemplo, manejar algún programa de computación o hacer carteles como apoyo para exponer en clase. Para evaluar los contenidos procedimentales, Hernández (1998) recomienda: no valorar los procedimientos como aconteceres memorísticos, sino proceder cualitativamente para su valoración (con técnicas como la observación, listas de verificación, escalas, sistemas de registro, etc.), considerar las ejecuciones operativas y el uso flexible y funcional del procedimiento, tomar en cuenta la transferencia y la generalización cuando se aplica a otros contextos, realizar la evaluación de preferencia de manera individual y con la presencia del alumno, dar a conocer a los estudiantes los criterios con los que se están valorando los procedimientos que se les solicitan

Los **contenidos actitudinales** aluden a la disposición que se asume ante las situaciones individuales y de interacción en general, ejemplo de ello es la actitud hacia el conocimiento o hacia la autoridad, etcétera; los autores señalan que los componentes de los contenidos actitudinales son lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. Para la evaluación de los contenidos actitudinales Hernández (1998) centra en la evaluación del profesor en las actitudes de los alumnos. Las técnicas que pueden ser empleadas son: escalas, cuestionarios, listas de cotejo y la observación participante que emplea registros de tipo etnográfico y anecdótico, así también formas más estructuradas que expliciten sistemas de categorías preestablecidas.

Para evaluar si los estudiantes están resignificando sus conceptos en función de los objetivos curriculares propuestos, F. Díaz Barriga y Hernández (1997) proponen tener **criterios tanto formales como informales** que permitan dilucidar en qué medida los estudiantes están progresando y teniendo control de su proceso de aprendizaje, así como en qué medida requieren mayor o menor apoyo del docente, lo que llevaría a definir el camino para que el alumno tome el control de su propio proceso; bajo este supuesto los autores recuperan la clasificación de **técnicas de evaluación** que Berliner (en F. Díaz Barriga y Hernández 1997) realiza, las cuales son: **técnicas informales, semiformales e informales**.

Las **informales** se caracterizan por ser de corta duración y llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pueden ser: la observación que realiza el docente de las acciones del alumno durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje y el cuestionamiento durante la sesión de trabajo, del maestro hacia los alumnos; a estas técnicas se les atribuye poca confiabilidad y validez por su aparente improvisación, pero que son de gran valía para el docente, pues en cada sesión de trabajo agudiza su capacidad de análisis para captar lo más posible lo que sucede en la clase y de este modo actúa de acuerdo a las circunstancias y a los objetivos propuestos. Las técnicas **semiformales** aluden a acciones programadas por parte del docente para que sean realizadas por los alumnos dentro de la sesión de trabajo o fuera de ella, como pueden ser: prácticas y ejercicios que los estudiantes realizan dentro de la clase y tareas que el docente deja para ser realizadas fuera de la misma. Las técnicas **formales** son aquellas que requieren de una mayor elaboración y planeación con relación a las semiformales, pueden ser: pruebas o exámenes tipo test, los cuales se centran en detectar el nivel de rendimiento de los estudiantes. Los exámenes a su vez se subdividen en: estandarizados, que son los que están elaborados por doctos en materia de evaluación y los no estandarizados confeccionados por los docentes de

acuerdo a las necesidades del proceso educativo. Tanto los exámenes estandarizados como los no estandarizados se interpretan por criterios o por normas. Los exámenes que se interpretan con base en normas tienen un procedimiento de valoración en el que se comparan los resultados que un sujeto obtuvo contra un determinado grupo de referencia. En lo relativo a los exámenes valorados conforme a criterios o criterial, los autores citados refieren que se

...”compara el desempeño de los alumnos contra ciertos criterios diseñados previamente (y plasmados en los objetivos o intenciones educativas)...se utiliza para estimar el estatuto o lugar de un aprendiz en relación a un dominio (conceptual, procedimental. etcétera) que previamente ha sido definido del modo más veraz y objetivo posible” (p 193)

a los exámenes criteriales se les ha censurado principalmente por centrarse casi de manera exclusiva en la valoración de conocimientos declarativos.

Otra de las técnicas formales de evaluación son los mapas conceptuales, consiste en elaborar una jerarquía de conceptos con base a sus relaciones de mayor o menor grado de inclusión o subordinación, así como de su tipo de enlace o articulación entre ellos (Novak y Gowin, 1988; Ontoria, 1992.) Los mapas conceptuales pueden realizarse bajo tres modalidades a saber: delimitación de la temática para elaborar el mapa conceptual por parte del profesor y el alumno lo ejecuta, delimitación de los conceptos que se incluirán en el mapa conceptual por parte del profesor y el alumno lo ejecuta y elaboración del mapa por parte del profesor para orientar las preguntas que se harán a los estudiantes en una entrevista o como mapa modelo para comparar respuestas de los alumnos (F. Díaz Barriga y Hernández, 1997.)

Una más de las técnicas formales de evaluación que explicitan F. Díaz Barriga y Hernández (1997) se refiere a las pruebas de ejecución, que se caracterizan por realizar una

determinada actividad que es diseñada por el alumno o así también planear o proponer algo con base en los contenidos aprendidos en el desarrollo de un curso, lo cual debe demostrar el progreso de los estudiantes al aplicar lo aprendido. Las pruebas de ejecución tienen la bondad de permitir que se evidencie la capacidad de transferencia del alumno y de aplicación de lo aprendido en nuevos contextos.

La última técnica formal que tematizan F. Díaz Barriga y Hernández (1997) es la de listas de cotejo o verificación y escalas, que consisten en valorar la ausencia o presencia de determinadas características principales en acciones seleccionadas para apreciar cualidades del proceso de aprendizaje del alumno. Para la elaboración de listas de cotejo o verificación, los autores recomiendan: hacer un listado de lo que se quiere apreciar, incluir los errores más comunes en las acciones en juego, ordenar lógicamente la forma secuencial en que podría aparecer lo que se quiere estudiar y estructurar el listado de lo que se va a apreciar de manera eficaz.

Por su parte Hernández (1998) agrega el resumen como estrategia para organizar la nueva información, el cual al elaborarlo debe de incluir el contenido principal de que se esté tratando y la información debe de aparecer de manera organizada y sintética.

En el siguiente apartado, se presenta el procedimiento que se llevó a cabo para evaluar las situaciones más significativas en el desarrollo del curso de postgrado "Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural en donde se trató de recuperar, algunos de los planteamientos teóricos mencionados.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMIENTO QUE SE SIGUIÓ PARA EVALUAR LA OPERACIÓN DE UN CURSO DE POSTGRADO EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

La evaluación que en este reporte se presenta, tuvo como finalidad valorar los aspectos más significativos que se presentaron en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que en mayor o menor medida influyeron en el desempeño académico del grupo.

Este proceso evaluativo se llevó a cabo con los integrantes del curso de "Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural" de la Especialización "La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria" en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, efectuado del primero de febrero al 12 de mayo de 1999, con un total de 13 sesiones y con una duración cada una de ellas, de tres horas.

La concepción de evaluación situacional en el salón de clases, que se aplicó en dicho curso recupera algunos aspectos de la evaluación inicial, formativa, sumativa o final, de la criterial, de la cuantitativa y cualitativa; así como algunas premisas del constructivismo que permiten valorar de manera más completa lo que sucede en el aula.

En este sentido, se concibe el proceso de evaluación situacional en este trabajo como la acción valorativa que realizan los involucrados del grupo sobre aquellos aspectos manifiestos y más significativos que inciden en el proceso de interiorización de los contenidos del programa de estudio para así lograr el objetivo del mismo bajo las siguientes consideraciones:

- Se concibe la acción valorativa como la emisión de juicios que emite algún o algunos de los integrantes del grupo respecto a una determinada situación que se da

en el salón de clases y que se entienda como importante para el logro del objetivo del curso.

- Se interpreta la **interiorización de los contenidos** como el proceso amplio de hacer propios ciertos conocimientos a través de su reconstrucción, en donde cada estudiante, en este caso, tiene una representación previa de los principales contenidos del programa y en este sentido sería considerar a cada estudiante en su individualidad y a partir del desarrollo del curso va a interactuar con sus compañeros del grupo, con diferentes autores a través de textos y con la titular de dicho espacio curricular, para reconceptualizar o resignificar sus concepciones previas sobre los contenidos del mismo. Con este proceso de interacción cada estudiante estaría reconstruyendo o reafirmando sus concepciones previas, para así llegar a lo intrapsicológico entendida ésta como la consolidación de la interpretación personal de un nuevo conocimiento o de su reconceptualización. Cabe mencionar que cuando los estudiantes han logrado reconceptualizar sus concepciones previas logran conocer y comprender el contenido en cuestión y así estar en posibilidad de transferirlo o transformarlo en la práctica docente.
- La evaluación de la interiorización de los contenidos se analizará a través del **lenguaje**, tanto en su expresión oral y escrita como corporal. El lenguaje en sus diferentes expresiones, no sólo manifiesta lo relativo a la conceptualización, pues como nos dicen Vigotsky (1982) y Wallon (1981), existe un sistema psicológico en todo ser humano en el que **fuerzas internas** formadas en cada persona en la interacción con el entorno, como la emoción, las senso-percepciones, y otras, están presentes en cada expresión del lenguaje; en donde a veces domina una función y las demás se mantienen subordinadas, dependiendo del tipo de relación interna que

se establezca entre las funciones psicológicas y según el desarrollo de cada individuo, la situación y el objetivo que se afronte.

- Bajo una situación de **interacción grupal**, que es la que se da al desarrollar un curso, se va conformando una determinada forma de relación entre los asistentes, en la que generalmente la función que debe dominar en todos los presentes es la del pensamiento, puesto que se está construyendo un conocimiento nuevo o se lo está reconceptualizando. Sin embargo, existen momentos en que lo afectiva-emocional podría ocupar un lugar preponderante de acuerdo a la interacción grupal, la cual se puede convertir en un **obstáculo** o en un **facilitador** para la interiorización del conocimiento. Si la situación del aula es en la que se genera el dominio de lo afectivo emocional, se torna imprescindible valorar el aspecto **socio-afectivo**; lo cual es factible de valorar tomando en cuenta las actitudes manifiestas de los estudiantes en torno a lo que culturalmente se acepta como sentimientos de agrado o desagrado hacia una determinada situación. En esta, osada tentativa se trata de abarcar la evaluación de la dinámica del grupo más allá de las funciones del pensamiento que la educación actual ha priorizado.
- Se concibe a cada uno de los integrantes del grupo como sujetos que se han formado en la interacción social del espacio geográfico e histórico en el que han vivido; así como sujetos propósitos y activos capaces de transformarse y transformar el entorno en el que habitan. Por lo que en los procesos educativos se deben valorar aquellos iniciativas que propicien en el educando la participación consciente y comprometida de su actuación. En este trabajo se objetiva este rubro, en lo que se ha denominado **formas de actuación grupal consensuadas** para la toma de decisiones colectivas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aspecto que se puede considerar que

esta inmerso en lo que Bruner (1997) denomina **cultura de aprendizaje mutuo**. En este aspecto se puede evaluar las iniciativas que tuvieron los estudiantes para mejorar las condiciones para que se diera la interiorización del conocimiento

En este orden de ideas, en el presente reporte laboral se evalúan algunas manifestaciones de interiorización de los contenidos del programa, como rubro principal de la evaluación situacional, así como aquellos procesos intermitentes que inciden de manera significativa en dichas manifestaciones, como son los aspectos socio-afectivos que se dan en la interacción grupal; así como las formas de actuación grupal consensuadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Las dimensiones en las que se evaluaron estos aspectos son las siguientes:

- En relación con la **interiorización del contenido** del programa de estudio en su dimensión reconceptualizadora, se trató de conocer a los integrantes del grupo antes de iniciar el curso a través de los datos registrados en el guión de entrevista que se aplicó para seleccionar a los candidatos para ingresar a la especialización; asimismo, a través de un cuestionario abierto, se evaluaron los aprendizajes previos de los estudiantes con relación a los conceptos-clave que se tratarían a lo largo del curso; de igual manera se trató de evaluar la interiorización del conocimiento en una dimensión reconceptualizadora al conocer el nivel de captación de los contenidos del curso por parte de los estudiantes al resumir las ideas y categorías centrales de los textos de la antología; así también, a través del discurso de los alumnos conocer el nivel de captación de los contenidos del programa, y por último, evaluar si estuvieron en posibilidad de aplicar lo aprendido en una propuesta pedagógica que se les solicitó para el final del curso.

- En lo que se refiere al **aspecto socio-afectivo** se evaluó a partir de una lista de verificación en donde se registraron algunas actitudes de atención, de expresiones dialogales y de expresión corporal con relación a la persona que estuviera haciendo uso de la palabra, este registro se realizó retrospectivamente hasta la octava sesión y estuvo basado en el diario de campo, después se aplicó durante cada sesión. La atención se valoró de acuerdo a aquellos comportamientos considerados culturalmente como aceptados o rechazados bajo las siguientes manifestaciones: mirar a la persona que tiene la palabra, o si no se le mira manifestar actitudes de interés, atender en silencio a la persona que habla, tomar nota de lo que dice el compañero que está haciendo uso de la palabra y garabatear en el cuaderno cuando alguien está haciendo uso de la palabra. Así también en este aspecto se evaluó la interacción dialogal a través de los siguientes indicadores: incorporar en el discurso parte de lo que dijo el compañero que antecedió en la palabra o ignorar en el uso de la palabra al compañero que antecedió en el habla. El último aspecto que se evaluó en este rubro fue el de expresión corporal con relación a quien hace uso de la palabra, las manifestaciones que se consideraron para valorar este rubro fueron: fruncir el seño cuando alguien toma la palabra y mover la boca en gesto de desagrado.
- En cuanto a las **formas de actuación grupal consensuadas** se evaluaron las situaciones de interacción en las que se tomaron decisiones colectivas, como la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones que es necesario construir por la presencia de problemas o conflictos que obstaculizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los aspectos que se tomaron en cuenta fueron los siguientes: argumentos y contra-argumentos de respaldo que se expusieron para

aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo y que hubiera más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión. Para valorar las formas de actuación grupal consensuadas se propició la toma de decisiones colectivas, en donde se consideró la argumentación y contra-argumentación de algo para establecer consenso y llegar a acuerdos grupales lo cual fue posible realizarlo a través de la expresión verbal en los trabajos plenarios.

Cabe señalar, que no se considera que sean los únicos aspectos que se puedan evaluar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula; son sólo tres de las muchas dimensiones que en este caso, se eligieron por considerarlas las más significativas; la primera por ser la que se plantea en el programa de estudio, la segunda y la tercera porque influyeron en aquella.

Los **instrumentos** que se emplearon para recopilar información fueron los siguientes:

- **Guión de entrevista dirigida.** Tuvo como objetivo obtener información de los estudiantes antes de iniciar el curso. El guión de entrevista fue elaborado por el Área de Postgrado de la institución en donde se realizaron los estudios. La entrevista la realizamos con personal del área y con la planta docente de la especialización. Así también esta entrevista sirvió para seleccionar a los aspirantes para cursar dicha especialización.
- **Cuestionarios abiertos.** Tuvieron como objetivo obtener información sobre concepciones previas de los contenidos a tratar en el curso. Las preguntas fueron: qué entienden los estudiantes sobre aprendizaje, enseñanza, desarrollo y para qué educar.

- **Diario de campo.** El objetivo fue registrar las observaciones y lo medular de las intervenciones de los participantes en cada sesión, tratando de inferir las manifestaciones de interiorización del conocimiento por parte de los estudiantes así como obtener información de la interacción grupal en cuanto a los aspectos socio-afectivos, y las formas de actuación grupal consensuadas en cuanto al modo de construir decisiones colectivas. El registro de las intervenciones se llevó en dos momentos, el primero se realizó en el desarrollo de la sesión registrando las palabras-clave de lo que se decía y de lo que observaba y el segundo después de cada sesión reconstruyendo o complementando lo acontecido a manera de paráfrasis. Este registro fue llevado a cabo por la titular del grupo que es quien elabora el presente reporte. Las intervenciones fueron valoradas de acuerdo a una lista de verificación elaborada por quien escribe. La presencia o ausencia de los indicadores del listado sirvieron para inferir la posibilidad de interiorización del conocimiento en los estudiantes, detectar la dinámica del grupo en cuanto a aspectos socio-afectivos y las formas de actuación grupal consensuadas. Cabe precisar que incluyo mis expectativas e interpretaciones parciales de algunas de las situaciones más significativas acontecidas durante el curso.
- **Prueba de ejecución.** Ésta se concretó en una propuesta pedagógica que entregaron los estudiantes que concluyeron el curso. Dichas pruebas tuvieron como objetivo conocer el rendimiento escolar a través de la elaboración de un trabajo escrito en donde los estudiantes tuvieron que aplicar lo aprendido. Las características que debían contener los trabajos escritos fueron elaboradas por quien escribe este reporte las cuales se describen más adelante.

- **Listas de verificación.** Este instrumento tuvo como objetivo valorar los controles de lectura y las intervenciones en clase a lo largo del desarrollo del curso, así como los trabajos escritos; se elaboró una lista de verificación para los rubros de intervenciones en clase, controles de lectura y trabajo final.

La evaluación situacional que se aplicó considera algunos antecedentes formativos de los integrantes del grupo que de alguna manera se tendrían que ir manifestando a lo largo del curso, algunas de las determinantes más significativas de situaciones de interacción grupal, la participación de todos los integrantes del grupo para tomar acuerdos y valorar situaciones significativas así como manifestaciones de interiorización de contenidos programáticos que se efectuaron por la dinámica del curso

El procedimiento que se siguió para llevar a cabo la evaluación situacional y así lograr los propósitos generales del curso se realizaron en las cuatro fases siguientes:

- **1° Fase previa a la iniciación del curso.**
- **2° Fase al inicio del curso.**
- **3° Fase formativa.**
- **4° Fase final o sumativa.**

La fase previa a la iniciación del curso tuvo como objetivo empezar a conocer a los integrantes del grupo. Se aplicó una entrevista dirigida a los aspirantes de la especialización, por quienes formábamos parte de la planta docente de la misma; el guión de entrevista estuvo compuesto por diez preguntas. Así también, en esta fase se explicitaron las expectativas de la titular del desarrollo del curso, que es quién escribe el presente reporte.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

La **fase al inicio del curso** se llevó a cabo en la primera sesión de trabajo. Tuvo como objetivos sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia del contexto social en la labor docente, establecer algunos acuerdos para el adecuado funcionamiento del curso, así como explorar concepciones previas de los contenidos del curso. La sensibilización se realizó a través de una exposición por parte de la titular. Los acuerdos tomados fueron por consenso y versaron sobre los lineamientos básicos que sirvieron de parámetro para valorar las intervenciones en clase, los controles de lectura y los trabajos escritos finales. En cuanto a la estrategia para conocer las concepciones previas se aplicó un cuestionario abierto sobre aprendizaje, enseñanza, desarrollo y para qué educar.

La **fase formativa** tuvo como finalidad evaluar el desarrollo del curso y detectar las situaciones que obstaculizaron el proceso de aprender de los estudiantes, para así proporcionar las ayudas necesarias. En esta fase se registraron los eventos más importantes acontecidos a lo largo del curso, incluyendo observaciones, el tipo de intervenciones en clase de los estudiantes y algunas de la titular, así como las anotaciones en los controles de lectura y con base en los criterios establecidos. En el presente reporte sólo se incluyen los acontecimientos más significativos que seleccioné con base en los obstáculos que influyeron para el logro del objetivo del curso. Cabe mencionar que en esta fase se dió un cambio socio-afectivo muy evidente en el grupo, lo cual me permitió sistematizar algunos de los comportamientos que se presentaron para elaborar indicadores que evidenciaran el papel que jugaron las emociones y afectos de los asistentes con respecto a la interiorización del conocimiento. Estos indicadores se encuentran anclados en la expectativa inicial de crear un ambiente de respeto y tolerancia entre los que conformábamos el grupo.

El objetivo de la **fase final o sumativa** fue conocer las manifestaciones de interiorización del conocimiento con base en el programa del curso. En esta fase cada

integrante del grupo evaluó su desempeño académico; así también se valoraron los trabajos escritos entregados por los alumnos que terminaron el curso y el desempeño académico de los estudiantes a lo largo del mismo.

La división por fases para la presentación de la forma de evaluar situacionalmente es con fines tanto de organización, como con la intención de mostrar la secuencia de acciones, de tal manera que se pueda apreciar el proceso evaluativo.

Con la intención de contextualizar el proceso de evaluación situacional que se llevó a cabo, antes de presentar los resultados de cada una de las fases, se presentan los **constructos teóricos metodológicos del proceso educativo** de los que partí para desarrollar el curso.

En el proceso de evaluación situacional que aquí se presenta, parto de considerar al **ser humano** y por tanto a los estudiantes como entes sumamente complejos y activos, y que su desarrollo es producto de múltiples determinaciones, en donde la culturización es una de las determinantes más importantes para ese desarrollo. En este sentido, se consideran los contenidos del programa de estudio como parte de la cultura que tendrá que ser interiorizada a través de la interacción: con iguales, con la titular del curso y con los autores de los textos que abordan los temas del programa; así también, se analizaron segmentos de la realidad, tanto educativa como de la vida en general para articular los constructos teóricos principales con la práctica cotidiana y profesional

El **papel de la titular del curso** es considerado como la mediación para proporcionar a los estudiantes las ayudas necesarias que orienten su propio proceso de aprendizaje hacia niveles más elevados de comprensión de la realidad educativa, para la promoción de iniciativas tendientes a elaborar propuestas de solución a los problemas que se presentan y también para propiciar las condiciones de negociación de significados para llegar a acuerdos colectivos.

La concepción de **enseñanza** está basada en propiciar estrategias de reflexión y acción psicodidácticas para que los estudiantes comprendan de manera más completa la realidad educativa a través de la interiorización de los contenidos del programa del curso, tratando de proporcionar las ayudas necesarias para el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al propósito general del curso, a las características de la situación y a las particulares formas de aprender. Estas estrategias deben de considerar la promoción de un clima de tolerancia a la diferencia, la participación comprometida, la flexibilidad a lo planeado, acciones propositivas, y las actitudes de respeto mutuo, tanto en el acuerdo como en la confrontación

El **aprendizaje** es concebido como el proceso de hacer propios ciertos conocimientos, valores o formas de actuar en la interacción con otros y a través de reconceptualizar o resignificar lo que ya se sabe con lo que se pretende aprender. Se considera también, la posibilidad de actuación de los participantes de acuerdo con una determinada preponderancia funcional, así como con una determinada forma de construcción de cada función psicológica como el pensamiento o la emoción a través de considerar las manifestaciones de formas de interacción de las funciones psicológicas.

En el **proceso metodológico didáctico** de la operación de dicho curso considere de especial importancia la reflexión de las interpretaciones de los asistentes sobre las formas de conocer del niño de primaria, pues éstas serían analizadas y confrontadas con las de estudiosos que han aportado marcos teóricos explicativos y con las de sus compañeros del grupo, los cuales han experimentado situaciones semejantes, por lo que la **metodología de la discusión y el debate** primaron como estrategia de trabajo grupal en el desarrollo de este curso, dado que esta forma de proceder permitió articular las perspectivas teóricas del enfoque en cuestión con la reflexión y el análisis de aspectos de la práctica docente, lo que

además permitió continuar incursionando sobre las concepciones previas de los estudiantes de tal manera que se pudieran potenciar las interacciones entre los asistentes hacia el logro del propósito del curso, con lo que se estarían configurando zonas de desarrollo próximo para la construcción del conocimiento.

El programa de estudio en el que estuvo basado el desarrollo del curso se presenta a continuación.

PROGRAMA DEL CURSO APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN LA TEORÍA SOCIO- CULTURAL.

PRESENTACIÓN.

El curso Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural forma parte de la especialización LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA PRIMARIA la cual tiene como propósito general contribuir a la superación profesional de los docentes del nivel de primaria.

Este curso contribuye al logro del mencionado propósito a través de conocer los avances teóricos más significativos que han logrado dilucidar los investigadores del enfoque Psicológico Socio-Cultural, sobre el complejo tema de la forma de construir el conocimiento, además de posibilitar una comprensión más completa de los fundamentos de los planes de estudio vigentes de la educación básica, así como brindar elementos para una mejor conceptualización de la formación de conceptos en las niñas y los niños de la escuela primaria.

CARACTERIZACIÓN.

En este primer módulo se abordan los aspectos principales de la corriente Psicológica Socio-Cultural; los elementos teórico-conceptuales que desde esta vertiente se construyan o reconstruyan para comprender de manera más completa el desarrollo del alumno, forman parte de la estrategias para conocer el proceso de interiorización del conocimiento.

