



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Maestría en Docencia para la Educación Media Superior  
Facultad de Psicología**

Proceso colaborativo en el aula virtual desde la perspectiva sociocultural: Una experiencia en la Educación Media Superior

TESIS

Que para optar por el grado de  
Maestra en Docencia para la Educación Media Superior

Psicología

Presenta

**Yazmín Amanecer Campos Ponce**

Tutora principal:

Dra. María Emily Reiko Ito Sugiyama

Facultad de Psicología, UNAM.

Miembros del comité tutor:

Dr. Juan Manuel Sánchez

Facultad de Psicología, UNAM.

Dr. Andrés Mares Miramontes

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dra. Guadalupe Elizabeth Morales Martínez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Ciudad Universitaria, CD. MX. Agosto, 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que ha sido un espacio muy importante para mi desarrollo académico y profesional.

Al programa de Maestría en Docencia para Educación Media Superior por darme la oportunidad de seguir formándome.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su apoyo para realizar mis estudios de posgrado.

A la Dra. María Emily Reiko Ito Sugiyama por siempre acompañarme en mi proceso formativo, desde la licenciatura y ahora durante la maestría; por su paciencia, aportaciones, observaciones, consejos y por ser una gran maestra, en lo profundo de la palabra, toda mi admiración y respeto.

Al Dr. Juan Manuel Sánchez, por su acompañamiento, disposición, paciencia, observaciones, sobre todo, por ayudarme en la reorganización del análisis y creer en mí.

Al Dr. Andrés Mares Miramontes por sus observaciones tan puntuales, su paciencia y disposición, sus aportaciones fueron importantes para repensar el análisis, gracias.

A la Dra. Guadalupe Elizabeth Morales Martínez y al Dr. Adrián Cuevas Jiménez por ser parte del jurado, por su disposición y darle lectura a mi trabajo, gracias a sus comentarios y sus observaciones este trabajo se enriqueció.

A cada maestra y maestro de la maestría, ustedes han sido parte importante de mi formación, gracias por su entrega y dedicación, les aprendí mucho.

Al plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, por recibirme y poder realizar mis prácticas; en especial a la profesora Josefina del Carmen Plascencia González por su acompañamiento, apertura, disposición, observaciones y brindarme tantas herramientas.

A Miguel Ángel Barbosa Peña por apoyarme siempre, impulsarme y acompañarme, gracias por tu paciencia y amor.

A mi familia que siempre me ha apoyado, que están al tanto de mí, en especial a ti Irene Ponce Aguilar, por tu amor y presencia en mi vida.

A mis amigas y amigos de la vida, con quienes comparto triunfos, fracasos, sueños, proyectos, son parte de la familia que he elegido.

A mis compañeros y compañeras de la maestría, son un ejemplo para mí, gracias por lo aprendido, disfrute mucho esta etapa, seguimos en el camino.

A las y los jóvenes con quienes trabajé en mis prácticas, siempre me motivaron e impulsaron a mejorar profesionalmente.

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b><u>5</u></b>
<b>Introducción .....</b>	<b><u>7</u></b>
<b>Capítulo I. Retos de la Educación en el Siglo XXI .....</b>	<b><u>10</u></b>
1. 1. <i>Los retos de la Educación .....</i>	<b><u>10</u></b>
1. 2. <i>La enseñanza en la Educación Media Superior: el caso de la materia de Psicología .....</i>	<b><u>14</u></b>
1. 3. <i>Los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje .....</i>	<b><u>18</u></b>
<b>Capítulo II. El enfoque sociocultural .....</b>	<b><u>20</u></b>
2. 1. <i>Enfoque sociocultural: su pertinencia en la educación .....</i>	<b><u>20</u></b>
2. 2. <i>Ideas centrales del enfoque sociocultural .....</i>	<b><u>24</u></b>
2. 3. <i>La mediación y la Zona de Desarrollo Próximo .....</i>	<b><u>28</u></b>
<b>Capítulo III. Colaborar desde la perspectiva sociocultural .....</b>	<b><u>39</u></b>
3. 1. <i>La colaboración dentro de la perspectiva sociocultural .....</i>	<b><u>39</u></b>
3. 2. <i>Hacia una definición de colaboración .....</i>	<b><u>41</u></b>
3. 3. <i>Colaborar en el aula virtual .....</i>	<b><u>45</u></b>
<b>Capítulo IV. Proceso de intervención .....</b>	<b><u>52</u></b>
4. 1. <i>Contexto de intervención: Prácticas Docentes .....</i>	<b><u>52</u></b>
4. 2. <i>Diagnóstico .....</i>	<b><u>53</u></b>
- <i>Población</i>	
- <i>Instrumentos</i>	
- <i>Contexto</i>	
- <i>Resultados del diagnóstico</i>	
4. 3. <i>Diseño de la propuesta de intervención .....</i>	<b><u>58</u></b>