En primer término se abordarán las condiciones más relevantes en que surge el enfoque Socio-Cultural de L. S. Vigotsky; en un segundo momento se analizarán principales categorías que se emplean para articular una explicación del desarrollo de las funciones psicológicas superiores avanzadas, en las que se encuentran incluidas la interiorización del conocimiento, y un tercer momento se tratarán las formas en que se pueden relacionar estos constructos teóricos con el campo educativo; con la idea de continuar construyendo explicaciones que abarquen el contexto educativo en que laboran cada uno de los asistentes.

PROPÓSITOS GENERALES DEL CURSO

Que los licenciados de educación primaria:

Conozcan, analicen y comprendan la importancia del contexto socio histórico y cultural en los procesos de aprendizaje que se expresan en el salón de clases y así estén en la posibilidad de construir propuestas alternativas tendientes a mejorar la práctica docente en un marco más humanizador.

Comprendan la importancia de asumir actitudes que generen pautas de transformación en el proceso educativo en un marco dialogal de respeto a las diferencias, honestidad, participación social comprometida y tolerancia.

Reflexionen y resignifiquen su proceso de construcción de conocimientos a partir de analizar la ayuda que reciben de otros y las que a su vez pueden ofrecer a los demás.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA.

En el desarrollo didáctico de este curso tiene especial importancia la reflexión de las interpretaciones de los asistentes sobre las formas de conocer del niño de primaria, pues éstas serán analizadas y confrontadas con las de estudiosos que han aportado marcos teóricos explicativos y con las de sus compañeros del grupo, los cuales han experimentado situaciones semejantes.

Por lo que la tematización de las formas de conocer de los alumnos del grupo de primaria en el que labora y las lecturas individuales serán acciones que preparen el camino para el análisis y la discusión grupal del tema en cuestión.

A lo largo del desarrollo de este curso se generarán interrogantes o problematizaciones semióticas, ya sea por parte de la coordinadora o por parte de los asistentes, en la búsqueda, reflexión o crítica de explicaciones más completas sobre el tema respectivo.

La elaboración de esquemas conceptuales (mapas conceptuales o redes semánticas o cuadros sinópticos o resúmenes u otros), será el soporte para explicitar significados tanto de sus interpretaciones como de la de los teóricos que se consulten.

Así también, tiene gran relevancia conocer las concepciones previas de los estudiantes, lo que en un primer momento se puede lograr a través de cuestionamientos directos sobre los conceptos principales de este programa y más adelante a través de sus intervenciones en clase, de tal manera que se pueda potenciar las interacciones entre los asistentes hacia el logro del propósito del curso, con lo que se estarían configurando zonas de desarrollo próximo para la construcción del conocimiento.

UNIDAD 1

CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL

PROPÓSITO.

Que los profesores- alumnos conozcan los aspectos principales del contexto en el que surge el enfoque Socio-Cultural.

CONTENIDOS.

- Aspectos relevantes del contexto social, económico, cultural y político en el que se construye el enfoque socio-cultural.
- Aspectos más significativos de la vida de Lev Semenovich Vigotsky..
 - Contexto familiar.
 - Formación profesional.

EVALUACIÓN.

Inicialmente se explicitarán las interpretaciones que los asistentes tienen acerca de cómo construyen el conocimiento sus alumnos así como las conceptualizaciones sobre el enfoque Socio-Cultural y después se propiciarán acciones que evidencian las formas de aprendizaje de los asistentes,

Así también se valorarán, por parte de quien coordine el curso y por parte de las asistentes, los comunicados que se hagan en la interacción grupal sobre los aprendizajes logrados del tema en cuestión y sobre los trabajos escritos que se acuerden.

UNIDAD 2

APORTACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

PROPÓSITO.

Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque Socio-Cultural.

CONTENIDOS.

- Desarrollo filo-ontogenético y microgénesis.
- El método genético.
- La interacción y la mediación para el desarrollo (herramienta, instrumento, signo y actividad.)
- El papel de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados.
- Formación de conceptos.

EVALUACIÓN.

Inicialmente se explicitarán las conceptualizaciones que los asistentes tienen acerca de las categorías en cuestión y después se propiciarán acciones que evidencian las formas de aprendizaje de los asistentes,

Así también se valorarán, por parte de quien coordine el curso y por parte de las asistentes, los comunicados que se hagan en la interacción grupal sobre los aprendizajes logrados del tema en cuestión y sobre los trabajos escritos que se acuerden.

UNIDAD 3

APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

PROPÓSITO.

Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque Socio-Cultural al campo educativo.

CONTENIDOS.

- La relación entre aprendizaje y desarrollo.
- La zona de desarrollo próximo en la enseñanza.
 - Nivel de desarrollo real.
 - Nivel de desarrollo potencial.
- Implicaciones educativas

EVALUACIÓN

Se explicitará oralmente y por escrito las formas de aplicar este enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y después se propiciarán acciones que evidencian las formas de aprendizaje de los asistentes.

El índice de la antología para el desarrollo del curso es el siguiente:

ÍNDICE

1.- VIGOTSKY: EL HOMBRE Y SU TEORÍA. Wertsch, James V.....	3
2.- LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: ORIGEN SOCIOCULTURAL DE LA CONCIENCIA. Martí, Eduardo.....	20
3.- EL MÉTODO DE VIGOTSKY Wertsch, James V.....	41
4.- LA ACTIVIDAD INSTRUMENTAL Y LA INTERACCIÓN COMO UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA PSICOLOGÍA DE LAS FUN- CIONES SUPERIORES. Riviere, Ángel.....	80
5.- LAS RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO. Baquero, Ricardo.....	86
6.- INTERACCIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO Vigotsky, Lev s.....	117
7.- EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LA TEORÍA DE VIGOTSKY Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. Álvarez, Amelia y Del Río Pablo.....	136

El plan de curso desarrollado en cada una de las sesiones es el siguiente:

PLAN DE CURSO.

ESPECIALIZACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

CURSO: APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN LA TEORÍA SOCIO-CULTURAL.

No. DE SESIÓN: 1°

FECHA: 1° DE FEBRERO DE 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN.	CONTENIDO	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.	RECURSOS MATERIALES
Establecer una relación grupal de empatía para iniciar el desarrollo del curso	-Presentación grupal. - Sensibilización académica. - Encuadre del curso. - Conocimiento de concepciones previas	Plenaria - Interacción grupal a través de diálogo. - Análisis grupal del programa y de la antología. - Establecer acuerdos para el desarrollo del curso. - Aplicación de cuestionario sobre concepciones previas.	- Programa del curso. - Antología para el curso. - Hojas blancas.

OBSERVACIONES.

Se llevó el registro de la sesión a través del diario de campo.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: I CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan los aspectos principales del contexto en el que surge el enfoque Socio-Cultural.

No. DE SESIÓN: 2°.

FECHA: 8 DE FEBRERO DE 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
<p>Conocer los aspectos principales del contexto social en el que surge el enfoque Histórico-Cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relevantes del contexto social, económico, cultural y político en el que se construye el enfoque socio-cultural. - Aspectos más significativos de la vida de Lev Semenovich Vigotsky.. <ul style="list-style-type: none"> - Contexto familiar. - Formación profesional. 	<p>Plenaria. Análisis de la película "Stalin" de la Colección Líderes del Siglo XX.</p> <p>Interacción grupal a través de debate.</p> <p>Problematizaciones semióticas.</p>	<p>Monitor. Video casetera. Película. Antología. Mapa de Rusia. Libros de novelas y poesía rusos. Imágenes de paisajes rusos. Algunos textos de C. Marx y Engels.</p>

OBSERVACIONES:

Se llevó el registro de la sesión a través del diario de campo.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 3°

FECHA: 15 DE FEBRERO DE 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Presentar una panorámica de este enfoque. Conocer y analizar las categorías de filogénesis biológica, filogénesis cultural, ontogénesis y microgénesis.	Aspectos generales de este enfoque. Génesis. Desarrollo filogenético, ontogenético y microgenético. Método genético.	Plenaria. Interacción grupal a través de debate. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 2 de la antología.

OBSERVACIONES:

Se llevó el registro de la sesión a través del diario de campo.

PLAN DE CURSO

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 4º.

FECHA: 22 DE FEBRERO DE 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Conocer y analizar las categorías de filogénesis biológica, filogénesis cultural, ontogénesis y microgénesis.	Aspectos generales de este enfoque. Génesis. Desarrollo filogenético, ontogenético y microgenético. Método genético.	Plenaria. Interacción grupal a través de debate. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 3 de la antología.

OBSERVACIONES:

Se destino la primera parte de la sesión para tratar la dificultad de los estudiantes para realizar los controles de lectura por lo complejo de los textos.

Se hizo una reformulación a lo programado en cuanto a los controles de lecturas, por acuerdo grupal, serán optativos a partir de esta sesión.

Algunos otros aconteceres de esta sesión fueron registrados en el diario de campo.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 5°

FECHA: 1° de marzo de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Analizar la línea de desarrollo biológica y la línea de desarrollo cultural, así como la ontogénesis y microgénesis a partir de una proyección	Líneas de desarrollo biológica y cultural Génesis. Desarrollo filogenético, ontogenético y microgenético. Método genético. Papel de la interacción social y de la mediación. - Herramientas. - Signos.	Proyección de la película "La Guerra del Fuego". Plenaria Interacción grupal a través de debate. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lecturas No. 3 y 4 de la antología.

OBSERVACIONES:

Los estudiantes se dieron cuenta que las lecturas anteriores se continúan trabajando
Se empezaron a trabajar algunas de las categorías del texto de Riviere.
Se registro en el diario de campo otros acontecimientos de esta sesión.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 6°.

FECHA: 8 de marzo de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Conocer y analizar el papel de la interacción social y de la mediación en los seres humanos para la creación de los signos y para el desarrollo psicológico	Papel de la interacción social. - Herramientas. - Signos. El papel de la mediación en el desarrollo humano. Conceptualización de actividad.	Plenaria. Interacción grupal a través de debate. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 4 de la antología.

OBSERVACIONES:

Causan molestias las intervenciones de uno de los asistentes a los demás compañeros.
En el diario de campo registre con mayor precisión la dinámica de esta sesión.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 7°.

FECHA: 15 de marzo de 2000.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Conocer y analizar la relación entre el lenguaje y el pensamiento.	El papel de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados -La relación pensamiento y lenguaje. -Momentos preponderantes del pensamiento. -Formación de conceptos.	Trabajo en equipos de cuatro integrantes cada uno. Elaboración de láminas por equipo para la exposición en plenaria.	Lectura No. 5 de la antología. Hojas de papel bond. Plumones.

OBSERVACIONES:

De los cuatro equipos que se formaron, tres de ellos terminaron de hacer sus láminas para la presentación en plenaria de los trabajos en equipo.

La exposición se realizará la próxima sesión.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: II APORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores- alumnos conozcan y analicen las categorías fundamentales del enfoque socio-cultural.

No. DE SESIÓN: 8°

FECHA: 22 de marzo de 2000.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Conocer y analizar la relación entre el lenguaje y el pensamiento.	El papel de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados -La relación pensamiento y lenguaje. -Momentos preponderantes del pensamiento. -Formación de conceptos.	Plenaria. Interacción grupal a través de debate. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 5 de la antología. Láminas elaboradas en equipo.

OBSERVACIONES:

Solamente un equipo pudo pasar a exponer pues fue necesario abordar la situación de tensión que estaba presente en la dinámica del grupo.

En el diario de campo se precisa lo que los estudiantes explicitaron sobre la tensión que se generó en el grupo.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: III APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque socio-cultural al campo educativo.

No. DE SESIÓN: 9°

FECHA: 12 de abril de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Conocer, analizar y diferenciar las posiciones teóricas de la relación entre aprendizaje y desarrollo.	La relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje como promotor del desarrollo. La zona de desarrollo próximo en la enseñanza. - Nivel de desarrollo real. - Nivel de desarrollo potencial.	Trabajo en equipos. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 6 de la antología.

OBSERVACIONES:

No se abordaron estos contenidos, pues continuaron exponiendo los equipos faltantes
En el diario de campo registre con mayor detenimiento lo que sucedió en esta sesión.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: III APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque socio-cultural al campo educativo.

No. DE SESIÓN: 10°

FECHA: 19 de abril de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Comprender los planteamientos fundamentales del enfoque Socio-Cultural en la perspectiva de entender de manera más profunda la realidad educativa y así poder elaborar propuestas psicodidácticas alternativas.	<ul style="list-style-type: none">- El proceso de interiorización en el salón de clases.- El proceso de mediación social e instrumental en la práctica docente.- Las intervenciones tutoriales y el nivel de competencia en la tarea del niño.	Trabajo en equipos. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 7 de la antología.

OBSERVACIONES:

En esta sesión se abordó lo planeado para la sesión anterior.
Llevé un registro en el diario de campo de lo ocurrido en esta sesión.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: III APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque socio-cultural al campo educativo.

No. DE SESIÓN: 11°.

FECHA: 26 de abril de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Comprender los planteamientos fundamentales del enfoque Socio-Cultural en la perspectiva de entender de manera más profunda la realidad educativa y así poder elaborar propuestas psicodidácticas alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de interiorización en el salón de clases. - El proceso de mediación social e instrumental en la práctica docente. - Las intervenciones tutoriales y el nivel de competencia en la tarea del niño. 	Exposición en equipos. Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes	Lectura No. 7 de la antología.

OBSERVACIONES:

En esta sesión se abordó lo planeado para la sesión anterior.

En el diario de campo registre lo más importante de las intervenciones de cada uno de los estudiantes.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: III APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque socio-cultural al campo educativo.

No. DE SESIÓN: 12º.

FECHA: 3 de mayo de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
<p>Comprender los planteamientos fundamentales del enfoque Socio-Cultural en la perspectiva de entender de manera más profunda la realidad educativa y así poder elaborar propuestas psicodidácticas alternativas.</p> <p>Evaluación y autoevaluación del curso por parte de todos los integrantes del grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de interiorización en el salón de clases. - El proceso de mediación social e instrumental en la práctica docente. - Las intervenciones tutoriales y el nivel de competencia en la tarea del niño. 	<p>Exposición en equipos.</p> <p>Problematizaciones semióticas tanto de la titular del curso, como de los estudiantes.</p> <p>Exposición verbal de cada uno de los integrantes del grupo acerca de su valoración del curso, en lo relativo a lo programado, a la antología, a su actuación y a la actuación de los demás.</p>	<p>Lectura No. 7 de la antología.</p>

OBSERVACIONES:

En esta sesión se abordó lo planeado para la sesión anterior.
 Registre en el diario de campo los acontecimientos más importantes.

PLAN DE CURSO.

UNIDAD: III APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL AL CAMPO EDUCATIVO.

OBJETIVO DE UNIDAD: Que los profesores-alumnos conozcan y analicen las implicaciones del enfoque socio-cultural al campo educativo.

No. DE SESIÓN: 13°

FECHA: 17 de mayo de 1999.

OBJETIVO DE SESIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS MATERIALES
Aplicación de lo aprendido en el curso en una propuesta de Unidad Didáctica.	Categorías fundamentales del enfoque Socio-Cultural aplicadas al campo educativo.	Entrega de trabajos finales.	

OBSERVACIONES:

En esta sesión se abordó lo planeado para la sesión anterior y lo programado para la presente, lo cual fue registrado en el diario de campo.

Los resultados que se obtuvieron en el desarrollo de cada una de las fases se describen a continuación.

1º. FASE PREVIA A LA INICIACIÓN DEL CURSO.

A) Conocimiento de la Población.

Entre las acciones que se realizaron para conocer a los integrantes del grupo, estuvo la de procesar la información que se obtuvo de los estudiantes al seleccionarlos para ingresar a los estudios de postgrado.

El grupo quedó conformado por 22 integrantes, de los cuales 17 eran mujeres y 5 hombres. Todos tenían la licenciatura en educación primaria, pues este fue un requisito para considerarlos como candidatos a cursar la especialización.

Las edades de los estudiantes quedaron distribuidas con la frecuencias siguientes:

EDADES	NOMBRES	FRECUENCIAS
23	Erica, Norma y Emilio	3
24	Elvira, Alicia	2
26	Teresa	1
27	Diana, Leonardo, Sara	3
29	Jaime	1
32	Lorena	1
34	Rosa María	1
35	Rebeca	1
36	Montserrat	1
37	Emelia, Andrea	2
40	Germán, Alma	2
41	Humberto	1
43	Guadalupe	1
47	Luz María	1
61	Eugenia	1

Los nombres verdaderos de los estudiantes han sido cambiados, para proteger su identidad.

En el proceso de selección, el personal del área de postgrado y los titulares de los cursos de la especialización en cuestión aplicamos una entrevista. El guión de la entrevista que se aplicó es el siguiente:

- 1-. En qué institución presta sus servicios.
- 2-. Su labor consiste básicamente en:
 docencia investigación gestión académica gestión administrativa.
- 3-. Antigüedad como docente:
 menos de 10 años ____ 10 a 15 años ____ 15 a 20 años ____ más de 20 años ____.
- 4-. De cuánto tiempo diario dispone para lectura y trabajo además del asignado para asistir a los seminarios:
 1 hr. ____ 2 hrs. ____ 3 hrs. ____ más de 3 hrs. ____.
- 5-. Qué objetivo de los siguientes se acerca más a sus expectativas al cursar esta especialización.
 Adquirir habilidades y hábitos académicos que mejoren su desempeño.
 Incursionar en el campo de la investigación científica.
 Desarrollar una mayor comprensión de los procesos educativos.
 Intercambiar experiencias para mejorar su enseñanza.
- 6-. Cuál fue su última lectura en materia educativa.
- 7-. Cuál fue el último evento académico al que acudió.
- 8-. Cuál es su principal problema como docente en la escuela primaria.
- 9-. Ha realizado otros estudios ¿Cuáles?
- 10-. Preguntas a sugerencia del entrevistador.

Los resultados que se obtuvieron al procesar la información de la entrevista se mencionan a continuación:

La pregunta número uno que se refiere a la **institución en donde presta sus servicios**, se encontró la siguiente frecuencia: 20 estudiantes trabajan en escuela primaria y dos realizan su trabajo en las oficinas del Sector Escolar cuatro de la Dirección uno.

En lo que se refiere a la pregunta dos de **la labor básica que realizan**, se encontró lo siguiente: en 14 estudiantes su trabajo se centra en la docencia, cinco afirman realizar sólo acciones de gestión administrativa, dos centrados en la gestión académica y uno realiza tanto actividades académicas como actividades administrativas.

Con relación a la pregunta tres, que alude a **la antigüedad como docente** se encontró que 13 estudiantes tienen menos de 10 años de servicio, uno está en el rango entre 10 y 15 años, cuatro se encuentran entre los 15 y los 20 años y cuatro tienen más de 20 años de antigüedad como docentes.

La pregunta cuatro en cuanto al **tiempo diario que se dispone para lectura y el trabajo** además del asignado para asistir a los seminarios, contestaron lo siguiente: 16 estudiantes disponen de más de tres horas, tres cuentan con dos horas, dos cuentan con una hora y uno dispone de tres horas.

La pregunta cinco por cuanto al **objetivo que más se acerca a sus expectativas**, se encontró que el primero, referido a **adquirir habilidades y hábitos académicos que mejoren su desempeño**, cinco integrantes del grupo se identificaron con él; en cuanto al segundo que alude a **incursionar en el campo de la investigación educativa**, la frecuencia fue de cinco; el tercer objetivo enfocado a **desarrollar una mayor comprensión de los procesos educativos**, lo tuvieron como expectativa cinco; el cuarto referido a **intercambiar experiencias para mejorar su enseñanza** esperan lograrlo dos estudiantes; así también un integrante espera lograr el primero el tercero y el cuarto, uno el primero y segundo y uno el segundo y el cuarto objetivos.

La pregunta número seis referida a **la última lectura en materia educativa**, la frecuencia quedó distribuida de la siguiente manera: 18 estudiantes afirman leer textos de contenido educativo, dos dicen no leer, una afirma leer poesía y una afirma leer novelas.

En cuanto a la cuestión siete que es el **último evento académico al que acudió**, contestan 19 estudiantes haber asistido a eventos académicos como cursos de capacitación, conferencias, pláticas y simposiums; una asistió a evento protocolario y dos no asistieron a ningún evento.

En lo relativo a la pregunta número ocho en cuanto a explicitar el **principal problema como docente en la escuela primaria**, los entrevistados dieron más de una respuesta, las cuales hacen referencia a los siguientes puntos: falta de comunicación de los padres con sus hijos, falta de autonomía de los niños de primaria, la situación social y

económica de los niños, la falta de atención de los alumnos para que aprendan más y comprendan las lecturas, inasistencias de los niños lo que genera rezago escolar, apatía de los alumnos para aprender, grupos muy heterogéneos, la complejidad de los contenidos de 5° y 6° grados de primaria por la falta de experiencia, por desconocimiento de metodologías para enseñar la escritura que es el caso de los docentes recién egresados, formar valores en el educando para erradicar las injusticias y la corrupción, exceso de contenidos en los programas de primaria, falta de actualización de los contenidos y de los métodos de enseñanza, poca atención de las autoridades para organizar actividades académicas, no encontrar eco por parte de los profesores compañeros para aplicar nuevas propuestas, como profesores aprender de los alumnos, inadecuado manejo conceptual, encontrar caminos para concretar la teoría en propuestas didácticas, desvinculación de la teoría con la práctica, la falta de bases teóricas para mejorar la práctica docente, distorsión en el proceso de comunicación entre profesores y falta de creatividad de los mismos.

En cuanto a la pregunta nueve que se refiere a **otros estudios realizados**, se encontró lo siguiente:

OTROS ESTUDIOS	FRECUENCIA
Diplomado	1
Especialización	1
Especialización y diplomado	1
Especialización incompleta	1
Otra licenciatura	3
Normal Superior	3
Normal de Especialización	1
Normal Superior incompleta	1
Ninguno	10

En lo relativo a la pregunta número 10 en cuanto a realizar cuestionamientos a sugerencia del entrevistador, se indagó sobre la posibilidad de cambiar el horario de las sesiones de tres a seis de la tarde en lugar de cuatro a siete como estaba programado, 20

dijeron que sí estaban de acuerdo y que además podían asistir, una dijo que solicitaría permiso para salir media hora antes de su trabajo y otra dijo que su puesto de trabajo le exigía tener que atender asuntos emergentes y que aún con el horario programado, probablemente en algunas sesiones tendría que ausentarse, llegar tarde, o salir temprano. Así también una entrevistadora cuestionó sobre si se leía el periódico, los cuatro entrevistados contestaron lo siguiente: una lee “La Jornada”, otra lee el proceso, y dos afirman no leer el periódico.

Y si bien son importantes los datos generales de los alumnos para conocerlos, también es importante considerar las expectativas de la titular del curso al iniciar el desarrollo del mismo.

B) Expectativas de la Titular del Desarrollo del Curso.

Las expectativas como titular del curso eran, crear las condiciones necesarias de interacción grupal para provocar la participación y el debate de los contenidos del programa en un ambiente de respeto y tolerancia entre los que conformábamos el grupo, de tal forma que al reflexionar sobre las conveniencias o inconveniencias de proceder así, se reflexionara sobre si de esta manera podrían proceder cuando ellos estuvieran frente a su propio grupo. Así también, después de haber trabajado los contenidos del curso en otros espacios académicos con maestros formadores de docentes, me di cuenta de lo complejo que es entender algunos de los conceptos del enfoque Socio-Cultural, por lo que llegué dispuesta a aceptar el reto de lograr que se entendieran los aspectos clave de esta teoría que dan la pauta para entender de manera más completa el proceso educativo, así como construir propuestas en los que se apliquen estos conocimientos.

2º. FASE DE INICIO DEL CURSO.

A) Sensibilización Académica, Encuadre y Establecimiento de Acuerdos para la Realización del Curso.

En este curso cobró una especial relevancia la primera sesión de trabajo, dado que al explicitar los aspectos más importantes de lo que significa desempeñar la labor docente, conlleva a establecer puntos de identificación como profesionistas, así como conocer los aspectos básicos del programa del curso, lo cual permite tomar conciencia sobre sí los estudios de esta especialización, llenan algunas de las expectativas que se tienen para realizarlos. Así también, en esta primera sesión se establecieron algunos de los aspectos básicos para el funcionamiento del curso, cada uno de los acuerdos que se tomaron se sometieron a la consideración de los presentes, en donde la justificación de cada propuesta fue primordial para establecer el consenso. Por último en esta primera sesión, se destacó la importancia que tiene el conocer los contenidos previos de los estudiantes, con respecto a lo que se trataría en el curso.

Con fines de organización de la información que aquí se presenta, se subtitularán situaciones de interacción grupal en aquellos momentos de diálogo que sirven para ejemplificar alguna situación significativa en el proceso evaluativo grupal, las cuales se irán numerando, para poder hacer referencia a ellas en el siguiente apartado.

La primera sesión se realizó de la siguiente manera:

Situación de Interacción Grupal 1. Después de la presentación de cada uno de los asistentes, se sensibilizó al grupo sobre la importancia que tiene la labor docente de los maestros de educación primaria, tanto para la sociedad como para los alumnos y para ellos mismos. Se abordaron aspectos sobre las condiciones sociales que prevalecen hoy en día en nuestro medio; así, se expresó lo lamentable que es, que la mayoría de las personas

adultas permanezcan indiferentes a problemas tan serios de la niñez como son: el creciente número de niños maltratados en sus propios hogares, el aumento de "niños de la calle", el consumo de drogas y la delincuencia infantil, los abusos sexuales a los niños y la cifra tan alta de mortalidad y desnutrición infantil. También se abordó el problema de la inseguridad social que hemos venido sufriendo desde tiempo atrás y que en lugar de disminuir aumenta. Así también, se hizo mención de los actos de corrupción que priman entre los que administran los bienes y servicios públicos y que en mayor o menor medida llega en cascada a todos los grupos sociales. Se expresó también lo triste que es ver que sigue creciendo el número de defunciones por enfermedades como la inmuno deficiencia adquirida y la necesidad de conocer las formas de evitar este mal. También se tocó el tema de lo necesario que es el hacer conciencia y tomar medidas para apreciar que el planeta en el que habitamos es el que les dejaremos a las futuras generaciones y que necesitamos ampliar la cultura para preservarlo, por último se comentó lo terrible que es verificar la indiferencia ante matanzas colectivas de indígenas en nuestro territorio.

Este momento de sensibilización se cerró con la reflexión de que la mayoría de la gente encuentra como posible solución el ofrecer a los niños una mejor educación con una formación que evite o contribuya a evitar que se presenten estos problemas, y... ¿qué se hace en las aulas?, ¿centrar la atención en los procesos intelectuales para memorizar los contenidos?, ¿planes y programas de estudio del nivel de primaria centrados en propiciar la formación de futuros ciudadanos que adquieran las habilidades necesarias para servir al sector productivo, bajo regímenes de explotación e injusticias?, ¿ustedes que hacen en el salón de clases para enfrentar estos problemas que a todos nos afectan?, ¿esperar a que los que diseñan planes y programas incluyan estos problemas en la normatividad por venir?, ¿pensar que los que pueden transformar y construir formas de coexistencia son otros, y que al profesor sólo le toca evitar la deserción y mejorar el aprendizaje de los alumnos?, ¿existe alguna teoría psicopedagógica que articule lo que sucede en la escuela con la realidad social?, ¿existe alguna teoría que relacione que lo que mueve al ser humano es el razonamiento impulsado con la mayor o menor conciencia que viene impregnada en las emociones de cada acción? ¿ existe una teoría que nos diga como se logra construir una mente pasiva o un pensamiento crítico y propositivo? ¿existe una teoría que considere que las formas de relación social las pueden construir quienes la

integran y no solo los que las gobiernan o que más tienen materialmente?. A estas reflexiones agregué, que aún cuando todos los ahí presentes éramos desconocidos, nos unía el deseo de hacer algo por mejorar la educación y que eso era algo que le daba mucho sentido a lo que construyéramos en el curso.

*Después de la sensibilización se efectuó el **encuadre general del curso** en donde se presentó el programa y la antología para operar el curso, los cuales se sometieron a la consideración de los estudiantes para hacerles los ajustes, con base en sus conocimientos y en sus experiencias docentes. Los 20 asistentes a la primera sesión, estuvieron de acuerdo con lo presentado.*

A continuación se describen de manera sintética las intervenciones que se efectuaron por parte de los estudiantes: dijeron que el programa y la antología eran adecuados pues con los contenidos presentados podrían llenar un vacío en cuanto a su carencia de conocimiento sobre la teoría constructivista en educación, que en el proceso de formación inicial no habían recibido. También comentaron que los cursos de capacitación para operar los nuevos planes y programas del nivel de primaria eran muy reduccionistas y de corta duración, que los asistentes a estos cursos se interesan más por obtener la constancia para acumular puntos para el ascenso de categoría en el programa de Carrera Magisterial que por aprender más. Así también se expresó que la normatividad académica vigente exige conocer más a fondo teorías como la del enfoque Socio-Cultural. Se expresó también que el conocimiento se tenía que hacer realmente significativo para retenerlo y aplicarlo, que en las escuelas particulares del nivel de primaria se daba una mejor educación que en las oficiales, pues ahí sí hacían realmente significativo el conocimiento, aspecto que fue contra argumentado diciendo que dependía de la escuela que se tratara, pues no todas funcionaban de la misma manera y también se sabía que un gran número de escuelas particulares lo que fomentan es la memorización desmedida.

La evaluación que se realizó en esta primera sesión, sobre las formas de actuación grupal consensuada para la toma de decisiones colectivas sobre la puesta a consideración del programa de estudio y la antología son los siguientes:

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 1
Argumentos y contra argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	Si se argumentó a favor de la estructura del programa de estudio y de la antología
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	Si hubo mas de tres participaciones para tomar la decisión de que se establecían el programa y la antología para el desarrollo del curso.

Situación de Interacción Grupal 2. En esa primera sesión de trabajo también se presentó otra situación que sirve para evaluar las formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectivas, se centró en que una estudiante preguntó cómo se iba a evaluar el curso, a lo que contesté, que de manera continua, involucrando a todos los estudiantes, considerando a cada uno de ellos como una totalidad, con una historia previa y valorando la actuación académica de todos los presentes a lo largo del curso; la misma estudiante volvió a tomar la palabra y preguntó que cómo se iba a obtener la calificación para acreditar el curso.

La respuesta considero las siguientes condiciones:

- *Tener un mínimo del 85% de asistencias, lo que les daría derecho a considerar su desempeño académico a lo largo del curso para obtener una calificación.*
- *Intervenciones en clase. En este punto estuvieron de acuerdo en que se consideraría en lo individual lo siguiente:*
 1. *Comunicar la ideas principales del texto*
 2. *Intervenciones que se caracterizan en complementar lo que expresó el compañero que le antecedió en la palabra.*
 3. *Intervenciones que se caracterizan en repetir lo que expresó el compañero que le antecedió en la palabra.*
 4. *Intervenciones que tematizan la realidad educativa sin que se relacionen con los aspectos teóricos que se están revisando, (lo anecdótico.)*
 5. *Comunicar lo que dice el autor de la lectura en cuestión, agregando un comentario personal, sin que necesariamente se relacione con la educación.*
 6. *Comunicar lo que expresa el autor, agregando un análisis crítico sin que necesariamente se relacione con la educación (este punto se diferencia del anterior, en cuanto a fundamentar el comentario personal y generalmente la intervención se complementa con lo que dicen otros autores u otras disciplinas).*

7. *Comunicar lo que dice el autor de la lectura en cuestión, agregando un comentario personal relacionado con la educación.*
8. *Comunicar lo que expresa el autor agregando un análisis crítico relacionado con la educación, (articulación de la teoría con la práctica.)*
9. *Intervenciones que se caracterizan por precisar los puntos centrales que se han discutido.*
10. *Articular la intervención con los diferentes temas que se han venido tratando a lo largo del curso*
11. *Intervenciones que contienen una visión proyectiva para la articulación de la teoría con la práctica que surge de la polémica que se establece en el grupo o que se recupere de algún otro autor y que se expresa en el momento oportuno.*

Se señaló que el tipo de intervenciones de los puntos 1,2,5,6,7,8,9,10 y 11, se considerarían como válidas y se les otorgaría hasta un 33% de la calificación final. En cuanto a los puntos 3 y 4 se considerarían como intervenciones no válidas y se les harían las observaciones pertinentes al final de la clase, de manera individual. También se explicitó que los que no intervinieran en clase, tenían la oportunidad de presentar trabajos extras para mejorar su calificación, siempre y cuando se manifestara una actitud de interés en la dinámica de la clase.

- **Controles de lectura.** *En este punto estuvieron de acuerdo en valorar lo siguiente*

1. *Entregar un resumen individual de cada una de las lecturas, (extraer las ideas principales). También se aceptan mapas conceptuales, redes semánticas, esquemas, etc.*
2. *Incluir las categorías centrales de la lectura en cuestión.*
3. *Entregar a tiempo los controles de lectura (al inicio de la sesión que va a tratar el tema de la lectura.)*
4. *Explicitar la referencia bibliográfica de cada de lectura.*
5. *Elaborar un comentario personal al final del resumen acerca del contenido de la lectura.*

A cada uno de los puntos se les harían las observaciones pertinentes por escrito en sus controles de lectura, así como de manera verbal y se les darían a conocer con oportunidad, con lo que podrían acumular hasta el 33% de puntuación para la calificación final.

- **Trabajo final.** *Con relación a éste estuvieron de acuerdo en valorar lo siguiente:*

1. *Documento escrito, puede ser: ensayo, monografía, propuesta pedagógica o estudio de caso.*
2. *Dicho documento tendrá que incluir las ideas centrales del programa de estudio aplicadas al campo educativo de manera coherente y pertinente.*
3. *Los apartados del trabajo serán: carátula, índice, presentación, desarrollo, conclusiones y bibliografía.*

4. *El documento deberá diferenciar entre las ideas propias y las ideas de otros, otorgando los créditos correspondientes (aparato crítico.)*
5. *Entrega puntual de acuerdo al compromiso establecido grupalmente.*

Posteriormente se les darían a conocer a los asistentes las observaciones por escrito y verbalmente de sus trabajos finales y se podría obtener hasta un 34% acumulable para la calificación final, con la oportunidad de repetir el trabajo en caso de querer mejorar la calificación.

Después de esta extensa respuesta, que incluyó la intervención de los participantes para negociar las formas de funcionamiento del curso, así como la precisión de que lo acordado estaba sujeto a cambios bajo el consenso del grupo, una de las estudiantes profesoras, preguntó, ¿y no va a ver examen?, y entre los asistentes se escuchó una discreta señal de que se callara. Contesté que desde mi punto de vista eran suficientes los trabajos e intervenciones que habíamos acordado para obtener la calificación, pero que se aceptaban propuestas complementarias si creían que era necesario algo más, sin pensarlo mucho contestaron casi en coro, qué así estaba bien. Entonces experimenté una sensación de inseguridad en cuanto sentí que tal vez era demasiado fácil la forma de obtener su calificación.

La evaluación de la forma de actuación grupal consensuada para toma de decisiones colectivas en esta segunda situación de interacción grupal es la siguiente:

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 2
Argumentos y contra argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	No se argumentó ni a favor ni en contra sobre los indicadores para evaluar los controles de lectura, las intervenciones en clase y el trabajo final.
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	No hubo participaciones, simplemente se movía la cabeza de manera afirmativa

B) Exploración de Concepciones Previas.

Por último, en esa primera sesión, se aplicó a los estudiantes un cuestionario abierto sobre conocimientos previos acerca de los conceptos aprendizaje, enseñanza, desarrollo y para qué educar. Las respuestas que se obtuvieron se presentan en el cuadro siguiente, se

reproducen los aspectos que hacen alusión al qué es de los tres primeros aspectos señalados y al para qué educar. Los datos presentados corresponden a las respuestas de los 11 estudiantes que terminaron el curso, esto con el propósito de poder comparar estas respuestas con lo que expresaron en el trabajo final, así como con sus actuaciones a lo largo del curso.

APRENDIZAJES PREVIOS

Montserrat escribe que el aprendizaje es apropiarse de un conocimiento o vivencia y de lo cual se va a hacer un uso las veces que lo requiera el medio circundante; piensa que la enseñanza es transmitir un conocimiento y que el desarrollo psicológico son las diferentes etapas por las que va pasando un individuo desde que nace hasta que muere, en el cual va haber ajustes conforme a la interacción con el medio. Piensa que se educa para mejorar la calidad de vida del individuo dentro de una sociedad en la cual tiene que interactuar.

Alicia expresa que el aprendizaje es incorporar a las estructuras cognitivas y de comportamiento nuevos caminos para llegar a un fin determinado y poderlos utilizar y obtener mayores beneficios. Para ella enseñanza es proporcionar a quienes nos rodean la oportunidad de poner en práctica lo aprendido de manera empírica. En cuanto a desarrollo psicológico dice que es el estar más conscientes de nuestros actos y de nuestros procesos. Expresa que se educa para formar personas más felices y así contribuir a realizar una mejor sociedad, que sea conciente de sus actos y que afronte la consecuencia de ellos.

Teresa explicita que el aprendizaje son los saberes que adquiere el individuo en su vida cotidiana y que a su vez sirven de base para la adquisición de otros, para ella enseñanza es el proceso en el que se dan aprendizajes intencionados, es decir donde exista un propósito de que el individuo aprenda algo para que pueda aplicarlo en x circunstancias de su vida, dice que en el desarrollo psicológico todo individuo se desarrollo a través de diferentes etapas, en la que se establecen diferentes características que le permiten asimilar o aprender su realidad, aumenta que este desarrollo está unido al desarrollo físico del individuo. Expresa que el individuo se educa para que los aprendizajes que posee un individuo le sean útiles en su vida cotidiana

Diana menciona en su concepto de aprendizaje la mutua intervención de maestros y alumnos, en el aprendizaje no menciona lo social, en el desarrollo dice que el desarrollo psicológico va acompañado del desarrollo social, y en cuanto al para qué de educar menciona que para que el individuo entienda su entorno.

Germán expresa que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento en sociedad, la enseñanza, un proceso dialéctico en el que se comparten saberes significativos, el desarrollo un proceso de crecimiento y maduración de la personalidad del individuo que tiene que ver con la edad mental y cronológica y el entorno social, y en lo

relativo de para qué educar expresa que para ser mejor de lo que fuimos o de lo que somos y para garantizar la supervivencia del género humano, de la cultura, de las tradiciones y de las costumbres; así también agrega que para crear un proyecto individual y socialmente útil en el aquí y en el ahora.

Rosa María escribe que el aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, dice que de acuerdo con Piaget el sujeto aprende a partir de la ruptura y construcción de esquemas previos en donde es importante el medio. Para ella enseñanza es un proceso complementario al de aprendizaje, en el que en el caso del docente se plantea la posibilidad de hacer accesible el conocimiento al que aprende, considerando sus características, las del entorno y sus propias posibilidades. Desarrollo psicológico dice que es el crecimiento, maduración y evolución de los procesos internos del sujeto a partir de su experiencia. Piensa que se educa para darnos la posibilidad de vivir en un mundo mejor.

Para **Emelia** el aprendizaje es un conjunto de vivencias que se van dando desde antes de nacer y que se incrementan de acuerdo al medio que rodea al individuo, enseñanza es aplicar las metodologías mediante contenidos o estrategias, desarrollo psicológico es el proceso mental que se da de acuerdo a la edad de cada individuo, para ella se educa para dar conocimientos a nuestros semejantes aun no siendo maestros.

Jaime explicita que aprendizaje es la adquisición de conocimientos, que nos llevan a un cambio de conducta, para que el sujeto se adapte a su realidad, enseñanza es la manera de impartir conocimientos al individuo, desarrollo psicológico es las etapas de cambio de conductas por la pasa el individuo y piensa que se educa para que el individuo comprenda de manera más consciente todo su contexto social, económico y político.

Sara escribe que aprendizaje es todo aquello que a través de las experiencias vamos adquiriendo y que nos hacen ver las cosas de diferentes formas, enseñanza es todo aquello que podemos manejar dentro de los ámbitos en que nos desarrollamos, en cuanto al proceso de desarrollo psicológico dice que es el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño para poder guiarlo. Dice que se educa para elevar la calidad de vida de los niños

Para **Elvira** el aprendizaje son las herramientas necesarias para nuestro desarrollo individual, social y cultural, la enseñanza es la manera en que uno procesa todos aquellos procesos que nos permiten ser mejor, para ella el desarrollo psicológico son las capacidades de cada ser humano y piensa que se educa para ayudar a otras personas a ser mejores.

Humberto expresa que el aprendizaje es un proceso de comprensión y asimilación de elementos culturales que permiten al individuo interactuar con su entorno físico y social, piensa que la enseñanza es la búsqueda de situaciones comunicativas que son significativas para los demás, en la escuela el niño se apropia de ciertos elementos culturales que le serán útiles en su vida cotidiana. Menciona que el desarrollo es un proceso de maduración del individuo, que le permite tener elementos para enfrentar situaciones afectivas, cognitivas y de comunicación con otros. Piensa que se educa para formar a los individuos para hacer una sociedad igualitaria y justa.

3ª. FASE FORMATIVA.

Esta fase tuvo como intencionalidad registrar los eventos más importantes acontecidos a lo largo del curso en los que se manifestó la necesidad de emitir juicios valorativos y ajustes a la programación para lograr los propósitos generales del curso,

Los aspectos que se consideraron para valorar los propósitos del curso fueron algunas manifestaciones de interiorización del conocimiento, la interacción grupal en cuanto a aspectos socio-afectivos y formas de actuación grupal consensuada para la toma de decisiones colectivas, como se señaló anteriormente, aspectos que se infirieron a través de los controles de lecturas que entregaron los estudiantes, las intervenciones en clase, el trabajo final y las observaciones al grupo realizadas por parte de quien escribe este reporte.

A) La Interiorización de los Contenidos.

Para valorar las manifestaciones de la interiorización de los contenidos del programa de estudio, en la fase formativa se llevó un seguimiento de los controles de lecturas y de las intervenciones en clase de los estudiantes-profesores, los cuales se fueron evaluando de acuerdo con los indicadores que fueron analizados y aceptados desde la primera sesión.

a) Controles de Lecturas.

Los indicadores de la lista de verificación que conformaron los controles de lectura y que de alguna manera evidenciaron aproximaciones hacia la interiorización del conocimiento, fueron los que se refieren a: resumen completo que incluyera las ideas principales del texto, así como a la inclusión de las categorías centrales de la lectura en cuestión

Los datos registrados con relación a comentarios, observaciones y sugerencias sobre los controles de lectura son los siguientes:

Situación de Interacción grupal 3. Después de que en la segunda sesión me entregaron los controles de lectura, en la tercera sesión se inició diciendo a los estudiantes que se había leído con mucha atención los controles de la primera lectura de la antología. Se les invitó a localizar con mayor detalle, las ideas y categorías centrales de las demás lecturas, pues se les dijo que hubo quien había entregado trabajos sin ninguna de las ideas y categorías centrales que manejaba el autor del texto y que ésta era una de las lecturas más fáciles, que de los 18 controles entregados, sólo cuatro incluían las tres ideas y categorías centrales, que había habido quienes ni la referencia bibliográfica habían puesto de manera completa y que algunos más les había faltado el comentario acerca del contenido de dicha lectura y que no olvidaran los indicadores para valorar los controles de lectura, acordados en la primera sesión. Se finalizó esta sesión entregando a cada uno, sus controles de lectura para que vieran las observaciones que se les había puesto por escrito y con gusto se recibían sus comentarios. Les hice la salvedad que me regresaran sus trabajos. En general estuvieron de acuerdo con los comentarios.

La cuarta sesión se inició solicitándoles sus controles de lectura, se les hizo énfasis en que se tenían que entregar antes de iniciar la sesión, pues era necesario construir o reconstruir las explicaciones acerca del desarrollo psicológico más allá del sentido común, y que afortunadamente un gran número de autores ya habían adelantado el camino con sus investigaciones, por lo que para poder participar en clase se necesitaba que hubieran hecho la lectura programada y el resumen respectivo para cada sesión oportunamente y así abordar los contenidos del programa de estudio y lograr nuevos niveles de superación profesional que les permitieran ser mejores docentes.

En seguida, Rosa María tomó la palabra y expresó que le parecía que el nivel de complejidad de las lecturas y sobre todo de esta última (El método Genético de James Wertsch), le parecía bastante complicado y profundo, que sentía que sí entendía lo que dicen los textos, pero que realmente no tiene mucho caso hacer el resumen de una lectura si lo importante es debatir las ideas centrales que expliquen el desarrollo, y que en esa lectura se infería de manera clara el por qué se decía que la teoría de Vigotsky era una teoría inacabada, por lo tanto, si en la sesión se iban a debatir las ideas que tenían vigencia del enfoque Histórico-Cultural, no tenía caso hacer el resumen.

Varios de los asistentes se tomaron la palabra a la vez y se tuvo que hacer un llamado a la sensatez para escucharnos unos a otros.

Emelia expresó que podían seguir haciendo la lectura de manera individual en casa, pero que era mejor hacer el resumen y el comentario en el transcurso de la sesión.

Rosa María intervino para proponer que sólo se entregara el comentario al inicio de la clase y que las participaciones siguieran con los mismos criterios.

Humberto opinó que no estaba de acuerdo con sólo entregar el comentario, porque muchos no iban a leer y que las lecturas no eran sencillas, que se requería de un trabajo más "duro" para entender ese enfoque, que él tenía muchas preguntas acerca del texto de Wertsch y que era claro que el texto anterior (el de E. Martí) no se había agotado.

Germán intervino para decir que él había entendido este texto y los anteriores, que no eran muy difíciles y que además él ya había adelantado algunas lecturas y que eran interesantes y fáciles.

Jaime expresó que a él si le parecía una lectura "fuerte" y que se le hacía necesario tener un diccionario a un lado al momento de realizar la lectura pues había algunos términos que no entendía, que era tan interesante lo que se trataba en el texto, que las ideas "atrapaban" y que algunas de los conceptos que aparentemente estaban claros, a lo hora de escuchar lo que se decía en clase ya no era tan claro y que él había tenido que revisar nuevamente la lectura anterior.

Germán opinó que si se les había brindado la oportunidad de realizar los estudios en una escuela pública era un compromiso social cumplir y además cumplir bien, y que recordaran que todos habían estado de acuerdo con los criterios establecidos para los controles de lectura, que ya hubiera querido Gramsci tener esas condiciones para hacer sus escritos y no como él los realizó desde la cárcel.

Alma Rosa intervino para decir que le ha servido mucho hacer las lecturas, que pensaba que si no las hubiera realizado tal vez no hubiera podido entender lo que se decía en la clase, pero que para poder hacer el resumen bajo los lineamientos acordados tuvo que releer el texto, pero que sí consideraba que lo importante era tener elementos para debatir el tema en cuestión y entender más a los alumnos de primaria.

Jaime opinó que el resumen da otra perspectiva para la participación en clase pero que no era lo más importante la elaboración de los controles.

Rosa María expresó que las intervenciones en clase permitían hacer una reconstrucción de los conceptos y para lo cual era necesario sólo la lectura.

Germán intervino para decir que no olvidaran que los controles de lectura era parte de la calificación y que se requerían elementos para que se les pudiera calificar.

Humberto lanzó una cuestión al grupo: que si se preguntaban por qué no comprendían el texto, pues había que ser honestos y reconocer que no se estaba entendiendo o que lo que se comprendía estaba costando mucho trabajo y que él consideraba que aún así estaban quedando vacíos.

Rosa María expresó que no entendió cuál era la posición de Wertsch, si era vigotskiano o no y que para qué servía saber de la filogénesis cultural.

Jaime contestó que servía de mucho pues lo que somos no es producto de una luz que de repente nos ilumina y ya logramos algo, sino que es un proceso en el que tienen que ver muchos factores.

Y puesto que ya estaban entrando de lleno en el desarrollo de los contenidos del curso, consideré que era necesario intervenir para que, de manera conjunta llegáramos a una determinación con respecto a los controles de lectura.

Les dije que me parecían muy interesantes sus puntos de vista acerca de los controles de lectura y que ahora que se les hacían difíciles ya no quisieran elaborarlos, a lo que de inmediato respondieron que no era eso.

Rosa María insistió que elaborar los controles no era lo fundamental del curso.

Agregué que los puntos de vista que habían expuesto, eran una evaluación intermedia y puesto que se trataba de actividades entre personas, no olvidáramos que existían múltiples factores que determinan una situación y que había que tomar en cuenta aquellas más significativas. Agregué que también estaba de acuerdo en que lo central, no era hacer un resumen, si no construir elementos para mejorar su práctica docente pero que desafortunadamente había quién no leería si no se elaboraban los controles de lectura.

Alicia contestó que con ese grado de dificultad de las lecturas, a través de las intervenciones yo me podía dar cuenta de quién había leído y quién no, que ya se habían dado cuenta del tipo de registro que yo llevaba y que bien podía valorar sólo las intervenciones en que se reflejara qué se había leído.

Contesté, que no olvidaran que había compañeros que no participaban o casi no participaban y que con los trabajos entregados hasta el momento, me daba cuenta del empeño que estaban poniendo a las lecturas, y además que, por no participar, no quería decir que no estuvieran interesados, pues su actitud manifestaba interés, pues parecía que no querían ni parpadear para tal vez no perderse una sola palabra de la polémica que se establecía, aumenté que ellos, los que no intervenían, tal vez estaban reorganizando sus representaciones internas sobre las conceptualizaciones que se trataban en el desarrollo de la sesión o que no tenían la facilidad de palabra como otros de los ahí presentes, para comunicar lo leído y que como maestros sabían que esa actitud era común encontrarla en un salón de clases y que precisamente por eso se había establecido que los que no intervinieran en clase, podían mejorar calificación entregando trabajos extras.

Germán tomó la palabra y expresó que si desde la primera sesión ya habíamos acordado que se entregaran los controles, se tenían que entregar con las características que habíamos señalado

Se les dijo que si bien era cierto lo que decía Germán, no olvidáramos que también desde la primera sesión se había mencionado que los acuerdos eran flexibles con base en la situación y a los argumentos razonables que se dieran para modificar lo acordado, pues las leyes, normas o acuerdos no debían ser inmutables, eternos e inamovibles en ningún ámbito de vida, y que si en el Estado de Derecho en el que nos encontrábamos inmersos, era posible cambiar las leyes bajo el procedimiento legal para el caso, por qué no hacerlo entre nosotros, analizando las razones que se esgrimían para modificarlos. No hubo contra argumentación.

Agregué que consideraba que era válido que lo importante era tener elementos para mejorar la práctica docente, pero que teníamos que estar haciendo cortes en el proceso para valorar en qué medida se estaba logrando entender los contenidos para después poderlos aplicar y que dado que lo principal no era el resumen per sé, además de que si a los compañeros que no participaban en clase se les estaba dado la oportunidad de mejorar la calificación, podíamos establecer que no necesariamente se tenían que entregar los controles de lectura, sino que quedaran de manera optativa, y que para los que no entregaran controles de lectura, les contarían las intervenciones en clase que se ajustaran

a los criterios establecidos al inicio del curso y así acumular puntuaciones para la calificación final. Hice una pausa y ellos movieron la cabeza en señal de gesto afirmativo.

Agregué que era importante que se dieran cuenta que había conceptualizaciones que aún no estaban siendo comprendidas del todo, pero que consideraran que apenas estábamos en la cuarta sesión de trabajo y que las lecturas posteriores recuperaban conceptos de los ya revisados hasta el momento. Sin embargo, agregué, es más importante hacer algo para comprender este enfoque de manera más profunda, como releer, preguntar dudas en clase y otras muchas acciones más, finalicé diciendo que la siguiente clase les llevaría un glosario de términos psicológicos que probablemente les ayudaría a aclarar algunos conceptos y así, continuamos desarrollando nuestro tema.

En las sesiones siguientes no se volvió a tocar el tema de los controles de las lecturas.

En esta situación de interacción grupal 3 se advierte una forma de actuación grupal consensuada hacia la toma de decisiones colectivas, aún cuando este descrita en controles de lecturas, los datos que se obtuvieron se presentan a continuación:

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 3
Argumentos y contra argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	Si se argumentó a favor de no considerar los controles de lectura a partir del texto 4 de la antología y considerar más las intervenciones. Así también se acordó la optatividad para seguir entregando los controles.
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	Sí hubo mas de tres participaciones para tomar la decisión.

La concentración de datos de los indicadores que se evaluaron en la lista de verificación de los controles de lecturas se muestra en el anexo 2.

Una vez que fueron detectados los indicadores de cada uno de los controles se clasificó dicha información como a continuación se describe:

- Se consideró como aceptable un control de lectura cuando incluyera cuatro de los cinco indicadores de manera completa y con sentido afirmativo.

- Se consideró como mínimo aceptable un control de lectura cuando incluía tres de los indicadores de manera completa y con sentido afirmativo.
- No aceptable, cuando incluyera menos de tres indicadores.

La clasificación de los indicadores de acuerdo a los criterios recién señalados se puede ver en el anexo 3.

Según lo acordado en la primera sesión, a los controles de lectura se les asignó un valor máximo de 33%. La distribución de las calificaciones con base a 10 como calificación máxima se realizó de la siguiente manera:

- La calificación de 10 se asignó a los estudiantes que entregaron todos los controles de lectura valorados como aceptables, pudiendo tener en alguno de los controles de lectura el valor de mínimo aceptable.
- La calificación de nueve se otorgó a los estudiantes que entregaron todos los controles de lectura acordados y pudiendo tener hasta en dos de los controles de lectura el valor de mínimo aceptable.
- La calificación de ocho se asignó a los estudiantes que entregaron todos los controles de lectura acordados o que les faltó uno y que además obtuvieron en tres de los mismos, el valor de mínimo aceptable.
- La calificación de 7 se designó a los estudiantes que les faltaron dos controles de lectura y que además obtuvieron en tres de éstos el valor de mínimo aceptable.

La calificación final de los controles de lectura asignada a cada estudiante de los que terminaron el curso se pueden ver en el siguiente cuadro.

Nombres de los estudiantes	Calif. de los controles de lecturas
Diana	10
Sara	7
Rosa María	10
Jaime	10
Montserrat	10
Germán	10
Elvira	7
Emelia	8
Teresa	9
Alicia	9
Humberto	10

Cabe puntualizar que estas calificaciones se promediaron con las obtenidas en el rubro denominado intervenciones en clase y con las de los trabajos finales.

b) Intervenciones en Clase.

Las intervenciones en clase fue otro de los aspectos que evalué para detectar el grado de interiorización de los contenidos del programa de estudio. Los datos registrados con relación a comentarios, observaciones y sugerencias sobre las intervenciones en clase para valorar la interiorización del conocimiento son los siguientes:

Desde la segunda sesión, se inició recordándoles las características de las intervenciones en clase, les dije que si ellos tenían presente el objetivo de cada una de las unidades les iba a ser más fácil intervenir con mayor precisión, agregué que era común el repetir lo dicho por quien antecede en la palabra puesto que hay quien se siente presionado por participar en clase para obtener puntuaciones, pero que no era hablar por hablar sino que se trataba de establecer un diálogo de acuerdos y confrontaciones acerca de los contenidos del programa que estuviéramos desarrollando. También se expuso que entre los maestros era frecuente caer en lo anecdótico, lo cual no era inadecuado, pues mucho de lo que alimenta la práctica docente es lo que sucede en el aula de manera cotidiana, pero que

era necesario vincular lo que se refiere como anécdota con los aspectos temáticos que se estén tratando. Así también les dije que se iba a dar a conocer el tipo de intervención que estaban realizando en aquellos casos en que no se consideraran válidas las intervenciones y que esto iba a ser de manera individual y al final de la clase; que en otras ocasiones durante la interacción grupal iba a hacer énfasis en las intervenciones que se estaban ajustando a los criterios válidos acordados, cerré la introducción a esta sesión diciendo que el micrófono era de todos no olvidando los acuerdos para intervenir en clase.

En cuanto al registro que se llevó en cada una de las sesiones, en el momento de la intervención, se anotaron las palabras clave o las ideas centrales de lo que se decía, para después de la sesión darle forma más precisa a la idea expuesta; cabe señalar que me fue muy difícil llevar este registro y que aún cuando lo complementaba al final de la sesión, lo registrado fue muy escueto, en algunas ocasiones se redujo a considerar la intervención como válida o no válida de acuerdo a los indicadores de la lista de verificación.

A continuación presento las características de cada uno de los participantes en cuanto a su forma de intervención en el trabajo plenario y conforme a los indicadores establecidos, se incluyen algunos ejemplos de intervención que recuperan los indicadores. Se presentan datos de los estudiantes que terminaron el curso:

Diana, su intervención en clase fue mínima, aún cuando se le hizo la invitación a participar más, no lo hizo. Su interés en la clase se mantuvo a lo largo de todas las sesiones. Cabe señalar que sus intervenciones en el trabajo en equipo eran frecuentes. En la segunda sesión intervino para decir que ella en muchas ocasiones se había preguntado el por qué los niños no aprenden, y que pensaba que influía mucho la forma de ser del maestro. Sin embargo presentó todos los controles de lectura.

Sara, sus intervenciones fueron muy aisladas y haciendo alusión a aspectos anecdóticos. Un ejemplo de su forma de intervención era describir los problemas que tenía con el grupo de alumnos con los que trabajaba, decía que ella había notado que los niños eran muy conformistas y que no tenían deseos de superación, que les preguntaba qué estudios iban a seguir y que la mayoría decía que no querían seguir estudiando; Jaime le preguntó si había pensado que pudiera ser esa situación consecuencia de la interacción social que los niños habían tenido a lo largo de su vida y contestó que no lo había pensado. Tendía a hacer comentarios “en corto” y al momento de invitarla a participar ante todo el grupo se mantenía callada. También se le invitó a participar de acuerdo a los indicadores; contestó que le era muy difícil, pero que lo iba a intentar.

Rosa María, sus intervenciones fueron muy frecuentes y su discurso estuvo centrado en comunicar la idea principal del texto, agregando un análisis crítico fundamentado y generalmente relacionado con la educación, en articular su intervención con los diferentes temas que se habían venido tratando a lo largo del curso, en la proyección para articular la teoría con la práctica que surge de la polémica que se estableció en el grupo y en completar o analizar críticamente lo que expresó algún otro compañero o la titular del curso; estas intervenciones generalmente aludían al paradigma piagetiano. Un ejemplo de su forma de intervención es el siguiente: En la segunda sesión expresó que una de las ideas centrales de la obra de Vigotsky es la de entender que el pensamiento tiene una génesis social, aspecto que diferencia a Vigotsky de Piaget, pues este último habla de interacción con el entorno y no solamente con lo social, asimismo que Piaget centra su interés en aspectos epistemológicos y por eso, por ejemplo, habla de que el origen de la representación del espacio en el niño va de lo topológico, luego a lo proyectivo y por último a lo euclidiano, y el ciclo lo cierra en el ámbito del conocimiento científico válido; en cambio, el interés de

Vigotsky es otro, él hace énfasis en la génesis de la formación social de la conciencia, se va a cuestiones más enfocadas a la psicología, su interés parte de tratar de explicar cómo el ser humano puede crear obras tan maravillosas como el texto clásico "Hamlet", en donde las emociones, el pensamiento y la acción de cada uno de los personajes se funden de manera intensa, pero él no encontró una respuesta en la psicología de su época y tuvo que sentar las bases para construirla. Cabe mencionar que en la sesión número seis, de las cinco veces que intervino, en dos de ellas leyó gran parte de lo que dijo.

Jaime, sus intervenciones fueron frecuentes y estuvieron caracterizadas por comunicar alguna idea de lo que decía el autor del texto en cuestión y relacionándolo con los contenidos temáticos del programa, así como por agregar algún comentario personal, algunas veces relacionado con la práctica educativa y otras a diferentes ámbitos de vida, también complementaba o cuestionaba lo que sus compañeros decían. Un ejemplo de su tipo de intervención fue el siguiente: Expresó en la segunda sesión que si bien lo social es muy importante en la teoría de Vigotsky, no había que perder de vista que muchos animales también son sociales, no sólo los mamíferos, sino de los conocidos como animales inferiores como las hormigas, mencionó que había que llegar al pensamiento más fino del autor en cuestión para entender cómo llegamos a ser humanos, cuestionó que lo social sí es importante, ¿pero de qué manera?, agregó que porqué se dice que el ser humano al transformar la naturaleza se transformó a sí mismo y finalizó diciendo que los animales inferiores también transforman a la naturaleza con su sola presencia o al construir sus casas, como las termitas.

Montserrat, en las cuatro primeras sesiones su participación fue frecuente, sus intervenciones se caracterizaron por estar centradas en experiencias en el campo de la educación especial, no siempre relacionaba su discurso con los temas en cuestión, después

no volvió a participar, aun cuando se le invitó a hacerlo; me dijo que si la vieran sus compañeros de trabajo que se mantiene callada no lo creerían. Un ejemplo de su forma de intervención es el siguiente: Expresa que piensa que la ocurrencia del entonces presidente Zedillo de imponer la integración educativa en las escuelas del nivel de educación básica ha sido un fracaso, pues no ha habido una preparación adecuada para los docentes que van atender a los niños con discapacidad, ni tampoco existen las instalaciones y los materiales necesarios para llevarla a cabo, ni tampoco una cultura de la educación especial para los padres de familia en general, por eso hay tantas deserciones de los pocos niños que llegan a recibir este servicio en las escuelas regulares, si bien es cierto que las autoridades han tomado conciencia de que hay que atender a estos niños no hay que improvisar, pues con los seres humanos no se experimenta ni se improvisa. En seguida toma la palabra Humberto y le contesta que muchas de las políticas que se echan a andar no obedecen precisamente a aspectos de conciencia social, que piensa que es lo que quiso darnos a entender la compañera, para ejemplificar tal vez el papel social de la formación de la conciencia; pues muchas de las políticas que se promueven, obedecen a políticas de nivel internacional, expresa que el leyó que una de las condiciones que le imponían al gobierno de México para darle nuevos y mayores préstamos, era, entre otras, mantener la estabilidad social, respetar el voto y atender a las personas discapacitadas y puesto que se requiere entrada de divisas extranjeras al país para no provocar una crisis económica como la de Rusia se requiere sometimiento a lineamientos de las políticas neoliberales; Montserrat contestó que aún con eso, era bueno que se atendiera a los niños discapacitados, pero que se crearan las condiciones adecuadas.

Germán, sus participaciones fueron muy frecuentes y prolongadas. En las primeras sesiones hacía alusión a lo que dicen diferentes autores con escasa relación al tema en

cuestión, consideraba poco la continuidad de su discurso con relación al diálogo que se daba en el grupo, así también al final de la segunda sesión se levantó y trató de precisar las ideas centrales elaborando un esquema en el pizarrón lo cual logró de manera parcial. En las últimas sesiones sus intervenciones tuvieron más continuidad con el diálogo que se había establecido en el grupo y trataba de articular más la teoría con la práctica educativa, así como comunicar lo que dice el autor de la lectura en cuestión, agregando un comentario personal, en ocasiones relacionado con la educación y en otras, con algún otro ámbito de vida. En la tercera sesión aludí a la importancia de los aportes de la teoría de la evolución de Ch. Darwin y al papel de la mano como herramienta que desarrolla F. Engels en el texto “Dialéctica de la Naturaleza” para introducir el tema sobre los aspectos generales de la Teoría de Vigotsky. Germán tomó la palabra y mencionó que nosotros como maestros debemos de cambiar el contexto escolar, sobre todo cuando no hay una presión persecutoria como sucede en algunos otros espacios laborales, en donde la represión es el pan de cada día, mencionó que a él le han tocado vivir situaciones realmente difíciles a consecuencia de luchar por ideales universales, dijo que Sócrates dió su vida por un ideal y que a través del método mayéutico que nos legó, podemos seguir aprendiendo de él, agregó que Carlos Marx fue un gran hombre que nos aportó mucho y que todos los que estábamos ahí deberíamos leer sus libros, mencionó “yo sí los he leído”; continuó diciendo que Marx cuestionó los principios políticos de su época y por eso le fue como le fue, finalizó diciendo que había que leer mucho. Después de este tipo de intervenciones, traté de recuperar y completar algunas de las ideas que Germán había dicho para relacionarlas con los temas en cuestión.

Elvira, sus intervenciones fueron mínimas, aún cuando se le hizo la invitación a participar más, no lo hizo; me comentó que el documento recepcional que elaboró para

titularse de la licenciatura había sido sobre el enfoque Histórico-Cultural y que aún cuando ya sabía muchas cosas, le estaba costando mucho trabajo, pero que le resultaba muy interesante. Una de sus formas de intervención fue la siguiente: expresó en la quinta sesión que ella ya había leído sobre ese enfoque y que lo que dice J. Wertsch sobre la filogénesis y la ontogénesis, ella ya lo conocía, pero que ella nunca lo discutió como en ese momento se está haciendo y que pensaba como que tiene otro sentido, sobre todo cuando se ejemplifica.

Emelia, los comunicados que hacía al grupo, se caracterizaron por repetir lo que ya se había dicho y estar centrados en lo anecdótico (cabe mencionar que este tipo de intervenciones eran recuperadas por el grupo en un sentido más amplio o para refutar la interpretación explicitada.) Las últimas sesiones se le vio un esfuerzo por articular la teoría con la realidad educativa, empezó leyendo lo que decía el texto, o sus notas y al final ya lo hacía sin ayudarse del texto escrito. Un ejemplo de su forma de intervención es el siguiente: En la sexta sesión Rosa María había mencionado que la actividad entendida como la transformación del medio con ayuda de instrumentos, estaba muy relacionada con el concepto de mediación, pues a través de las herramientas y signos se podía transformar el medio o se podía regular la propia conducta. Entonces intervino Emelia y expresó que los signos eran muy importantes en la teoría de Vigotsky y que se requería conocerlos bien para poder cambiar a los demás e incluso a nosotros mismos.

Teresa, sus participaciones fueron frecuentes, centradas en comunicar la idea principal del texto o algún apartado del mismo, ayudándose con sus notas. Mencionó que aún cuando le entendía muy bien a los textos de la antología le costaba trabajo verbalizarlo. Un ejemplo de su forma de intervención es el siguiente: En la novena sesión expone de manera clara las características de la abreviación, predicación, predominio del sentido sobre el significado,

influjo de sentido y la aglutinación del habla interior para explicar el pensamiento verbal, que señala R. Baquero en la lectura "Las relaciones entre lenguaje y pensamiento". Cabe mencionar que entregó todos los controles de lectura.

Alicia, las primeras sesiones participaba muy poco y cuando lo hacía era para preguntar de manera muy directa y como buscando definiciones muy precisas. Después se vio un cambio muy notorio en su forma de intervenir pues empezó a participar más y se centró en intervenciones que se caracterizaron por complementar lo que expresó algún otro compañero y relacionarlo con los conceptos que se estaban manejando, o también, en comunicar lo que expresa el autor de la lectura en cuestión agregando un comentario personal sin que necesariamente se relacionara con la educación. Un ejemplo de su tipo de participación es el siguiente: Después de que Teresa había expresado que para conocer el nivel de desarrollo real de los alumnos era necesario observar a los niños y convivir con ellos de manera cotidiana, Alicia agregó que no es suficiente con observar y convivir con los niños, sino que es necesario realizar minuciosos análisis de cómo han construido lo que son y que se quiere de ellos para así poder incidir en el nivel de desarrollo potencial y que esto se puede lograr si propiciamos actividades que reflejen dicho proceso de construcción, así como lo hizo Vigotsky cuando propone su método de doble estimulación, hay que planear detenidamente como incidir en esas zonas de desarrollo próximo para que realmente el maestro sea una ayuda que propicie el aprendizaje de los alumnos y así contribuir en el desarrollo de ellos.

Humberto, fueron muy frecuentes sus participaciones, se centraron en comunicar la idea principal o algún apartado del texto, completar lo que expresó algún otro compañero o la titular del curso, realizar análisis críticos de lo que decían los textos, los compañeros o la titular. Un ejemplo de su forma de intervención fue la siguiente: En la tercera sesión

expresa que es una propuesta interesante la que hace Vigotsky cuando plantea que el desarrollo es el producto de la interacción entre lo biológico y lo social, y que somos producto de un largo proceso evolutivo fincado en lo social y lo cultural, pero habría que preguntarnos porqué estos planteamientos penetran hoy en día en las escuelas públicas, si son planteamientos que estuvieron prohibidos por mucho años, con lo que se infiere cierto grado de subversión, esto hace preguntarse por qué las autoridades lo incluyen en la reforma educativa que se da a partir de 1992, o es qué como en otros países se ha incluido, en México también se tenga que incluir, ¿es acaso que está de moda, y nos gusta seguir las modas?

El cuadro siguiente concentra el tipo de intervenciones que se presentaron en el proceso formativo del curso.

PROCESO FORMATIVO
En las primeras sesiones las participaciones de Montserrat son frecuentes y no siempre relaciona su discurso con los temas en cuestión. En las sesiones intermedias y finales su participación fue mínima.
Las participaciones de Alicia en las primeras sesiones fueron mínimas y cuando lo hacia era para preguntar de manera muy directa . Después participó más y sus intervenciones se caracterizaron en complementar lo que decían en las intervenciones anteriores a la de ella, articular los conceptos que se iban mencionando con los temas del programa y en comunicar algunos de los apartados del texto que se estaba revisando.
Las participaciones de Teresa fueron frecuentes, centradas en comunicar la idea principal del texto generalmente ayudándose con sus notas. Mencionó que aún cuando le entendía a los textos de la antología, le costaba trabajo verbalizarlo. En la novena sesión expone de manera clara las características de: abreviación, predicación, predominio del sentido sobre el significado, influjo de sentido y la aglutinación del habla interior para explicar el pensamiento verbal.
Las intervenciones en clase de Diana fueron mínimas, se le invitó a participar más y no lo hizo. Su interés en la clase se mantuvo a lo largo de todas las sesiones.
Las intervenciones de Rosa María fueron muy frecuentes, su discurso estuvo caracterizado en comunicar la idea principal del texto así como hacer un análisis crítico y relacionado con el campo educativo. Se esforzaba en articular los temas, así como de engarzar la teoría con la práctica, también completaba y analizaba lo que decían sus compañeros o la titular del curso, sus intervenciones generalmente aludían al paradigma piagetiano.

Las intervenciones de **Germán** fueron muy frecuentes y prolongadas, en las primeras sesiones aludía a lo que decían diferentes autores, con escasa relación al tema en cuestión; así también, consideraba poco las intervenciones que le precedían. En un intento de esquematizar ante el grupo las ideas centrales que se habían tratado por todo el grupo en la segunda sesión lo logró de manera parcial. En las últimas sesiones sus intervenciones tuvieron mayor continuidad con las de sus compañeros y trató de articular más la teoría con la práctica educativa. Se esforzó por hacer comentarios de los textos que se iban analizando.

Emelia en sus intervenciones en clase se caracterizaba por repetir lo que ya se había dicho y estar centradas en lo anecdótico. En las últimas sesiones se esforzó por articular la teoría con la realidad educativa, empezaba leyendo lo que decían sus notas y terminaba sin el apoyo de su escrito.

Las intervenciones de **Jaime** fueron frecuentes y caracterizadas por relacionar los contenidos temáticos del programa con lo que decían las lecturas, en sus comentarios se esforzaba por relacionar los temas que se trataban con la práctica educativa o con algún otro ámbito de vida; así también, complementaba o cuestionaba lo que sus compañeros decían.

Las intervenciones de **Sara** fueron muy aisladas y aludiendo a aspectos anecdóticos, tendía a realizar comentarios en voz baja con el compañero o compañera que estaba sentado a su lado.

Las intervenciones de **Elvira** fueron muy escasas, aún cuando se le hizo a participar más no lo hizo, en varios momentos llegó a mencionar que le estaba costando mucho trabajo entender este enfoque.

Las intervenciones de **Humberto** fueron muy frecuentes, se caracterizaron por comunicar la idea principal o algún apartado del texto, completar lo que expresó algún compañero o la titular del curso y realizar análisis críticos de lo que decía el texto, algún compañero o la titular del curso.

Como mencioné en el apartado de la fase inicial, se consideraron válidas aquellas intervenciones que recuperaran los siguientes indicadores: comunicar la idea principal del texto, complementar lo que expresó el compañero que le antecedió en la palabra, comunicar lo que dice el autor de la lectura en cuestión agregando un comentario personal sin que necesariamente se relacione con la educación, comunicar lo que expresa el autor agregando un análisis crítico fundamentado, comunicar lo que dice el autor de la lectura en cuestión agregando un comentario personal relacionado con la educación, comunicar lo que expresa el autor agregando un análisis crítico relacionado con la educación, intervenciones que se caracterizan por precisar los puntos centrales que se han discutido, articular la intervención

con los diferentes temas que se han venido tratando a lo largo del curso, intervenciones que contienen una visión proyectiva para la articulación de la teoría con la práctica que surge de la polémica que se establece en el grupo o que se recupere de algún otro autor y que se expresa en el momento oportuno.

Las intervenciones que se consideraron como no válidas fueron las siguientes: las que se caracterizan por repetir lo que expresó el compañero que le antecedió en la palabra y las que tematizan la realidad educativa sin que se relacionen con los aspectos teóricos que se están revisando, (lo anecdótico.)

Las intervenciones tuvieron un valor de 33% de la calificación final. Se valoraron las intervenciones que se dieron durante todas las sesiones plenarias de la siguiente manera:

- Se asignó la calificación de 10 a aquellas participaciones en clase que se caracterizaron por estar en algunos de los puntos arriba señalados como válidos y teniendo hasta tres intervenciones clasificadas en los indicadores como no válidos.
- Se otorgó nueve de calificación a aquellas intervenciones en clase que se caracterizaron por estar en algunos de los puntos arriba señalados como válidos y teniendo entre cuatro y seis intervenciones clasificadas en los indicadores como no válidos. Aquí también se ubicó a los estudiantes que sus participaciones fueron poco frecuentes pero que entregaron la mayoría de los controles de lecturas con la valoración de aceptables.
- Se asignó calificación de ocho a aquellas participaciones en clase que se caracterizaron por estar en algunos de los puntos arriba señalados como válidos y teniendo entre siete y nueve intervenciones clasificadas en los indicadores como no válidos. Así también se designó esta calificación a aquellos estudiantes que casi no

participaban pero que habían entregado la mayoría de los controles de lecturas y habían mantenido el interés en la clase a lo largo de todas las sesiones.

- Se otorgó calificación de siete a aquellas participaciones en clase que se caracterizaron por estar en algunos de los puntos arriba señalados como válidos y teniendo diez o más intervenciones clasificadas en los indicadores como no válidos. Esta clasificación se complementó con las intervenciones poco frecuentes y en los casos de que existiera una calificación similar en los controles de lectura.

Las calificaciones que se obtuvieron en las intervenciones en clase se pueden consultar en el siguiente cuadro; cabe señalar que estas calificaciones se promediaron con las de los controles de lecturas y con las que se obtuvieron en los trabajos finales.

Nombres de los estudiantes	Intervenciones en clase
Diana	8
Sara	7
Rosa María	10
Jaime	10
Montserrat	9
Germán	8
Elvira	7
Emelia	8
Teresa	10
Alicia	9
Humberto	9

B) Aspecto Socio-afectivo.

En la interacción grupal centrada en lo socio-afectivo aludí a aquellos aspectos que limitan o favorecen el proceso de interiorización del conocimiento, como los conflictos entre los integrantes del grupo que de alguna manera alteran la construcción o reconstrucción del conocimiento.

Este aspecto fue registrado en el diario de campo que se llevó a lo largo de todo el curso, y que como ya se había mencionado, en el momento de la sesión se escribían de manera rápida las ideas centrales o palabras clave, para después de la sesión completar lo escrito con base en lo que se había expresado u observado. Los resultados encontrados son los siguientes:

Situación de Interacción Grupal 4. A continuación describo a grandes rasgos lo sucedido en la octava sesión de trabajo, en la que se evidencia una situación muy clara de las relaciones socio-afectivas del grupo. Incluyó algunos acontecimientos de las sesiones anteriores para contextualizar la mencionada sesión.

En la octava sesión los estudiantes tenían que comunicar al grupo lo que habían trabajado en equipo en la sesión anterior, en relación a la lectura titulada "Las Relaciones entre el Lenguaje y el Pensamiento" de Ricardo Baquero para abordar los contenidos de la 3ª. Unidad en lo que se refiere a la formación de conceptos cotidianos y científicos, al papel del lenguaje en el pensamiento y al lenguaje social, egocéntrico e interior. Cada equipo, ya había preparado esquemas en hojas grandes de papel bond con respecto al apartado designado.

Cabe señalar la reacción del grupo ante las intervenciones del estudiante-docente Germán pues sus participaciones se prolongaban más que las de los demás compañeros, desde la primera sesión, lo que había provocado una reacción de molestia entre algunos de los asistentes. Pero considero que la molestia no sólo fue por que se prolongara demasiado en su intervención, sino por la forma de decir las cosas, que era como si estuviera dando la clase tradicional en donde el maestro es el que sabe y los alumnos son los receptores a los que hay que llenar sus cabezas de conocimientos; además de esto, hay que agregar que en ocasiones tocaba postulados de autores que no eran conocidos por los demás compañeros y lo que decía generalmente era correcto, pero no realizaba la menor articulación con los contenidos temáticos que estábamos desarrollando; a todo esto, hay que agregar que le daba una intensidad a su voz que fácilmente se podía escuchar hasta el salón contiguo al que estábamos trabajando. Bajo estas circunstancias la reacción de uno o dos de los compañeros era que empezaban a hacer comentarios con quien se encontraba al lado, otros dejaban de mirarlo y se "clavaban" en el cuaderno, aparentemente

escribiendo "algo" (en recorridos posteriores observé sus cuadernos y me di cuenta que eran dibujos o garabatos) y otros seguían aparentemente atendiéndolo. Mi reacción, en las primeras sesiones, fue relacionar lo que Germán decía con los contenidos que se estaban tratando; más adelante, fue preguntarle qué cómo relacionaba lo que estaba diciendo con los contenidos y en otras hacer un análisis crítico de lo que él había dicho, situación ésta última que no era de su agrado, pues comenzaba a hacer gestos faciales considerados culturalmente como de molestia.

Así la dinámica del grupo, se inicia la exposición: El primer equipo creó las condiciones para la polémica con el tema del desarrollo del habla interior y en tales circunstancias, el segundo equipo abordó el paso del lenguaje social al lenguaje interior desde el punto de vista del enfoque en cuestión. Para desarrollar este tema el equipo se valió, además de la lectura respectiva, de otros textos como es el apéndice del libro "Pensamiento y Lenguaje" de Vigotsky en donde Piaget contesta algunas de las observaciones que Vigotsky le había hecho en el segundo capítulo del recién mencionado texto. En este orden de ideas, la compañera Andrea explicó que una de las grandes diferencias entre Piaget y Vigotsky era que el primero pensaba que el desarrollo del lenguaje iba de lo interno, a lo egocéntrico y por último a lo externo; y que Vigotsky había planteado que el desarrollo del lenguaje iba de lo social o comunicativo a lo egocéntrico y después a lo interior; la compañera empezó a marcar las diferencias entre ambos autores, por lo que dijo que Piaget describía la evolución del lenguaje valiéndose de las características que presentan las personas autistas de tal manera que daba mucho énfasis a las semejanzas entre egocentrismo y autismo, aspecto con el que Vigotsky no había estado de acuerdo.

De manera abrupta, Germán tomó la palabra e increpó a la compañera expositora, preguntándole si ella había visto a un niño autista, por lo que la compañera que exponía se sintió atacada y contestó de manera seria y tajante que fue Piaget quien había tomado el término autista de Bleuler y que lo podía ver no en uno, sino en varios textos que tratan este aspecto. De inmediato tomé la palabra y abundé sobre el punto de vista de varios autores que consideraban que tal vez la analogía de Piaget no era la más afortunada y expuse la polémica que publica Willem Doise (en Mugny, 1988) en el capítulo 1 titulado "El Desarrollo Social de la Inteligencia: Compendio Histórico". Invité a la compañera a

continuar su exposición y nuevamente Germán tomó la palabra y le dijo, levantándose de su lugar, acercándose un poco a ella y con el seño fruncido ¿tu conoces a un niño autista?

Ante la actitud del compañero, Alicia tomó la palabra y con tono firme le dijo a Germán que porqué les hablaba de esa manera, que eran sus compañeros, no sus subordinados, y que aún, a un subordinado no tenía porque hablarle de esa manera, que no era la primera vez que lo hacía, agregó que no se valía que les hablará así, que ella reconocía que él tenía muchos conocimientos y que sabía mucho, pero que eso no le daba derecho a hablar de esa modo.

Andrea le dijo a Germán en tono de enojo, que ella no tenía la culpa que eso dijeran los autores y que si él sabía mucho, qué estaba haciendo ahí, que al menos ella estaba ahí porque reconocía que le faltaba mucho por aprender y finalizó diciéndole que cómo siendo maestro actuaba de esa manera.

Rosa María le dijo, que ella pensaba que algunos de los que habían desertado era por su culpa pues se sentían agredidos por él, que no era en la única clase que lo hacía y que actitudes como esas eran las que se hacía necesario detener.

Alicia volvió a tomar la palabra y le dijo que el compañero Emilio a ella le había comentado que ya no lo aguantaba, que posiblemente dejara los estudios, además de que tenía mucho trabajo y que por las últimas inasistencias, ella pensaba que Emilio había desertado. Agregó que Germán, tenía un problema, pues que muy fácilmente se sentía atacado, que apenas se comentaba algo en voz baja en seguida él pensaba que se estaban burlando de él y que el colmo había sido cuando Germán había retado a golpes al compañero Emilio porque en alguna clase pensó que se estaba riendo de él.

Germán tomó la palabra y levantándose de su asiento dijo, que el problema entre él y Emilio era algo muy personal.

Lo interrumpí y le dije que había varios compañeros que habían levantado la mano para participar, que los escuchara, que tomara asiento y después él podría participar. Me contestó que el no había visto que levantaran la mano y le dije que se calmara, que sí la habían levantado, que no se había dado cuenta porqué estaba escribiendo. Me contestó que estaba escribiendo lo que le decían. Le contesté que claro que se le iba a dar la palabra, pero que esperara su turno y que yo también quería dar mi punto de vista

Humberto tomó la palabra y le dijo que ni como autoridad podía él hablar de esa manera a las compañeras, que además nos encontrábamos entre iguales y que no se valía que se comportara de esa manera, que si bien a él no se lo había hecho, no significaba que no pudiera participar, pues que dos o tres sesiones atrás se había empezado a sentir mucha tensión en el grupo y eso estaba obstaculizando el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Teresa intervino para decir que de por sí a ella le costaba trabajo participar y que después de ver cómo interrumpía a quien participaba, no sólo en esa clase sino en todas y que hasta empezaba como a regañar, mejor ella ya no participaba o participaba muy poco. Cabe agregar que en las sesiones previas a ésta, Teresa se había apoyado en la lectura textual para sus intervenciones.

Alicia expresó que lo prolongado de las intervenciones de Germán se daban en todas las clases, que ya se lo había hecho a otra de las maestras y se veía que se había molestado mucho y que esa clase era la de mayor tensión. Agregó, volteando a verme, que recordara que a mí también me lo había hecho y dijo "recuerda como se paró un día, te quitó el gis y empezó a escribir en el pizarrón como si él fuera el maestro".

Jaime intervino con tono conciliador y coloquial diciendo lo siguiente, " Si "mano" no se vale que nos hables así, aunque sepas mucho, somos tus compañeros".

Como ya se habían agotado los turnos de los que habían solicitado la palabra, intervine diciendo que era mejor enfrentar las situaciones conflictivas para buscarles una solución y no trabajar en situaciones de alta tensión que no permitían avanzar en el trabajo. Agregué que no olvidaran que en situaciones de tensión, fácilmente se podía perder la objetividad y que algunos de los juicios que habían emitido acerca de los compañeros que habían desertado estaban siendo unidireccionales, les dije, recuerden que ustedes manifestaron que entender este enfoque no era nada fácil y aumenté que yo ya había tenido la experiencia en otros grupos en los que se había desarrollado el mismo tema y algunos asistentes me habían dicho que "eso" era muy difícil, que tal parecía que no era en su idioma lo que leían y que preferían retirarse. Agregué que generalmente los que se quedaban, era por que se concientizaban de que lo que aportaban los autores era bueno pero que no lo era todo y había la necesidad de seguir construyendo. En cuanto al respeto que debía existir entre los presentes, les dije que era algo imprescindible de mantener en todo momento, pues de alguna manera, somos los que representamos a la

niñez para exigirle a la sociedad que la respete. Continué diciendo que me congratulaba por estar en un grupo como ese, pues era común ver que se demandaba respeto y tolerancia, cayendo en lo que se criticaba y que hasta ese momento se había mantenido una situación de calma para expresar al compañero lo que les estaba molestando. Agregué que consideraba que todos los integrantes del grupo tenían mucho qué decir, y que era lo de menos si escribían o no en el pizarrón sintiéndose los titulares del curso, que lo importante era realmente **hacer diálogo y seguir construyendo** conocimientos y actitudes. Finalmente invité a Germán a reflexionar sobre sus actitudes y que me atrevía a interpretar el sentir del grupo, en cuanto a que no esperábamos un cambio inmediato por haber expresado el malestar reinante pues eso sólo dependía de él, y que tampoco lo ocurrido era una catarsis, pues así como a él lo había invitado a la reflexión era necesario que todos los presentes también pensáramos más detenidamente en lo ocurrido y que toda experiencia puede dejar un aprendizaje positivo, dependiendo de la profundidad de los análisis que hiciéramos y de la jerarquía de valores de cada cual. Entonces le dije; te escuchamos Germán, creo que tienes mucho qué decirnos.

No, no es mucho, contestó Germán, los he escuchado con mucha atención, ya pasó más de una hora perdida en tratar de "psicoterapearme" y nuestra clase es muy importante, podemos continuar, ¡Hable usted!.

Nos gustaría saber si tienes alguna molestia con nosotros pero si no quieres hablar, continuamos.

Contestó, que sí, que efectivamente tenía que pensar más detenidamente en lo que había pasado. Nos expresó que tenía problemas con otra maestra de la especialización porque sentía que no dominaba su materia y además no era congruente con lo que decía, pero que eso, no se tenía que tratar en ese momento, que él querría que los demás leyeran como él leía y que fueran a su ritmo, pero que se daba cuenta que no se podía, e insistió en que iba a pensar más detenidamente en lo que había pasado.

Se había agotado el tiempo de la clase, invité nuevamente a todos a reflexionar en lo sucedido, les agradecí su presencia y dí por concluida la sesión.

Los indicadores que se emplearon para valorar la interacción del grupo con respecto a los aspectos socio-afectivos, fueron los siguientes:

- **Atención.** Este indicador se refiere al interés que se manifiesta por parte de todo o casi todo el grupo hacia la persona que hace uso de la palabra. Consideré los siguientes comportamientos establecidos socialmente como expresiones de atención: mirar a la persona que habla, escuchar a la persona que habla y ocasionalmente escribir lo que dice el compañero que tiene la palabra. Asimismo consideré como comportamientos de falta de atención los siguientes: no mirar al compañero que está haciendo uso de la palabra, hacer comentarios en voz baja y garabatear en el cuaderno, mientras otro habla.
- **Diálogo.** Este indicador se refiere a establecer continuidad en las intervenciones que se van haciendo con relación al contenido que expresa quien antecede en la palabra. Consideré como comportamiento que procura mantener el diálogo el siguiente: incorporar en el discurso parte de lo que dijo el compañero que antecedió en la palabra. También consideré como comportamiento que no mantiene el diálogo, el siguiente: ignorar al compañero que antecedió en la palabra.
- **Expresión corporal.** Este indicador lo centré en los comportamientos que expresan molestia o desagrado con relación a la persona que tiene la palabra. Consideré como comportamientos que expresan desagrado los siguientes: fruncir el seño o torcer la boca cuando alguien tomaba la palabra.

Es pertinente señalar que estos indicadores los pude sistematizar con base en los acontecimientos que se fueron dando en el transcurso del desarrollo del curso, por lo que tuve que revisar los datos registrados para elaborar la lista de verificación que me sirviera para valorar este aspecto y así profundizar en el conocimiento más objetivo de lo que estaba sucediendo en el grupo.

A continuación presento los datos que se obtuvieron de todas las sesiones con respecto a los indicadores que evalúan el aspecto socio-afectivo en la dinámica grupal.

SESIONES E INDICADORES	ATENCIÓN.				DIÁLOGO.		EXPRESIÓN CORPORAL.	
	A	B	C	D	F	G	H	I
SESIÓN 1	T	T	U	N	M	U	N	N
SESIÓN 2	T	T	U	N	M	U	N	N
SESIÓN 3	T	T	U	N	M	U	N	N
SESIÓN 4	M	M	U	N	M	U	U	U
SESIÓN 5	M	M	U	U	M	U	U	U
SESIÓN 6	M	M	U	U	M	U	U	U
SESIÓN 7	-	-	-	-	-	-	-	-
SESIÓN 8	M	M	U	U	M	U	U	U
SESIÓN 9	M	M	U	U	M	U	U	U
SESIÓN 10	-	-	-	-	-	-	-	-
SESIÓN 11	M	T	U	U	M	U	N	N
SESIÓN 12	T	T	U	N	M	N	N	N

ACOTACIONES

A = Mirar a la persona que habla

B = Atender en silencio a la persona que habla.

C = Escribir lo que dice el compañero que está haciendo uso de la palabra.

D = Garabatear en el cuaderno

F = Incorporar en el discurso parte de lo que dijo el compañero que antecedió en la palabra.

G = Ignorar al compañero que antecedió en la palabra.

H = Fruncir el seño cuando alguien toma la palabra.

I = Mover la boca en gesto de desagrado.

N = Ninguno.

T = Todos.

M = La mayoría.

U = Algunos

- Trabajo en equipo.

C) Formas de Actuación Grupal Consensuadas para la Toma de Decisiones Colectivas.

La evaluación del aspecto de formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectivas se manifestó en dos ocasiones, en la fase de inicio del curso y en una ocasión en la fase formativa en la interacción grupal 3, las cuales fueron descritas en su momento. Cabe recordar que los indicadores que se consideraron en este rubro fueron: argumentos y contra argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una

determinada propuesta que involucra al grupo y que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisiones. La concentración de los datos de las formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectivas se pueden consultar en los siguientes tres cuadros:

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 1
Argumentos y contra-argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	Si se argumentó a favor de la estructura del programa de estudio y de la antología
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	Si hubo mas de tres participaciones para tomar la decisión de que se aceptaban el programa y la antología para el desarrollo del curso.

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 2
Argumentos y contra-argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	No se argumentó ni a favor ni en contra sobre los indicadores para evaluar los controles de lectura, las intervenciones en clase y el trabajo final.
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	No hubo participaciones, simplemente se movía la cabeza de manera afirmativa

INDICADORES	SITUACIÓN DE INTERACCIÓN GRUPAL 3
Argumentos y contra-argumentos de respaldo que se exponen para aceptar o rechazar una determinada propuesta que involucra al grupo.	Si se argumentó a favor de no considerar los controles de lectura a partir del texto 4 de la antología y considerar más las intervenciones. Así también se acordó la optatividad para seguir entregando los controles.
Que haya más de tres participaciones en juego antes de la toma de decisión.	Si hubo más de tres participaciones para tomar la decisión.

Elvira intervino para decir que para mejorar hay que tener las ideas del enfoque bien entendidas para no equivocarse y pensar que uno está manejando o aplicando un enfoque que no se acerca ni un poco a lo que verdaderamente es, pues ella pensaba que ya conocía el enfoque y que se le iba a hacer muy fácil el curso y resultó que en el transcurso de las sesiones, fue rectificando e hilando conceptos. Piensa que aplicando bien este enfoque se desarrollarán más capacidades.

Diana opinó que fue una materia importante pues le motivó para volver a leer y comprender teorías nuevas y que fue algo que le aportó el curso. Piensa que el enfoque le ha servido para superar errores y enriquecer su labor docente, lo sintió complejo pero sin embargo le gustó, y aún cuando algunas lecturas le parecieron "pesadas", el tiempo de las sesiones sentía que "volaba".

Germán inició diciendo que a él siempre le daban tristeza los cierres. Piensa que hay tiempo para todo y que él se había olvidado de sí mismo por cerca de 20 años pues veía y analizaba a los demás, pero no se daba cuenta de cómo era él, y que en este curso, además de aprender mucho, había vuelto los ojos hacia sí mismo gracias a las experiencias, a veces dolorosas que habíamos vivido juntos, agregó que crecer siempre duele pero que se dió cuenta que a veces molesta lo que él dice y el cómo lo dice y que sin embargo, seguirá adelante y está seguro que logrará sus metas. Asimismo, dijo que en el grupo encontró madurez y respeto.

Después de esta intervención se sintió un gran silencio, pues ya habían intervenido todos los presentes, dejé que pasaran unos segundos y tomé la palabra para decirles que les agradecía su participación para poder realizar este curso ya que sin sus intervenciones no hubiera sido posible redimensionar la interacción más allá de lo tradicional. Les dije que había tenido muchos aprendizajes de este grupo, pero que el más significativo había sido el no perder la esperanza de que podemos seguir aportando elementos para crear condiciones de existencia en las instituciones escolares en las que la ignorancia, el autoritarismo y la inercia vayan de salida, pues ahora sabíamos un poco más de cómo se forman las estructuras del pensamiento que se realizan en el lenguaje y en la actividad a través de interiorizar la cultura y que ésta, está cargada no sólo de conocimientos científicos y cotidianos, sino de emociones y valores. Agregué que las escuelas necesitan de docentes con iniciativa, valentía y conciencia social para crear nuevas formas para

relacionarnos mutuamente, con el conocimiento y con el mundo físico y de esta manera educar a la niñez con estructuras mentales preparadas para los rápidos cambios y para construir condiciones dignas de existencia, que esos docentes se encontraban en ese momento realizando la evaluación de este curso. Les dije un "¡hasta luego, pues estoy segura que nos volveremos a encontrar en el camino de la docencia!"

B) Trabajos Finales.

Por último, en la fase final se valoraron las manifestaciones de interiorización del conocimiento a través de la aplicación de las conceptualizaciones construidas a lo largo del curso y que se consideraron en una propuesta de trabajo para el nivel de primaria.

Las tres coordinadoras del cuatrimestre de la especialización habíamos acordado dar al grupo la opción de poder elaborar el trabajo final integrando en una propuesta psicopedagógica los contenidos temáticos de los tres cursos o poder realizar un trabajo para cada curso. La propuesta psicopedagógica estuvo centrada en desarrollar una unidad didáctica. Se entiende por ésta, la planeación didáctica flexible del desarrollo interdisciplinario de un tema para ser trabajado con los alumnos, en este caso del nivel de primaria. Se les solicitó una fundamentación de esa unidad didáctica, en donde entrarían algunos de los conocimientos construidos en el curso evaluado en este reporte. La temática de esa unidad didáctica estaría centrada en algunos de los contenidos revisados en el curso "Los Ejes Transversales del Curriculum y su Metodología"

Todos los estudiantes que terminaron la especialización estuvieron de acuerdo en entregar un solo trabajo en el que trataran de integrar los contenidos programáticos de los tres cursos. También se les dio la opción de poder realizarlo de manera individual o en binas.

Cada titular valoraría el apartado correspondiente al objetivo de cada curso del primer cuatrimestre.

La lista de verificación para valorar el trabajo final fue la siguiente:

- Documento escrito, puede ser: ensayo, monografía, propuesta pedagógica o estudio de caso.
- Dicho documento tendrá que incluir las ideas centrales del programa de estudio aplicadas al campo educativo de manera coherente y pertinente.
- Los apartados del trabajo serán: carátula, presentación, desarrollo, conclusiones y bibliografía.
- El documento deberá diferenciar entre las ideas propias y las ideas de otros, otorgando los créditos correspondientes (aparato crítico.)
- Entrega puntual de acuerdo al compromiso establecido grupalmente.

A continuación presentó lo que los estudiantes expresan en el documento final integrado, sobre la importancia que le dan a lo social en sus conceptualizaciones de aprendizaje, enseñanza, desarrollo y para qué educar, así como la aplicación de estos conceptos en su planeación de actividades didácticas.

PRUEBA DE EJECUCIÓN
Monsserrat recupera las conceptualizaciones del enfoque histórico-cultural de aprendizaje, enseñanza y desarrollo. No menciona él para qué educar. En el desarrollo de la unidad didáctica planea un gran número de actividades individuales, de pareja y grupales, explicita que en éstas ella intervendrá de más a menos ayuda, con actitudes siempre, de respeto y comprensión.
Alicia recupera las principales conceptualizaciones de la teoría de Vigotsky, diseña un gran número de actividades colectivas e individuales, deja muy claro como conocer el nivel de desarrollo real al iniciar el desarrollo de la unidad didáctica
Teresa explicita las concepciones básicas de Vigotsky sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo. En las actividades que sugiere en el desarrollo de la unidad didáctica identifica el nivel de desarrollo real de los niños así como el potencial que quiere alcanzar a través de actividades tanto colectivas como individuales.
Diana explicita en su trabajo final la importancia de la interacción social en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo, aumenta que se educa para construir condiciones ambientales para vivir en la comprensión. En el desarrollo de la unidad

temática planea actividades colectivas para los niños de primaria

Germán recupera las conceptualizaciones de Vigotsky sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el enfoque Socio-Cultural. En el trabajo no se alude al para qué educar. En el desarrollo de la unidad temática, incorpora un gran número de actividades grupales y trata de identificar conocimientos previos, para que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.

Rosa María realizó el trabajo final con Emelia de tal manera que los datos que a continuación se presentan pertenecen a ambas. Mencionan las conceptualizaciones de aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el punto de vista tanto de Piaget como de Vigotsky, sin polemizar entre las conceptualizaciones de los autores. Incluyen en el desarrollo de su unidad didáctica un gran número de actividades colectivas, que marchaban hacia lo individual.

Emelia realizó el trabajo final con Rosa María de tal manera que los datos que a continuación se presentan pertenecen a ambas. Mencionan las conceptualizaciones de aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el punto de vista tanto de Piaget como de Vigotsky, sin polemizar entre las conceptualizaciones de los autores. Incluyen en el desarrollo de su unidad didáctica un gran número de actividades colectivas, que marchaban hacia lo individual.

Jaime incluye en la fundamentación de su unidad didáctica las concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, y desarrollo desde el punto de vista del enfoque histórico-cultural, organiza actividades individuales y colectivas, identifica el nivel de desarrollo real de los niños y le asigna al docente el papel de mediador en el proceso de aprender y enseñar.

Sara y Elvira realizaron el trabajo juntas, recuperan las concepciones básicas del enfoque Histórico-Cultural en la fundamentación de su propuesta psicopedagógica, pero en las actividades no se aplican estos conceptos.

Elvira y Sara realizaron el trabajo juntas, recuperan las concepciones básicas del enfoque Histórico-Cultural en la fundamentación de su propuesta psicopedagógica, pero en las actividades no se aplican estos conceptos.

Humberto recupera las conceptualizaciones principales del enfoque histórico-cultural de manera bastante puntual en la fundamentación de la unidad didáctica que planea, pero no precisa en el desarrollo como se expresan estas ideas rectoras.

La concentración de la valoración de los indicadores del trabajo final así como la calificación obtenida se pueden ver en el siguiente cuadro.

	A	B	C	D	E	Calif.
Diana	Aceptable	Completos	Deficiente	Si	Si	9
Sara	Incompleto	Completos	Completo	Si	No	8
Rosa María	Aceptable	Completos	Completo	Si	No	9
Jaime	Aceptable	Completos	Deficiente	Si	No	8
Montserrat	Aceptable	Completos	Deficiente	Si	Si	9
Germán	Aceptable	Completos	Deficiente	Si	Si	9
Elvira	Incompleto	Completos	Deficiente	Si	No	8
Emelia	Aceptable	Completos	Completo	Si	No	9
Teresa	Aceptable	Completos	Completo	Si	No	9
Alicia	Aceptable	Completos	Deficiente	Si	Si	9
Humberto	Incompleto	Completos	Deficiente	Si	Si	8

ACOTACIONES

A = Ideas centrales del programa aplicadas al campo educativo de manera coherente y pertinente.

B = Apartados del trabajo: carátula, presentación, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

C = El documento deberá diferenciar entre las ideas propias y las ideas de otros, otorgando los créditos correspondientes (aparato crítico.)

D = El trabajo deberá tener un mínimo de 10 cuartillas.

E = Entrega puntual de acuerdo al compromiso establecido grupalmente.

El concentrado de las calificaciones obtenidas por cada uno de los estudiantes, así como el promedio final se muestran a continuación:

Nombres de los estudiantes	Controles de lecturas	Intervenciones en clase	Trabajo final.	Calificación final
Diana	10	8	9	9
Sara	7	7	8	7.3
Rosa María	10	10	9	9.6
Jaime	10	10	8	9.3
Montserrat	10	9	9	9.3
Germán	10	8	9	9
Elvira	7	7	8	7.3
Emelia	8	8	9	8.3
Teresa	9	10	9	9.3
Alicia	9	9	9	9
Humberto	10	9	8	9

Así concluyó la cuarta y última fase del procedimiento para evaluar las situaciones más significativas que tuvieron que ver con la interiorización de los conocimientos del programa de estudios para el curso "Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural".

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL CURSO.

El análisis que presento sobre las formas de evaluar el desarrollo del curso “Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural” de la especialización “La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria”, parte de considerar los datos anteriormente expuestos, los cuales se analizan desde una **perspectiva interpretativa a partir de algunos principios básicos de la teoría psicológica del constructivismo**, en el sentido de analizar algunas de las situaciones que se fueron construyendo en la dinámica grupal, bajo el principio de que cada integrante del grupo teníamos una historia previa construida en la interacción con el entorno social y físico.

El **paradigma metodológico** en el que está inscrita la evaluación que se llevó a cabo, fue en el cuantitativo y el cualitativo, dado que ambos contribuyeron a obtener información, tanto en el ámbito individual como en la interacción grupal. El **cuantitativo** se empleó para conocer las frecuencias de datos sobre las características de los estudiantes en cuanto a sexo, edad, estudios previos, expectativas al realizar estos estudios, etcétera. El **cualitativo** se utilizó para obtener información de situaciones específicas de los trabajos individuales y de la dinámica grupal a través del análisis interpretativo de los registros, de las listas de verificación y del diario de campo que se elaboró a lo largo de las sesiones.

El objetivo del presente apartado es **analizar el proceso evaluativo** que se llevó a cabo a lo largo del curso, el cual consideró tanto aspectos de las manifestaciones de interiorización del conocimiento, como aspectos socio-afectivos que afectaron a los de interiorización; así como las formas de actuación grupal consensuada para la toma de

decisiones conjuntas, en las que estábamos incluidos todos los que conformábamos el grupo.

Con la finalidad de brindar una exposición clara acerca de cómo se fueron analizando los aspectos de las manifestaciones de interiorización del conocimiento, las relaciones socio-afectivas del grupo y las formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectivas, este análisis se secciona a partir de dichos aspectos y a sabiendas que puede parecer una división arbitraria en cuanto que estos aspectos se pueden dar de manera simultánea, tanto a nivel intraindividual como en el nivel de la interacción grupal, pero que la comunicación a través del lenguaje escrito así lo amerita.

A) Análisis de la Evaluación del Aspecto de las Manifestaciones de Interiorización de los Conocimientos Básicos del Programa de Estudio.

En el proceso evaluativo que se llevó a cabo con respecto a las manifestaciones de la interiorización del conocimiento, se consideraron distintas estrategias metodológicas con sus respectivos instrumentos, las cuales se presentaron en mayor o en menor grado en las cuatro fases de evaluación aquí descritas

En la fase previa a la iniciación del curso, a través de la información recabada se pudo tener una aproximación al conocimiento del grupo. Fue significativo, aunque no sorprendente, el saber que eran más mujeres que hombres dado que se da una dinámica diferente cuando los grupos están conformados por mayoría de personas masculinas a cuando los grupos están equilibrados en cuanto a género. En la profesión de la docencia, por circunstancias históricas, ha habido una cantidad importante de mujeres y tomando

como una pequeña muestra el grupo de la especialización, no fue la excepción la mayor presencia de personas de sexo femenino.

Otro dato importante en esta primera fase fue saber que era un grupo heterogéneo en cuanto **edades**, las cuales fluctuaron entre los 23 y los 61 años. Llama la atención que los tres estudiantes más jóvenes que tenían 23 años desertaron, así como la estudiante de 61 años. La edad de los estudiantes que terminaron el curso se centró entre los 24 y los 41 años.

A continuación se presenta el **análisis comparativo** entre los datos recabados en la fase previa a la iniciación del curso y los datos de los trabajos finales que se presentan en la cuarta fase, considerando los **siete casos extremos más significativos**, en relación a los 11 que terminaron el curso de la siguiente manera:

- Los alumnos que **lograron aplicar los conceptos básicos** que se trabajaron a lo largo del curso en el trabajo final y obtuvieron las mejores calificaciones finales, quienes fueron cuatro.
- Los alumnos que **no lograron aplicar los conceptos básicos**, que fueron tres; cabe hacer la aclaración de que estos últimos no son los que obtuvieron las más bajas calificaciones, pues el caso de uno de ellos fue que a lo largo del proceso se encontró que tuvo un buen rendimiento y obtuvo una calificación final de nueve. Sin embargo, como no logró aplicar dichos conceptos, se considera un caso importante para el análisis (consultar anexo 4)

En primer termino, se aprecia que no existió una relación entre la edad de los estudiantes que terminaron el curso y la manifestación de interiorización de los contenidos, pues, en cuanto a los cuatro estudiantes que obtuvieron las más altas calificaciones se encontraron las siguientes edades: 26, 29, 34 y 36 años, siendo tres mujeres y un hombre.

De los tres trabajos finales que presentan déficit en la aplicación de los conceptos básicos del curso sus edades son de 24, 27 y 41 años, así como tampoco se puede inferir alguna diferencia en cuanto a género, pues dos son mujeres y uno es hombre, no olvidando que la mayoría eran mujeres. Por lo que se puede afirmar que en este grupo **no existieron diferencias de edades ni de género** para la interiorización de los contenidos del programa.

En cuanto a la labor básica que realizan con las mejores calificaciones se encontró que de los cuatro casos, tres se encontraban realizando docencia con niños de primaria y una, realizaba docencia con profesores de primaria. En lo que se refiere a los tres casos que presentan deficiencias para aplicar los conceptos básicos se encontró, que dos realizan labores de docencia con niños de primaria y uno realiza gestiones administrativas, de lo que se infiere **que el trabajo frente a grupo** puede ser un aspecto importante para encontrar la forma de aplicar los conocimientos aprendidos, pero no el único; pues se confirma con los dos casos de profesoras frente a grupo que no lograron articular lo aprendido con la planeación de la práctica docente.

Así también se encontró que en este grupo la **antigüedad en el servicio** no tuvo una relación directa con las mejores calificaciones pues la antigüedad de los cuatro primeros lugares estuvo de la siguiente manera: dos tenían menos de 10 años de servicio, una entre 10 y 15 y otra entre 15 y 20 años de antigüedad. En lo relativo a los tres casos de falta de aplicación de los conceptos básicos en su propuesta psicopedagógica, se encontró que dos tenían menos de 10 años y uno más de 20 años, con lo cual la antigüedad en el servicio tampoco se puede considerar como significativa para los resultados que se alcanzaran al final del curso.

Con relación al **número de horas de que se dispone para lectura y el trabajo** fuera del horario de los cursos de la especialización y las calificaciones obtenidas, no se

encontró ningún dato significativo, pues todos los estudiantes que terminaron el curso contestaron que disponían de más de tres horas libres para el estudio. Aquí lo que llama la atención es que la mayoría de los que desertaron contestaron que disponían de tres horas o menos para trabajos extra clase, lo que demuestra que a mayor disposición de tiempo, mejor aprovechamiento, pues quienes disponen de menos de tres horas para el trabajo extra, desertaron.

En lo que se refiere al **objetivo** que se acercara a sus expectativas al cursar esta especialización, dos de los estudiantes que no lograron aplicar los conceptos básicos en el trabajo final, contestaron que su objetivo era adquirir habilidades y hábitos académicos que mejoraran su desempeño docente, y una contestó que su objetivo era intercambiar experiencias para mejorar su enseñanza; por lo que el curso en cuestión aparentemente no llenó sus expectativas. En cuanto a los cuatro alumnos que lograron las mejores calificaciones, tres contestaron que tenían como expectativa incursionar en el campo de la investigación científica y el otro contestó que lo que esperaba era adquirir habilidades y hábitos académicos que mejoraran su desempeño docente y que además esperaba intercambiar experiencias para mejorar su enseñanza, por lo que se podría inferir que estos cuatro alumnos están en proceso de construir elementos para lograr sus expectativas al cursar la especialización.

En lo que respecta a la **última lectura en materia educativa**, seis de los siete casos que se vienen analizando coinciden en afirmar que sí han realizado lecturas en materia educativa; y la estudiante que no logró aplicar los conocimientos básicos que se trabajaron en el curso, contestó que no ha hecho ninguna lectura; tal vez no había percibido la importancia del conocimiento y el análisis de textos como dos de los elementos para mejorar la práctica docente.

Con relación al **último evento académico al que se asistió**, cinco de los siete casos sí han tomado conciencia de asistir a este tipo de actividades, dos de los estudiantes que no lograron aplicar los conceptos revisados en el curso, afirman no haber asistido a ningún evento académico; sin embargo, si se encuentran cursando una especialización, quiere decir que han tomado conciencia de la importancia de actualizarse.

En cuanto a los **problemas principales** como docentes de escuela primaria, las respuestas en general fueron muy heterogéneas, aquí lo importante es que todos perciben que algún tipo de problema tal vez sea la fuente energética para seguir estudiando.

Con relación a **otros estudios profesionales** que hubieran realizado, se encontró que una de las estudiantes que no logró aplicar los conceptos básicos cursados, no ha realizado ningún otro estudio; sin embargo, ahora lo está haciendo, lo que podría traducirse en sus primeros intentos por superarse a través de la realización de estudios formales. Todos los demás si han realizado algunos otros estudios y lo siguen haciendo, por lo que podría inferirse que a mayor superación profesional, mayor rendimiento

Como se puede apreciar por los datos hasta aquí expuestos, se deduce que la información que se recabó antes de hacer contacto con el grupo, puede brindar elementos para tener las primeras aproximaciones acerca del conocimiento del mismo. Cabe señalar que los datos previos que se puedan obtener, deben ser tomados con mucha cautela y que de ninguna manera sean determinantes como para catalogar a los estudiantes como "malos" y por lo tanto predisponerse negativamente para obstaculizar el avance académico de ellos. En la dimensión de una educación más **humanizadora** como es la del aprendizaje cooperativo, el conocer algunos datos, deben servir al docente para orientar su labor y apoyar más a los estudiantes que lo necesiten; así como estar atentos, como docentes, de las formas de construir una toma de conciencia de que hay que mejorar la educación.

La concepción de que el **desarrollo humano es producto de múltiples determinaciones** (Wallon, 1987; Vigotsky, 1995) se puede ver confirmada en los resultados de la evaluación de la entrevista, pues no es la edad, ni el género, ni la institución en que se prestan los servicios, ni el tipo de labor profesional, ni la antigüedad en el servicio, lo que determina la interiorización del conocimiento y su aplicación, ya que no existe una relación unidireccional de los aspectos recabados en dicha entrevista así como en la prueba de ejecución. Los datos obtenidos en esta entrevista brindan una aproximación muy incipiente de algunos factores socioculturales que caracterizaron a los integrantes del grupo.

De la información recabada a lo largo de las tres fases siguientes, con relación a las manifestaciones de interiorización de los contenidos del programa. se analiza lo siguiente:

En los **cuestionarios con preguntas abiertas** que fueron aplicados en la primera sesión, se valoraron las respuestas que dieron sobre lo qué es el aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo y el para qué educar, con base en la presencia o ausencia de items que aludieran a lo social, dado que el primer propósito general del curso fue, que los profesores de educación primaria conozcan, analicen y comprendan la importancia del contexto socio histórico y cultural en los procesos de aprendizaje que se manifiestan en el salón de clases y así estén en la posibilidad de construir propuestas alternativas tendientes a mejorar la práctica docente en un marco más humanizador, este propósito se consideró como un criterio preestablecido. Estas respuestas permitieron una aproximación a las concepciones previas de los estudiantes acerca de los conceptos clave del programa de estudio. Después del desarrollo del curso, se esperaba que dichas concepciones cambiaran en dirección a lo que se señala en el propósito general mencionado, lo cual se valoró a través de una prueba

de ejecución que consistió en la elaboración de una propuesta psicopedagógica en donde tenían que aplicar lo aprendido, lo cual se logró en la mayoría de los estudiantes.

Por lo que se refiere a **las conceptualizaciones previas sobre los contenidos básicos del curso**, se aprecia una tendencia a considerar el aprendizaje, la enseñanza, y el desarrollo independientes de los procesos de interacción social, no así, **él para qué educar**; estos aspectos detectados me hicieron pensar que existían las posibilidades de encontrar un terreno fértil para interiorizar los aspectos básicos del enfoque Socio-Cultural por parte de los estudiantes, pues de alguna manera estaban manifestando que tenían noción del papel de lo social en los procesos de construcción del conocimiento; por sus respuestas del **para qué educar**, que incluían lo social, pero que no sabían como es que lo social puede promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores avanzadas y por lo tanto, manejaban al nivel de pseudoconceptos (Vigotsky, 1983) el papel de la interacción social en los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de desarrollo (consultar anexo 4.)

Así también, se evidencia que en algunos casos los estudiantes tenían concepciones previas centradas en el paradigma piagetiano, otros en concepciones conductistas, otros en biologicistas y los menos, en limitadas concepciones del enfoque Socio-Cultural, lo que puede verse en la concentración de datos de la primera sesión (consultar anexo 4), pues de los once estudiantes encuestados, tres hacen alusión en mayor o menor medida a lo social.

A continuación **presentó un análisis de la evaluación** que se realizó sobre los **grandes momentos** que se manifestaron en los estudiantes en el **proceso de interiorización de los contenidos básicos del curso**.

Diana, como sus participaciones fueron mínimas se esforzó en entregar de manera aceptable todos los controles de lectura (consultar anexos 2 y 3.) En éstos, se observa que pasó, de no detectar los enunciados principales y las categorías clave, a la detección y

señalamiento en su resumen. Elaboró una reconceptualización de sus conocimientos previas, lo que se infiere al comparar lo que contesta en el cuestionario aplicado en la primera sesión con los fundamentos de la propuesta psicopedagógica (consultar anexo 4), así también se puede inferir cierta manifestación de crisis, lo que de alguna manera se advierte en lo que opina en su autoevaluación, en el sentido de que tuvo que cambiar sus concepciones previas por las del enfoque en cuestión para poder consolidar interpretaciones más completas del proceso educativo.

Rosa María tuvo que reorganizar sus ideas previas que estaban ancladas en el enfoque piagetiano y trató de consolidar sus reconceptualizaciones a través complementar un enfoque con el otro, cuestión que no le quedó muy clara, lo que se infiere por la forma en que fundamentó su propuesta psicopedagógica, en la que yuxtapone concepciones de los autores de ambos enfoques, sin aludir a sus diferencias en aspectos básicos como los que uno y otro autor entienden por aprendizaje y desarrollo (consultar anexo 4), por lo que se puede interpretar cierto nivel de crisis de reconceptualización, aspecto que se refuerza por lo expresado por ella en la situación de interacción grupal 3 (en la pag.117), en donde se alude al cambio de acuerdos en lo que se refiere a los controles de lectura y en el aparente retroceso que tuvo al realizar el tercer control de lectura (consultar anexos 2 y 3). Se puede deducir que el proceso de interiorización continua en un buen nivel de construcción de reconceptualizaciones por el tipo de intervenciones que tuvo en clase.

Jaime manifestó en diversos momentos, un gran desconcierto por la profundidad que consideró tenía el enfoque en cuestión, lo que confrontó con sus concepciones previas; sin embargo, se puede inferir que ese proceso de crisis quedó consolidado, al menos en ese momento, por las estrategias didácticas que expuso en su trabajo final pues planteó actividades para detectar el nivel de desarrollo próximo, además de designarle al docente el

papel de mediador (ver anexo 4). Se puede deducir que estuvo en posibilidades de superar esta crisis de reconceptualización por la metodología didáctica que se empleó a lo largo del curso, aspecto que él externó en la situación de interacción grupal 5 (consultar pág. 144), y que se observó a lo largo de sus intervenciones.

Montserrat manifestó su crisis de reconceptualización con la actitud de falta de participación, además reconoció en la situación de interacción grupal 5 (consultar pág. 144), que este enfoque le causó conflicto. Después de que en las primeras sesiones había intervenido de manera muy activa, su silencio en las últimas sesiones me causaba inquietud, pues no evidenciaba su proceso de interiorización de conocimientos, conforme observé que continuaba entregando los controles de lectura de manera aceptable (ver anexos 2 y 3), me fui tranquilizando, pues esto me permitió inferir que tal vez estaba reorganizando sus ideas, situación que vi confirmada en el trabajo final (consultar anexo 4), en donde se ve un gran cambio de lo que pensaba al iniciar el curso y lo que propuso en su trabajo final, pues logró la interiorización de los contenidos básicos del curso, así como su aplicación en la propuesta solicitada.

Y, si en general las reconceptualizaciones produjeron crisis en alguien que fue muy obvio y que además fueron de fuerte intensidad, fue en **Germán**, tal vez no tanto por las reconceptualizaciones de tipo cognitivo, que si las tuvo, sino por la confrontación que tuvo con el grupo en cuanto a actitudes entre compañeros. En el proceso de formación de la reconceptualización, pasó de la verbalización inconexa con los temas del curso, a las participaciones que reflejaban esfuerzos por articular lo que decía con los contenidos en cuestión, así también ese esfuerzo se vio reflejado en su trabajo final, cabe mencionar que en sus concepciones previas él sí incluía lo social como algo importante en los procesos de aprendizaje (ver anexo 4), pero para él, el conocimiento servía para tener poder y recitarlo,

como se observa en las características de sus intervenciones en la interacción grupal 3 (consultar pág. 117), y de manera bastante clara en la número 4 (consultar pág. 135.)

Las concepciones previas de **Emelia** no consideraban lo social, los controles de lecturas que entregó tuvieron el mínimo aceptable (consultar anexos 2 y 3), sus intervenciones pasaron de la repetición y de lo anecdótico a las intervenciones con mayor sentido, de acuerdo con los indicadores en juego, en el trabajo final manifestó la interiorización de los contenidos del programa a través de las reconceptualizaciones, tanto del enfoque Socio-cultural como del enfoque psicogenético. Piensa que algo que le ayudó a superar su crisis de reconceptualización, fue el glosario complementario que se les dió. Consideró que también fue de gran ayuda el apoyo de la compañera con quien realizó el trabajo escrito, en donde se evidencia el aprendizaje cooperativo

En el proceso de interiorización del conocimiento que realizó **Teresa**, se observó que su tipo de intervenciones cambiaron a partir de que la tensión se sintió en el grupo, pues sus primeras intervenciones eran sin apoyarse en sus notas y después se ayudó de ellas pues sus exposiciones eran con cierto titubeo, y no obstante continuó participando; entregó los controles de todas las lecturas y la calidad de los mismos fue mejorando (ver anexos 2 y 3). Sus concepciones previas tuvieron un cambio significativo que se evidenció en el trabajo final, no sólo en la fundamentación de su propuesta, sino en el diseño de las estrategias que presentó al final del curso (ver anexo 4)

Las concepciones previas de **Alicia** no consideraban lo social y a través del proceso de interiorización de los contenidos del curso se observó un cambio notorio que se manifestaba en sus intervenciones en clase, así como en su trabajo final, de aquí que se infiera una reconceptualización de sus saberes en donde aparentemente no se dieron momentos de crisis como en la mayoría de sus compañeros. (ver anexo 4.)

Llama la atención el caso de la estudiante **Elvira** que no aplicó los conceptos básicos revisados a lo largo del curso en el trabajo final y que en la detección de las concepciones previas (ver anexo 4), ella utilizó un lenguaje centrado en el enfoque Socio-Cultural; así también, en sus trabajos entregados a lo largo del curso se observó que tuvo un rendimiento bajo desde el inicio del curso y en una de sus participaciones, ella reconoció ante el grupo su dificultad para entender el enfoque en cuestión; así también cuando hablé con ella para invitarla a participar más y para hacerle algunas observaciones sobre sus controles de lectura (ver anexos 2 y 3) también me manifestó su descontrol por pensar que ya manejaba el enfoque vigotskiano, con lo que se infiere que pudo estar en crisis por el posible conflicto interno que manifestó por sus concepciones previas y lo que se trabajó en el curso. Por lo tanto, no logró interiorizar los contenidos del curso para así poder aplicarlos en la propuesta final.

Así, **Humberto** tampoco aplicó en su propuesta los conceptos básicos revisados y en la detección de concepciones previas sí alude a lo social, en este aspecto resalta también sus formas de participación, que casi en su totalidad se ajustaban a los indicadores de intervenciones válidas, además de que sus intervenciones fueron de gran ayuda para todo el grupo, incluyéndome; así también, se puede observar que los controles de lectura fueron en su mayoría aceptables (ver anexos 2 y 3); pienso que este compañero entró en un proceso de crisis, en el que sus representaciones previas entraron en conflicto, no tanto con los postulados del enfoque, sino con la forma de aplicarlos (ver anexo 4), lo que demuestra que no es lo mismo entender un enfoque y poder expresarlo, ya sea en la forma escrita como verbal, que tener que aplicarlo; como se puede apreciar en este caso, el proceso de construcción del conocimiento centrado en memorizar el conocimiento para poder expresarlo verbalmente; lo que en el sistema de evaluación tradicional puede ser lo más

eficaz para acreditar una materia, y al tener que aplicarlo en este curso, en una propuesta psicopedagógica no lo logró. Un dato más que se podría interpretar como manifestación de crisis, es el que evadió hablar de sí mismo en la evaluación final del curso. De alguna manera se puede inferir que se supera esta crisis cuando se manifiesta una forma de aplicar lo aprendido o lo reconceptualizado, lo que en este caso, no se logró.

El caso de Sara, que en sus concepciones previas no alude a lo social y que en su trabajo final no logró aplicar lo revisado en el curso (consultar anexo 4), permite inferir que tampoco se dio un proceso de interiorización del conocimiento, aspecto que se confirma cuando se observa su bajo rendimiento en los controles de lectura (consultar anexos 2 y 3), aún cuando entregó la mayoría de ellos; si además consideramos que sus participaciones se focalizaron en aspectos anecdóticos, con esto se puede inferir que no logró confrontar sus concepciones previas con las del enfoque en cuestión, por lo que siguen dominando las concepciones que tenía al iniciar el curso, y por lo que no se puede inferir un estado de crisis, como en los casos anteriormente mencionados, sino de un posible estancamiento.

En el desarrollo del curso la mayoría de los estudiantes tuvieron una confrontación de sus concepciones previas en relación con los contenidos del curso, lo que les provocó, en términos de Piaget (1962) un desequilibrio cognitivo, o en términos de Wallon (1981) una crisis, o en términos de Ausubel (1976) una modificación entre su estructura cognitiva y los contenidos en cuestión para que se produjera una reconceptualización de sus conocimientos previos.

Las formas de manifestar esta crisis cognitiva, de quienes la evidenciaron, fue:: haciendo preguntas de manera directa a la titular del curso o a los compañeros, consultando otros textos que no estaban en la antología, estructurando sus intervenciones en clase de

manera coherente y entendible, al persistir continuar haciendo los controles de lectura, al reflexionar su realidad educativa y lograr articularla con los contenidos del curso, al comparar la información con lo que dicen otros autores, al proyectar el uso de las conceptualizaciones en propuestas psicopedagógicas y posiblemente, al no ser un desertor más, o así también al manifestar la idea de esforzarse para no reprobar el curso.

Hay que reconocer que no fue posible proporcionar las ayudas necesarias para lograr que el aprendizaje fuera significativo para Elvira y Sara; así como para que Humberto lograra aplicar lo aprendido.

De alguna manera, en este curso se puede observar **la secuencia de las actividades didácticas** que van de lo colectivo a lo individual pasando por el trabajo en equipo, con lo que se trató de que se diera un avance de lo interpsicológico hacia los procesos intrapsicológicos, al decir de Vigotsky (1974), o como nos dice Onrubia (mencionado en Coll, Martín, Mauri, et al.1993) hacia la autonomía, para que cada estudiante controlara y regulara su propio proceso de aprendizaje Ausubel (1976.)

Con relación a los **casos de deserción**, de los 22 estudiantes que estaban matriculados tres de los integrantes del grupo desertaron antes de iniciar, pues ni a la primera clase asistieron; dos abandonaron la especialización cuando ya estaba bastante avanzado el curso y en una se puede inferir que la tensión grupal la llevó a tomar esta decisión, pues como se señala en la situación de interacción grupal 4 (consultar pág. 135), estuvo directamente involucrada, si a esto agregamos que su rendimiento estuvo caracterizado por estar en lo mínimo aceptable, lo cual se puede observar en los anexo 3, se puede inferir que no quiso hacer el esfuerzo para tener un mejor rendimiento aún cuando se le dieron algunas sugerencias para lograrlo. El otro caso de deserción cuando ya estaba bastante avanzado el curso, me sorprendió pues el rendimiento que presentó en los

controles de lectura reflejó una buena aceptabilidad. Situación similar es el caso de Rebeca (consultar anexos 2 y 3), pues fue de las pocas que logró desde el principio tener todos los indicadores de los controles de lecturas valorados como positivos, quien abandonó los estudios en la tercera sesión. Alma Rosa que también tuvo un buen rendimiento se dio de baja porque se fue del país. Los otros cuatro casos que se dieron de baja, afirman en la entrevista que se les aplicó que tienen poco tiempo extra para el estudio, pero también se puede observar que su rendimiento fue bajo en los controles de lectura (consultar anexos 2 y 3), así como en su participación en clase, con lo que se puede inferir que les resultó difícil, al menos este curso y posiblemente también los otros dos. De esta manera, esa inseguridad que experimenté en la primera sesión por pensar que tal vez era muy fácil aprobar el curso, quedó desvanecida; pero me surgió la inquietud, de cómo se hubiera podido retener en los estudios de especialización, a los que desertaron.

El proceso de interiorización de los contenidos del curso, se centró en la reconceptualización de las concepciones previas de los estudiantes, pues ninguno de los estudiantes llegó en blanco al curso (consultar anexo 4.) Se considera que uno de los aspectos más significativos del paradigma psicológico constructivista, es lo relacionado a dilucidar que lo que uno es se construye en la interacción (Vigotsky, 1983; Bruner, 197; Wallon, 1974 y Piaget, 1962), pues quedaron superadas esas interpretaciones de que la persona despliega o desenvuelve sus capacidades innatas, aspecto en el que coinciden los autores señalados, por lo que en este trabajo se realiza un esfuerzo al dilucidar cuáles fueron esos grandes momentos que se dieron en esa reconceptualización para la mayoría de los estudiantes que terminaron el curso, a saber:

- la mayoría del grupo experimentó una crisis en lo relativo a que tuvieron una confrontación entre sus concepciones previas y el enfoque Socio-

Cultural que se evidenció a partir de expresiones de dificultad para entender el enfoque.

- más adelante se expresó a través de sus intervenciones, una necesidad de **reorganizar sus ideas**, esta forma de proceder se manifiesta en la constante articulación de algunos de los principios y conceptos del enfoque en cuestión con la realidad educativa y social en general.
- y por último, se infiere un esfuerzo por aplicar los conocimientos interiorizados en una propuesta de trabajo en el campo educativo, lo que significa una **consolidación de lo interiorizado**.

Así quedó valorado el aspecto de interiorización del conocimiento que se presentó en el grupo y lo hasta aquí analizado, requiere de seguir tomando en cuenta otras determinantes que en mayor o en menor medida contribuyen a la configuración de una reconceptualización, no obstante lo complejo de los procesos del pensamiento, pienso que al menos algunos de los aspectos más importantes que intervinieron en el proceso se encuentran tematizados; estoy consciente que tal vez demasiado sucintamente, pero sistematizar y ordenar esta información que se da de manera simultánea en la realidad, y que en lo escrito se tiene que secuenciar de otra manera, ha sido una de las limitantes mayores de la metodología en la psicología educativa, no obstante, se deben seguir haciendo esfuerzos por entender cada vez de manera más completa, estos complejos procesos.

Una vez analizados los controles de lectura, las intervenciones en clase y los trabajos finales puedo inferir que se logró el **primer propósito general** que se refiere a que los estudiantes: conozcan, analicen y comprendan la importancia del contexto socio

histórico y cultural en los procesos de aprendizaje que se expresan en el salón de clases y así estén en la posibilidad de construir propuestas alternativas.

B) Análisis de la Evaluación de las Formas de Actuación Grupal Consensuadas para la Toma de Decisiones Colectivas.

En lo que se refiere a las formas manifestar la **actuación grupal consensuada para la toma de decisiones de manera colectiva** obtuve información que se empleó para analizar la evolución que se dio en el grupo en este sentido.

En la situación de interacción grupal 1 (consultar pág. 108), que se refiere a la **puesta en consideración del grupo** del programa de estudio y la antología para su operación, se observa una aceptación general de lo presentado. Y aún cuando la valoración muestra que se cumple con los indicadores para que un cambio esté justificado con la explicitación de argumentos para aceptar lo que se propuso y con el número de intervenciones necesarias, no se puede dejar de pensar que los estudiantes no están acostumbrados a que se les consulte, pues si bien es cierto que muchos maestros dan a conocer el programa que se llevará a lo largo del curso en la primera sesión de trabajo, también es cierto que generalmente no se pone a la consideración del grupo para su análisis y modificación.

En cuanto a la situación de interacción grupal 2 (consultar pág. 111), que se refiere a la **propuesta de calificación** llama la atención que fue aceptada por el grupo sin ninguna observación ni a favor ni en contra, con lo que se puede inferir que el descontrol del grupo subió de nivel, pues en nuestro medio educativo la unidireccionalidad en las formas de calificar impuestas por los docentes son las que priman, sin la menor posibilidad de diálogo

y en este caso, dado que no hubo ningún comentario, siguió siendo una medida que se dió de manera unilateral, pues en esa primera sesión se inició apenas el proceso de resignificar algunas de las actitudes de los estudiantes hacia una participación más comprometida y más responsable.

En la situación de interacción 3 (consultar pág. 117), sobre la propuesta de **cambio de los acuerdos** establecidos en la primera sesión y a iniciativa de los estudiantes, se llenan los requisitos para confirmar una forma de actuación grupal consensuada en los ajustes hechos a lo acordado de manera colectiva. En esta interacción se observó un cambio en las actitudes de los estudiantes que van hacia acciones con iniciativa, propositivas y de compromiso

En la situación de interacción grupal 4 (consultar pág. 135), aún cuando no se somete a consideración el otorgar **un tiempo determinado para resolver un problema** que no es directamente relacionado con el desarrollo del programa del curso pero que está afectando el desarrollo del mismo, se observó un apoyo conjunto al abordar la situación conflictiva que no requirió de consenso para destinarle un espacio temporal a su abordaje.

La **metodología didáctica del debate** que se empleó para la interiorización de los conocimientos del programa de estudio, fue también un factor importante para propiciar las condiciones de la actuación grupal consensuada para la toma de decisiones colectivas; así también otro aspecto que influyó para que de alguna manera se propiciara la iniciativa de los alumnos para hacer propuestas que mejoraran el trabajo individual y grupal y que se comprometieran a realizarlo, fue el ambiente de respeto y de colaboración mutua entre los integrantes del grupo (Ausubel, 1976, Ontoria 1962, Novak y Gowin, 1988, Wallon, 1981; Bruner, 1997, Díaz Barriga y Hernández, 1997 y Hernández, 1998.), lo que dio pauta para que se pudieran enfrentar los problemas de relación que se presentaron en el grupo y que se

llegara nuevamente a la estabilidad necesaria para continuar reconceptualizando los contenidos del programa de estudio mencionado.

La importancia de la participación comprometida de manera individual y grupal, sienta las bases para no incidir en la formación de personas pasivas, pues el construir argumentos y contra-argumentos, promueve un pensamiento crítico, aspecto que de por sí es muy importante para una sociedad que trata de romper con cánones autoritarios y arbitrarios (Porlán, 1993) y construirse en ámbitos cada vez democráticos como nos propone el aprendizaje cooperativo (F. Díaz Barriga y Hernández, 1997 y Hernández, 1998), por lo que creo que la importancia es mayor, cuando se trata, en este caso, de docentes que incidirán en la formación de muchas otras generaciones año tras año.

El análisis de las situaciones de interacción grupal en las que se emitieron argumentos y contra-argumentos para la toma de decisiones colectivas me permite inferir que los estudiantes lograron el segundo propósito general que se refiere a: comprender la importancia de asumir actitudes que generen pautas de transformación en el proceso educativo en un marco dialogal, de respeto a las diferencias, honestidad, participación social comprometida y tolerancia. Cabe precisar que esta inferencia se aplica solamente a la interacción experimentada en el desarrollo del curso, con la idea de que los estudiantes generen dichas formas de comportamiento en su práctica docente.

C) Análisis de la Evaluación que se Realizó sobre el Aspecto Socio-afectivo.

El análisis de la evaluación del aspecto socio-afectivo no se puede reducir exclusivamente a las situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo, pues cada acción que realiza el ser humano, así sea en el plano netamente intelectual, está acompañada de sensaciones de aparente agrado, desagrado o indiferencia, aspectos que son

sumamente difíciles de valorar por la subjetividad e intersubjetividad de quienes interactúan en una situación grupal; los matices afectivos que se expresan en el salón de clases hacia las situaciones que ahí surgen, están mediadas por formas culturales aceptadas o censuradas, según el contexto social de un lugar y un tiempo determinados (Vigotsky, 1979; Kosulin, 2000; Wallon, 1987.) En nuestro medio, como en otros, es muy frecuente encontrar formas muy sutiles u obvias para manifestar que algo es agradable, desagradable o indiferente. Para el análisis de este rubro me valí de esas formas obvias aceptadas socialmente, de desagrado hacia algo. Cabe señalar que como docentes no podemos dejar pasar como si nada, estas situaciones, máxime si están interfiriendo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En los procesos de la docencia se realizan esfuerzos para que las actividades en el salón de clases tengan un mayor grado de aceptación entre los estudiantes, bajo convicción, no impuestas; que las tareas que realicen sean agradables y que en el futuro cada sujeto se proporcione a sí mismo, los elementos que lo motiven para aprender por su cuenta y que en algún momento tal vez hayan sido proporcionados de manera externa (Vigotsky, 1976.)

En este sentido, la sensibilización sobre la importancia de la labor docente en nuestra sociedad, lo cual se describe en la situación de interacción grupal 1 (consultar pág. 108) se advierte al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre algunos aspectos que todos vivimos y que requieren de la fuerza de las ideas de personas con iniciativas que contribuyan a crear nuevos sentidos en la educación, de tal manera que se resignifique su concepción sobre la educación.

En la plática sensibilizadora presentada en la situación de interacción grupal 1 (consultar pág. 108), se logró construir un ambiente propicio para la interiorización del conocimiento, pero los estudiantes al encontrar que no era un enfoque fácil, al expresar en

diferentes momentos el grado de dificultad para entender tanto el enfoque en cuestión como las lecturas, se dió la pauta para que algunos estudiantes probaran el grado de congruencia de la titular del curso en cuanto a la invitación inicial a participar de manera comprometida y la iniciativa del grupo en cuanto a cambiar uno de los acuerdos establecidos en la primera sesión. Con dichas acciones lo que se puede observar, es la relación de funciones entre los aspectos de tipo intelectual o cognitivo y los aspectos emocionales, en donde tal vez la situación afectiva de que el proceso de aprender y de acreditar resultara más fácil, dió lugar a la iniciativa del cambio de acuerdo, antes citado.

En lo que se refiere a la tercera fase denominada formativa encontré que la separación que se hace entre la interiorización del conocimiento y la dinámica del grupo en cuanto aludir a interpretar los aspectos socio-afectivos, resulta un tanto arbitraria, pues como se puede apreciar en las reflexiones que hicieron los estudiantes en la cuarta sesión, en relación al grado de dificultad para hacer los controles de lectura; se observa que se da de manera simultánea la carga emocional que tuvieron para elaborar los controles de lectura, lo cual estaba reflejando una crisis de sus representaciones cognitivas en franca confrontación con las conceptualizaciones del enfoque en cuestión.

Con respecto a la interacción grupal y su relación con los aspectos socio-afectivos, se puede apreciar la conformación de un estado de molestia que se describe en la situación de interacción grupal 4 (consultar pág. 135), En este rubro destaca la claridad con la que se hizo preponderante una función socio-afectiva entre los integrantes del grupo, quedando en un papel subordinado el aspecto de interiorización del conocimiento; salta a la vista lo acertado de los postulados de Wallon (1981) cuando explicita la dinámica del desarrollo humano a través de preponderancias, alternancias e integraciones funcionales, pues la situación aludida es un claro ejemplo de ello; sin embargo no se puede dejar de mencionar

que Wallon lo maneja en situaciones individuales y esta interacción se dió en lo individual y en lo grupal, pues fueron la mayoría de los integrantes del grupo los que mostraron tensión y por lo tanto se evidencia que en el grupo dominó el aspecto socio-afectivo, lo que después paulatinamente se fue superando.

Con la intención de seguir dilucidando, acerca de como se construyen los procesos en donde cambian las relaciones funcionales de la dinámica del desarrollo humano como lo plantea Martí (1991), se mencionan a continuación los **grandes momentos** en que se manifestó dicho cambio de relación de funciones:

- **Indiferencia** por parte del grupo hacia el motivo que causa molestia
- Discretas manifestaciones de **intolerancia** hacia lo que causa molestia, así como esfuerzos para no aumentar la tensión emocional a través de intervenciones casi textuales para no equivocarse.
- **Enfrentar** la situación que causa conflicto.
- **Esfuerzos conjuntos** para que la situación sea llevadera.
- **Disminución** de la tensión grupal.

En el rubro socio-afectivo que se manifiesta a lo largo del curso, se evidencia lo que Vigotsky (1995) denomina conductas fosilizadas, pues los comportamientos de sumisión, autoritarismo, timidez, receptividad, son consecuencia de un complejo proceso de formación que cada uno de los estudiantes ha tenido a lo largo de su desarrollo y que en el momento de expresar uno u otro comportamientos, sólo se puede observar en la apariencia, en lo fenomenológico; sin embargo, aún con lo complicado de la interpretación de los procesos de construcción de toda una vida, se logró incidir en algunos de esos comportamientos; baste mencionar el caso del compañero Germán que lo explicita en la

última sesión en el momento de la autoevaluación y además se observó en las últimas sesiones de trabajo. No se puede dejar de reconocer que esta tarea se encuentra en ciernes y queda como inquietud el seguir estudiando estos procesos de resignificación de actitudes en el aula.

Con el análisis del aspecto socio-afectivo en el salón de clases, se indagó en la relación que se da entre el pensamiento y dicho aspecto, para reflexionar de manera más profunda acerca de las formas que asume lo afectivo-emocional para facilitar u obstaculizar los procesos de interiorización del conocimiento en el aula.

Es así que puedo afirmar que el tercer propósito general del curso referido a: reflexionar y resignificar el proceso de construcción de conocimientos a partir de analizar la ayuda que se recibe de otros y la que a su vez se puede ofrecer a los demás se logró de manera parcial, pues los que integrábamos el grupo nos dimos cuenta que también fue necesario analizar los obstáculos que se interponen para la interiorización del conocimiento, los cuales también se dan en la interacción grupal.

La experiencia académica de sistematizar, planear y realizar las acciones para evaluar los aspectos más significativos en el salón de clases me obliga a hacer unas últimas reflexiones que valoren este proceso.

En este sentido al considerar que las intervenciones anecdóticas pudieran limitar la comprensión del enfoque en cuestión, resultó una aseveración equivocada; pues en los hechos pude ver como una intervención de este tipo, puede resultar un factor desencadenante para articular la anécdota con los constructos teóricos por parte de los condiscípulos; lo que lleva a replantearme el tratamiento que se les debe de dar a este tipo de intervenciones.

Un aspecto muy importante a considerar en trabajos futuros es el compartir grupalmente o con estudiantes de otras especializaciones similares, los trabajos finales, pues difundir las formas de objetivar lo aprendido puede resultar muy enriquecedor para los interesados en mejorar los procesos educativos.

La evaluación de aspectos que incluyan más allá de lo cognitivo resultó ser un modesto esfuerzo para contribuir a seguir construyendo explicaciones que nos permitan entender de manera más profunda los procesos de enseñar y aprender.

Al asumir la actividad del sujeto como un principio rector del proceso educativo, me permitió entender que no sólo es el estudiante el que aprende, sino al propiciar la actuación de los estudiantes pude aprender mucho de ellos.

Es importante señalar que aún cuando consideré el papel de la titular del curso como la mediadora para proporcionar las ayudas necesarias a los estudiantes para su proceso de aprendizaje, tengo que reconocer que tuve algunas limitaciones de conocimientos; pues no pude responder a algunas de sus preguntas, por lo que los invité a investigar sobre lo cuestionado.

Las expresiones conflictivas de algunos estudiantes en las sesiones de trabajo no fue un obstáculo insalvable para el logro de los propósitos del curso, por el contrario, dichas actitudes dieron la pauta para reflexionar y enfrentar las situaciones que causaron conflicto en el grupo. No puedo dejar de reconocer que mi actitud de congruencia entre el discurso y los hechos, al no responder de manera autoritaria ante algunas de las actitudes de los estudiantes, ayudó de manera considerable a resignificar algunas de las actitudes de los estudiantes en un clima de respeto, tolerancia y comprensión.

La falta de explicitación de propósitos para incidir en los contenidos procedimentales al diseñar el programa del curso, quedo ausente en el papel, más no en los hechos, pues de

algunos manera, a los estudiantes que tuvieron limitaciones para detectar las ideas y categorías centrales de los textos, los ayudé, al orientarlos en la forma de detección de estos aspectos.

La experiencia de haber evaluado de la manera que explicito a lo largo de este trabajo implicó un gran esfuerzo académico y metodológico, pues me fue sumamente difícil llevar el registro de lo que sucedía en la sesión y además interactuar con el grupo para proporcionar las ayudas necesarios para la conceptualización de los contenidos del programa. No obstante, aún con las fallas señaladas, logré incursionar en nuevos caminos para llevar a cabo la evaluación en el salón de clases, así como para articular algunos de los constructos teóricos del constructivismo con los procesos de la evaluación en el aula.

En general puedo afirmar que se lograron, en mayor o menor grado, los propósitos programados del curso; sin embargo, aún persiste el reto de seguir construyendo estrategias metodológicas que ayuden a profundizar en el conocimiento de los procesos de reconceptualización o cambio cognitivo, así como de cambio de actitudes en un marco más humanizador y encontrar mejores formas para evaluarlos.

Cabe resaltar en este análisis, el papel que juega la subjetividad de quien interpreta, por lo complejo de la personalidad humana que se expresa a cada momento como un todo, y si son varias personalidades, más la propia, entonces la tarea de evaluación se torno extremadamente difícil, pero no por ello menos atractiva.

CONCLUSIONES

El proceso de **evaluación situacional** que se llevó a cabo en la operación del curso “Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio Cultural” de la especialización “La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria”, fue experimentado como un proceso formativo que trató de romper con los cánones de la escuela tradicional a través de:

- Involucrar de manera activa a todos los estudiantes del grupo y no solo al docente.
- Propiciar la articulación entre la teoría y la práctica educativa al tener que aplicar los conocimientos interiorizados y así dejar a un lado el trillado examen memorístico.
- Dar solución conjunta a los obstáculos surgidos en la dinámica grupal para interiorizar el conocimiento, aspecto que abarcó no sólo el aspecto cognitivo sino también, el socio-afectivo.

En este proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se experimentó el proceso de evaluación situacional, fue importante el punto de partida al considerar a los integrantes del grupo como sujetos activos, multideterminados y propositivos para lograr los propósitos del curso.

En general, considero que al estar involucrados todos los integrantes del grupo en la solución de los problemas para lograr los propósitos del curso, fueron acciones que permitieron realizar evaluaciones parciales que propiciaron hacer ajustes a lo programado y así poder interiorizar los aspectos básicos del enfoque Socio-Cultural.

En el proceso de interacción grupal, se aprecia la importancia que desempeña el lenguaje, pues es un sistema de representaciones simbólicas que además de que permite la

comunicación, evidencia algunos de los múltiples significados y sentidos de los conceptos que tiene una persona, lo que implica que el lenguaje no es la expresión del pensamiento, sino una forma de realización del pensamiento.

La interiorización de conocimientos en el plano de la reconceptualización, aún cuando es un proceso individual e interno, pero que se construye por la interacción social, se puede valorar a través de algunas de sus manifestaciones, como son: la expresión oral a través del discurso, la expresión escrita a través de documentos elaborados en lo individual o en equipo y la expresión corporal a través movimientos culturalmente aprendidos.

Una de las manifestaciones más importantes del proceso de interiorización del conocimiento en su dimensión reconceptualizadora fue la de observar la discontinuidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en cuanto que para cambiar sus concepciones previas fue necesaria la confrontación con nuevas conceptualizaciones, lo que provocó la ampliación de significados, nuevas articulaciones conceptuales, aplicación de lo aprendido, y así también, regresiones, estancamientos y bloqueos, éste último muy evidente al inicio y en la sesiones intermedias de trabajo en el aula.

Un aspecto muy importante que permitió la interiorización de los contenidos del programa, fue la articulación que los estudiantes realizaron los temas del programa de estudio con su práctica docente, lo que implica una combinación de diferentes formas de pensar que van de lo práctico o concreto a lo conceptual o formal.

En el salón de clases están presentes de manera implícita o explícita las políticas educativas del sistema y del contexto social en el que estamos inmersos, lo que contribuye a la configuración de determinadas formas de actuación individual y colectiva y que también fue causa de hacer único y diferente el proceso de educar, por lo que se requieren formas de evaluación específicas de acuerdo a la situación en la que no se pueden perder de vista las

condiciones de cada participante, así como los propósitos individuales y colectivos para mejorar el proceso educativo.

En el proceso evaluativo del desarrollo del curso se evidenció la relación de la interiorización del conocimiento como parte del pensamiento con otros aspectos psicológicos que en este caso fue lo socio-afectivo. Aún cuando los momentos claves señalados tanto para la interiorización del conocimiento, como para la evolución de los aspectos socio-afectivos son esquemáticos, los retos continúan y queda como una de tantas preocupaciones, el seguir construyendo en futuros trabajos, esta compleja relación entre el pensamiento y las emociones en la psicología del adulto que interactúa socialmente en un espacio escolarizado.

La ayuda que más contribuyó a superar los momentos de crisis tanto en lo cognitivo como en la interacción grupal en su dimensión socio-afectiva, así como en la iniciativa para formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectivas, fue el propiciar la configuración de zonas de desarrollo próximo en las que la comunicación a través del diálogo, propició un ambiente de respeto y de tolerancia a la diferencia.

Con base en las estrategias de evaluación que se llevaron a cabo en el desarrollo del curso "Aprendizaje y Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural" se logró dimensionar a la evaluación en el salón de clases desde una aproximación que incluyera tanto la interiorización de los contenidos del programa como algunos aspectos socio-afectivos que se manifestaron a lo largo del curso; así también, se logró incluir a los estudiantes

en el proceso evaluativo a través de las formas de actuación grupal consensuadas para la toma de decisiones colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. AUSUBEL, D. (1976) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
2. BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Buenos Aires, Argentina. Aique.
3. BRUNER, J. (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, España. Alianza Psicología Minor.
4. BRUNER, J. (1988) Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid, España. Ediciones Morata.
5. BRUNER, J. (1991) Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, España. Alianza Psicología Minor.
6. BRUNER, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid, España. Aprendizaje Visor.
7. CARRETERO, M. (1993) Constructivismo y Educación. Argentina. Aique Grupo Editor S.A.
8. CARRETERO, M. CASTORINA, J. A. y BAQUERO, R. (1998) Debates Constructivistas. Argentina. Aique Grupo Editor S.A.
9. CARRIÓN, C. C. (1984) Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional. México. Revista Nueva Época, Perfiles Educativos. C.I.S.E. U.N.A.M.
10. CARRIZALES, R. C. (1986.) La experiencia docente. México. Editorial Línea.
11. CASANOVA, M. A. (1998) La evaluación Educativa. Escuela Básica. España. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Ed. Muralla.
12. CHÁVEZ, C. (1998). Globalización, TLC y Educación. México. Colegio de Ciencias y Humanidades Sur. U.N.A.M.
13. CHOMSKY, N y DIETERICH, H. (1995). La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. México. Joaquín Mortiz Editor.
14. COLL, C. (1987.) Psicología y Curriculum. México. Cuadernos de Pedagogía Paidós.

15. COLL, C. MARTÍN, E. MAURI, T. MIRAS, M. ONRUBIA, J. SOLÉ I. y ZABALA, A. (1993) El constructivismo en el aula. Barcelona, España. Graó Editorial.
16. COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España. Morata Ediciones.
17. DÍAZ BARRIGA, A.(1989). Problemas y Retos del campo de la Evaluación Educativa. Revista Perfiles Educativos. México. C.I.S.E.- U.N.A.M.
18. DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (1997) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill.
19. FREUD, S. (1973). Obras completas. T 1. Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.
20. GARCÍA, V. J. y GONZÁLEZ, M. D, (1998). Evaluación e Informe Psicopedagógico. Madrid, España. Editorial Eos.
21. GIMENO, S. y GÓMEZ, P. (1992.) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Morata.
22. GÓMEZ, A. B. (1990) Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Madrid, España. Editorial Narcea.
23. HERNÁNDEZ, R. G. (1998) Paradigmas en Psicología de la Educación. México. Paidós Educador.
24. HOUSE, E.R.(1994). Evaluación, ética y poder. Madrid, España. Ediciones Morata.
25. IANNI, O. (1996). Teorías de la Globalización. México. Siglo XXI Editores.
26. KOSULIN, A. (1994) La Psicología de Vigotsky. Madrid, España. Alianza Editorial S.A.
27. KOSULIN, A. (2000) Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona, España. Paidós Editorial S.A.
28. LABARCA, G. VASCONI, T. FINKEL, S. RECCA, I.(1977). La Educación Burguesa. México. Editorial Nueva Imagen.
29. LACASA, P. (1994.) Aprendiendo en la calle, aprendiendo en la escuela. Madrid, España. Aprendizaje Visor.
30. MARTÍ, S. E. (1991) Psicología Evolutiva. Teorías y ámbitos de Investigación. Barcelona, España. Editorial Anthropos.

31. MUGNY, G, PÉREZ, J. (1988) Psicología Social del Desarrollo Cognitivo. Barcelona, España. Anthropos.
32. NOVAK, J y GOWIN, B. (1988.) Aprendiendo a aprender. Barcelona, España. Ediciones Martínez Roca.
33. PIAGET, J. (1967) Seis Estudios de Psicología. Barcelona, España. Editorial Seix Barral, S.A.
34. PIAGET, J. (1964) Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, Argentina Editorial Psique.
35. PORLÁN, R. (1993) Constructivismo y escuela. Sevilla, España. Serie fundamentos No. 4. Colección Investigación y Enseñanza.
36. ONTORIA, A. (1992.) Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender. Madrid, España. Narcea S.A.
37. POZO, M. (1993) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid, España. Ediciones Morata.
38. PUIGGRÓS, A y KROTSCH, C.(1994), Universidad y Evaluación. Estado del Debate. Argentina. Aique Grupo Editor S.A.
39. REVUELTA, M. (1993). La Calidad Total en la Gestión. XII Jornadas de Gerencia Universitaria. Córdoba, España. Edita Universidad de Córdoba.
40. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.(1984) Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria. Dirección General De Educación Normal. México.
41. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.(1998) Especialización para Maestros de Educación Básica "La Construcción del Conocimiento en la Escuela Primaria". Diseño Curricular.
42. STUFFLENBEAM, D. L.(1992). Evaluación Sistemática. Barcelona, España. Paidós.
43. TYLER, R. W. (1950) Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, University of Chicago Press.
44. VIGOTSKY, L. S.(1991) Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Tomo I, Obras Escogidas. Madrid, España. Visor Distribuciones.

45. VIGOTSKY, L. S.(1983) Pensamiento y Lenguaje. Tomo II, Obras Escogidas. Madrid, España. Visor Distribuciones.
46. VIGOTSKY, L. S.(1979) El Desarrollo de las Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, España. Editorial Crítica Grijalbo.
47. VIGOTSKY, L. S.(1995) Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Tomo III, Obras Escogidas. Madrid, España. Visor Distribuciones.
48. VILA, I. (1986.) Introducción a la obra de Henri Wallon. Barcelona, España. Anthropos Editorial del Hombre.
49. WALLON, H. (1974) La evolución psicológica del niño. Buenos Aires, Argentina. Editorial Psique.
50. WALLON, H. (1981) Psicología y educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa. Madrid, España. Pablo del Río Editor.
51. WALLON, H. (1987) Psicología y educación del niño. Madrid, España. Editorial Aprendizaje Visor.
52. WERTSCH, J. (1984). Vigotsky y la Formación Social de la Mente. Buenos Aires, Argentina. Paidós Editorial.
53. ZARZAR, Ch. C. (1993) Habilidades Básicas para la Docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. México. Editorial Patria.

ANEXOS.

ANEXO 1

MAPA CURRICULAR DE LA ESPECIALIZACIÓN “LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA PRIMARIA.”

	Tetramestre I	Tetramestre II	Tetramestre III
TEORÍAS DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE.	El aprendizaje y el Desarrollo en la Teoría Socio-Cultural.	El Desarrollo y el aprendizaje en el Constructivismo Piagetiano	Aprendizaje y Desarrollo desde la Psicología Cognitiva.
EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA PRIMARIA	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales.	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales.	Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión y Comunicación.
METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA	Los Ejes Transversales del Currículo y su Metodología.	Estrategias de Enseñanza de Temas Transversales I.	Estrategias de Enseñanza de Temas Transversales II.

ANEXO 2
EVALUACIÓN DE LOS CONTROLES DE LECTURAS

Estudiantes	Lectura 1					Lectura 2					Lectura 3					Lectura 4					Lectura 5					Lectura 6					Lectura 7				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1 Diana	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	N	C	C	S	C	N					
2 Sara	I	I	S	C	S	I	I	S	C	S	I	I	S	I	S	C	C	S	C	N	C	C	S	I	S	C	C	S	I	N	-	-	-	-	-
3 Rosa Ma.	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	I	I	S	C	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4 Jaime	I	I	S	C	S	C	C	S	C	N	C	C	S	C	S	I	I	N	I	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
5 Rebeca	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	N	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6 Emilio	I	I	S	C	N	I	J	N	C	N	-	-	-	-	-	C	C	S	I	N	C	C	S	I	N	B	A	J	A	-	-	-	-	-	
7 Montsse	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S
8 Leonardo	I	I	S	I	N	C	C	S	I	S	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
9 Germán	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S
10 Ericka	I	I	S	I	S	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	N	C	N	C	C	S	C	S	C	C	N	I	S	B	A	J	A	-
11 Ma. Eug.	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12 Elvira	I	I	S	C	S	I	I	S	C	S	C	C	S	I	S	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13 Emelia	I	I	S	C	S	C	C	S	I	N	C	C	S	I	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14 Luz Ma.	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 Gpe.	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16 Norma	I	I	S	I	N	I	I	S	I	S	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17 Teresa	I	I	S	C	S	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S
18 Andrea	I	I	S	C	S	I	I	S	C	N	-	-	-	-	-	C	C	S	C	N	-	-	-	-	-	C	C	S	C	S	B	A	J	A	-
19 Alma	I	I	S	C	S	C	C	S	C	N	C	C	S	C	N	C	C	S	C	N	C	C	S	C	N	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-
20 Lorena	I	I	S	C	S	I	I	S	C	S	C	C	N	C	N	B	A	J	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21 Alicia	I	I	S	C	S	C	C	S	C	S	I	I	S	C	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22 Humber.	I	I	S	C	N	C	C	S	C	S	C	C	S	C	S	-	-	-	-	-	C	C	S	C	N	C	C	S	C	N	-	-	-	-	-

ACOTACIONES

A = Entrega de resumen
B = Categorías centrales

C = Entrega oportuna
D = Referencia bibliográfica
E = Comentario

C = Completo
I = Incompleto

S = Si
N = No

ANEXO 3
CONCENTRACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LOS CONTROLES DE LECTURA.

Estudiantes	Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3	Lectura 4	Lectura 5	Lectura 6	Lectura 7
1 Diana	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable
2 Sara	Mín. Acept.	Mín. Acept.	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Aceptable	_____
3 Rosa María	Aceptable	Aceptable	Mín. Acept.	_____	_____	_____	_____
4 Jaime	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Mín. Acept.	_____	_____	_____
5 Rebeca	Aceptable	Aceptable	Aceptable	_____	_____	_____	_____
6 Emilio	No aceptable	No aceptable	_____	Mín. Acept.	_____	_____	_____
7 Monserrat	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	_____
8 Leonardo	No aceptable	Mín. Acept.	_____	_____	_____	_____	_____
9 Germán	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable
10 Karla	No aceptable	Mín. Acept.	Aceptable	Mín. Acept.	Aceptable	Mín. Acept.	_____
11 Ma. Eugenia	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
12 Elvira	Mín. Acept.	Mín. Acept.	Aceptable	Mín. Acept.	Aceptable	_____	_____
13 Emelia	Mín. Acept.	Mín. Acept.	Mín. Acept.	_____	_____	_____	_____
14 Luz Ma.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
15 Guadalupe.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
16 Norma.	No aceptable	No aceptable	_____	_____	_____	_____	_____
17 Teresa	Mín. Acept.	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable
18 Andrea	Mín. Acept.	No aceptable	_____	Aceptable	_____	Aceptable	_____
19 Alma Rosa	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	Aceptable	Aceptable	_____	_____
20 Lorena	Mín. Acept.	Mín. Acept.	No aceptable	_____	_____	_____	_____
21 Alicia	Mín. Acept.	Aceptable	Mín. Acept.	_____	_____	_____	_____
22 Humberto	Mín. Acept.	Aceptable	Aceptable	_____	Aceptable	Aceptable	_____

ANEXO 4

CONCENTRADO DE DATOS SOBRE LAS MANIFESTACIONES DE INTERIORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO.

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
<p>Montserrat escribe que el aprendizaje es apropiarse de un conocimiento o vivencia y de lo cual se va a hacer un uso las veces que lo requiera el medio circundante; piensa que la enseñanza es transmitir un conocimiento y que el desarrollo psicológico son las diferentes etapas por las que va pasando un individuo desde que nace hasta que muere, en el cual va haber ajustes conforme a la interacción con el medio. Piensa que se educa para mejorar la calidad de vida del individuo dentro de una sociedad en la cual tiene que interactuar.</p>	<p>En las primeras sesiones las participaciones de Monserrat son frecuentes y no siempre relaciona su discurso con los temas en cuestión. En las sesiones intermedias y finales su participación fue mínima.</p> <p>En los controles de lectura, se evidencia una mejora considerable, pues en el primer control obtiene una valoración de mínimo aceptable y todas las demás son aceptables.</p>	<p>Monsserrat recupera las conceptualizaciones del enfoque histórico-cultural de aprendizaje, enseñanza y desarrollo. No menciona él para qué educar. En el desarrollo de la unidad didáctica planea un gran número de actividades individuales, de pareja y grupales, explicita que en éstas ella intervendrá de más a menos ayuda, con actitudes siempre, de respeto y comprensión.</p>
<p>Alicia expresa que el aprendizaje es incorporar a las estructuras cognitivas y de comportamiento nuevos caminos para llegar a un fin determinado y poderlos utilizar y obtener mayores beneficios. Para ella enseñanza es proporcionar a quienes nos rodean la oportunidad de poner en práctica lo aprendido de manera empírica. En cuanto a desarrollo psicológico dice que es el estar más conscientes de nuestros</p>	<p>La participación de Alicia en las primeras sesiones fue mínima y cuando lo hacia era preguntar de manera muy directa . Después participó más y sus intervenciones se caracterizaron en complementar lo que decían en las intervenciones anteriores a la de ella, articular los conceptos que se iban mencionando con los temas del programa y en comunicar algunos de los apartados del texto que se estaba revisando.</p>	<p>Alicia recupera las principales conceptualizaciones de la teoría de Vigotsky, diseña un gran número de actividades colectivas e individuales, deja muy claro como conocer el nivel de desarrollo real al iniciar el desarrollo de la unidad didáctica :</p>

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
<p>actos y de nuestros procesos. Expresa que se educa para formar personas más felices y así contribuir a realizar una mejor sociedad, que sea conciente de sus actos y que afronte la consecuencia de ellos.</p>	<p>En los controles de lectura que entregó obtuvo: mínimo aceptable, aceptable y mínimo aceptable.</p>	
<p>Teresa explicita que el aprendizaje son los saberes que adquiere el individuo en su vida cotidiana y que a su vez sirven de base para la adquisición de otros, para ella enseñanza es el proceso en el que se dan aprendizajes intencionados, es decir donde exista un propósito de que el individuo aprenda algo para que pueda aplicarlo en x circunstancias de su vida, dice que en el desarrollo psicológico todo individuo se desarrolla a través de diferentes etapas, en la que se establecen diferentes características que le permiten asimilar o aprender su realidad, aumenta que este desarrollo está unido al desarrollo físico del individuo. Expresa que el individuo se educa para que los aprendizajes que posee un individuo le sean útiles en su vida cotidiana</p>	<p>Sus participaciones fueron frecuentes, centradas en comunicar la idea principal del texto generalmente ayudándose con sus notas. Mencionó que aún cuando le entendía a los textos de la antología, le costaba trabajo verbalizarlo. En la novena sesión expone de manera clara las características de: abreviación, predicación, predominio del sentido sobre el significado, influjo de sentido y la aglutinación del habla interior para explicar el pensamiento verbal, que señala R. Baquero en la lectura "Las relaciones entre lenguaje y pensamiento". En los dos primeros controles de lectura obtuvo una valoración de mínimo aceptable y en los otros cinco fueron aceptables.</p>	<p>Teresa explicita las concepciones básicas de Vigotsky sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo. En las actividades que sugiere en el desarrollo de la unidad didáctica identifica el nivel de desarrollo real de los niños así como el potencial que quiere alcanzar a través de actividades tanto colectivas como individuales.</p>
<p>Diana menciona en su concepto de aprendizaje la mutua intervención de maestros y alumnos, en el aprendizaje no menciona lo social, en el desarrollo dice</p>	<p>Las intervenciones en clase de Diana fueron mínimas, se le invitó a participar más y no lo hizo. Su interés en la clase se mantuvo a lo largo de todas las sesiones.</p>	<p>Diana explicita en su trabajo final la importancia de la interacción social en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo, aumenta que se educa para construir</p>

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
que el desarrollo psicológico va acompañado del desarrollo social, y en cuanto al para qué de educar menciona que para que el individuo entienda su entorno.	En el primer control de lectura obtuvo mínimo aceptable y los seis posteriores fueron aceptables.	condiciones ambientales para vivir en la comprensión. En el desarrollo de la unidad temática planea actividades colectivas para los niños de primaria
Germán expresa que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento en sociedad, la enseñanza, un proceso dialéctico en el que se comparten saberes significativos, el desarrollo un proceso de crecimiento y maduración de la personalidad del individuo que tiene que ver con la edad mental y cronológica y el entorno social, y en lo relativo de para qué educar expresa que para ser mejor de lo que fuimos o de lo que somos y para garantizar la supervivencia del género humano, de la cultura, de las tradiciones y de las costumbres; así también agrega que para crear un proyecto individual y socialmente útil en el aquí y en el ahora.	Las intervenciones de Germán fueron muy frecuentes y prolongadas, en las primeras sesiones aludía a lo que decían diferentes autores, con escasa relación al tema en cuestión; así también, consideraba poco las intervenciones que le precedían. En un intento de esquematizar ante el grupo las ideas centrales que se habían tratado por todo el grupo en la segunda sesión lo logró de manera parcial. En las últimas sesiones sus intervenciones tuvieron mayor continuidad con las de sus compañeros y trató de articular más la teoría con la práctica educativa. Se esforzó por hacer comentarios de los textos que se iban analizando. Los siete controles de lectura fueron valorados como aceptables	Germán recupera las conceptualizaciones de Vigotsky sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el enfoque Socio-Cultural. En el trabajo no se alude al para qué educar. En el desarrollo de la unidad temática, incorpora un gran número de actividades grupales y trata de identificar conocimientos previos, para que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.
Rosa María escribe que el aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, dice que de acuerdo con Piaget el sujeto aprende a partir de la ruptura y construcción de esquemas previos en donde es importante el medio. Para ella enseñanza es un proceso complementario al de aprendizaje, en el que en el caso del	Sus intervenciones fueron muy frecuentes, su discurso estuvo caracterizado en comunicar la idea principal del texto así como de hacer un análisis crítico y relacionado con el campo educativo. Se esforzaba en articular los temas, así como de engarzar la teoría con la práctica, también completaba y analizaba lo que	Rosa María realizó el trabajo final con Emelia de tal manera que los datos que a continuación se presentan pertenecen a ambas. Mencionan las conceptualizaciones de aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el punto de vista tanto de Piaget como de Vigotsky, sin polemizar entre las conceptualizaciones de los autores.

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
<p>docente sé plantea la posibilidad de hacer accesible el conocimiento al que aprende, considerando sus características, las del entorno y sus propias posibilidades. Desarrollo psicológico dice que es el crecimiento, maduración y evolución de los procesos internos del sujeto a partir de su experiencia. Piensa que se educa para darnos la posibilidad de vivir en un mundo mejor.</p>	<p>decían sus compañeros o la titular del curso; sus intervenciones generalmente aludían al paradigma piagetiano. En los dos primeros controles de lectura obtuvo la valoración de aceptable y en el tercero mínimo aceptable.</p>	<p>Incluyen en el desarrollo de su unidad didáctica un gran número de actividades colectivas, que marchaban hacia lo individual.</p>
<p>Para Emelia el aprendizaje es un conjunto de vivencias que se van dando desde antes de nacer y que se incrementan de acuerdo al medio que rodea al individuo, enseñanza es aplicar las metodologías mediante contenidos o estrategias, desarrollo psicológico es el proceso mental que se da de acuerdo a la edad de cada individuo, para ella se educa para dar conocimientos a nuestros semejantes aun no siendo maestros.</p>	<p>Sus intervenciones en clase se caracterizaban en repetir lo que ya se había dicho y estar centradas en lo anecdótico. En las últimas sesiones se esforzó por articular la teoría con la realidad educativa, empezaba leyendo lo que decían sus notas y terminaba sin el apoyo de su escrito. En lo relativo a los controles de lectura los tres que entregó, tuvieron la valoración de mínimo aceptable.</p>	<p>Emelia realizó el trabajo final con Rosa María de tal manera que los datos que a continuación se presentan pertenecen a ambas. Mencionan las conceptualizaciones de aprendizaje, enseñanza y desarrollo desde el punto de vista tanto de Piaget como de Vigotsky, sin polemizar entre las conceptualizaciones de los autores. Incluyen en el desarrollo de su unidad didáctica un gran número de actividades colectivas, que marchaban hacia lo individual.</p>
<p>Jaime explicita que aprendizaje es la adquisición de conocimientos, que nos llevan a un cambio de conducta, para que el sujeto se adapte a su realidad, enseñanza es la manera de impartir conocimientos al individuo, desarrollo psicológico es las etapas de cambio de conductas por la pasa el individuo y piensa que se educa para que</p>	<p>Las intervenciones de Jaime fueron frecuentes y caracterizadas por relacionar los contenidos temáticos del programa con lo que decían las lecturas, en sus comentarios se esforzaba por relacionar los temas que se trataban con la práctica educativa o con algún otro ámbito de vida; así también, complementaba o cuestionaba</p>	<p>Jaime incluye en la fundamentación de su unidad didáctica las concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, y desarrollo desde el punto de vista del enfoque histórico-cultural, organiza actividades individuales y colectivas, identifica el nivel de desarrollo real de los niños y le asigna al docente el papel de mediador en el proceso de</p>

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
<p>el individuo comprenda de manera más consciente todo su contexto social, económico y político.</p>	<p>lo que sus compañeros decían. La valoración que tuvo en los cuatro controles de lectura que entregó fue de mínimo aceptable en el primero y el último y de aceptable en los dos intermedios.</p>	<p>aprender y enseñar.</p>
<p>Sara escribe que aprendizaje es todo aquello que a través de las experiencias vamos adquiriendo y que nos hacen ver las cosas de diferentes formas, enseñanza es todo aquello que podemos manejar dentro de los ámbitos en que nos desarrollamos, en cuanto al proceso de desarrollo psicológico dice que es el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño para poder guiarlo. Dice que se educa para elevar la calidad de vida de los niños</p>	<p>Las intervenciones de Sara fueron muy aisladas y aludiendo a aspectos anecdóticos, tendía a realizar comentarios en voz baja con el compañero o compañera que estaba sentado a su lado, En los tres primeros controles de lectura que entregó obtuvo la valoración de mínimo aceptable y en los tres últimos de aceptable.</p>	<p>Sara y Elvira realizaron el trabajo juntas, recuperan las concepciones básicas del enfoque Histórico-Cultural en la fundamentación de su propuesta psicopedagógica, pero en las actividades no se aplican estos conceptos.</p>
<p>Para Elvira el aprendizaje son las herramientas necesarias para nuestro desarrollo individual, social y cultural, la enseñanza es la manera en que uno procesa todos aquellos procesos que nos permiten ser mejor, para ella el desarrollo psicológico son las capacidades de cada ser humano y piensa que se educa para ayudar a otras personas a ser mejores.</p>	<p>Las intervenciones de Elvira fueron muy escasas, aún cuando se le hizo a participar más no lo hizo, en varios momentos llegó a mencionar que le estaba costando mucho trabajo entender este enfoque. De los cinco controles de lectura que entregó tres fueron valorados con mínimo aceptable y los otros dos con aceptable.</p>	<p>Elvira y Sara realizaron el trabajo juntas, recuperan las concepciones básicas del enfoque Histórico-Cultural en la fundamentación de su propuesta psicopedagógica, pero en las actividades no se aplican estos conceptos.</p>
<p>Humberto expresa que el aprendizaje es un proceso de comprensión y asimilación de elementos culturales que permiten al individuo interactuar con su entorno físico y social, piensa que la enseñanza es la</p>	<p>Las intervenciones de Humberto fueron muy frecuentes, se caracterizaron por comunicar la idea principal o algún apartado del texto, completar lo que expresó algún compañero o la titular del</p>	<p>Humberto recupera las conceptualizaciones principales del enfoque histórico-cultural de manera bastante puntual en la fundamentación de la unidad didáctica que planea, pero no precisa en el desarrollo</p>

APRENDIZAJES PREVIOS	PROCESO FORMATIVO	PRUEBA DE EJECUCIÓN
<p>búsqueda de situaciones comunicativas que son significativas para los demás, en la escuela el niño se apropia de ciertos elementos culturales que le serán útiles en su vida cotidiana. Menciona que el desarrollo es un proceso de maduración del individuo, que le permite tener elementos para enfrentar situaciones afectivas, cognitivas y de comunicación con otros. Piensa que se educa para formar a los individuos para hacer una sociedad igualitaria y justa.</p>	<p>curso y realizar análisis críticos de lo que decía el texto, algún compañero o la titular del curso.</p> <p>En los controles de lectura obtuvo en el primero la valoración de mínimo aceptable y en los otros cuatro que entregó el valor de aceptable.</p>	<p>como se expresan estas ideas rectoras.</p>