4. 4. Implementación .....	<b>61</b>
- Población	
- Instrumentos	
- Contexto	
<b>Capítulo V. Resultados y análisis de resultados .....</b>	<b>72</b>
5. 1. Situación inicial .....	<b>74</b>
5. 2. El proceso y los brotes de consciencia – ZDP .....	<b>83</b>
5. 3. Apropiación de la vivencia a través de la escritura .....	<b>106</b>
<b>Discusión y consideraciones finales .....</b>	<b>116</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>129</b>
<b>Apéndices .....</b>	<b>138</b>

## Resumen

La colaboración, desde la perspectiva sociocultural, es un proceso que ilustra la dinámica interdependiente entre lo individual y lo social (Guzmán, 2013) y permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea integral, ya que contribuye a que los sujetos interactúen con otros (pares-docentes) en la reconstrucción de códigos, compartiendo y negociando significados, entendimientos, conocimientos.

El propósito de este trabajo es promover la colaboración entre pares a través de actividades mediadoras que posibiliten el aprendizaje y potencien el desarrollo social-afectivo-cognitivo del estudiantado, tomando como referente la teoría sociocultural. Para ello, se diseñó una propuesta que se adaptó a la secuencia didáctica de la materia de Psicología de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. El escenario donde se llevó a cabo fue un aula virtual. Por lo que se tuvieron que considerar herramientas tecnológicas que beneficiaran la propuesta.

A partir de la intervención, se rescata la vivencia del estudiantado a través de una serie de instrumentos; su análisis transcurre en dos planos: el social y el personal, donde se identificaron momentos de significado que ayudaron a construir categorías para su comprensión.

Finalmente, se discuten los resultados a la luz de la teoría sociocultural, donde se enfatiza el origen social de la mente. El desarrollo de la persona se da en la interacción con otro, sin embargo, no todas las interacciones pueden generar procesos colaborativos, por lo que es relevante la mediación, así como los andamios e instrumentos que se ofrezcan para la generación de consciencia por parte del estudiantado sobre su papel y el de los otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues si no se dan cuenta de ello, el proceso colaborativo queda oculto.

**Palabras clave:** proceso colaborativo, mediación, consciencia, perspectiva sociocultural.

## Abstract

Collaboration, from the sociocultural perspective, is a process that illustrates the interdependent dynamics between the individual and the social (Guzmán, 2013) and allows the teaching-learning process to be integral, since it contributes to the subjects interacting with others (peers-teachers) in the reconstruction of codes, sharing and negotiating meanings, understandings, knowledge.

The purpose of this work is to promote collaboration among peers through mediating activities that enable learning and enhance the social-affective-cognitive development of students, taking sociocultural theory as a reference. For this purpose, a proposal was designed and adapted to the didactic sequence of the Psychology course at the National Preparatory School, UNAM. The scenario where it was carried out was a virtual classroom.

Therefore, technological tools that benefited the proposal had to be considered. From the intervention, the experience of the students is rescued through a series of instruments; its analysis takes place on two levels: the social and the personal, where moments of meaning were identified that helped to build categories for its understanding.

Finally, the results are discussed in the light of sociocultural theory, where the social origin of the mind is emphasized. However, not all interactions can generate collaborative processes, so mediation is relevant, as well as the scaffolds and instruments offered for the generation of awareness on the part of students about their role and that of others in the teaching-learning process, because if they are not aware of it, the collaborative process remains hidden.

**Key words:** collaborative process, mediation, awareness, sociocultural perspective.



## Introducción

En mi poca experiencia como docente con estudiantes de nivel secundaria, me di cuenta del valor que tiene la colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de las personas, no solo entre estudiantes sino también entre docentes. Sin embargo, en ese entonces tenía una concepción acotada sobre el tema, lo que no me permitía transmitirles a mis estudiantes su riqueza. Por lo que el desarrollo de este trabajo me dio la oportunidad de significarla de otra forma a través de la perspectiva sociocultural.

Esta perspectiva teórica es la base que sustenta este trabajo y desde la cual se le da sentido a la colaboración, entendida como un proceso. Se exponen planteamientos importantes, desarrollados en tres capítulos:

Capítulo I. Los retos de la educación en el siglo XXI

Capítulo II. El enfoque sociocultural

Capítulo III. Colaborar desde la perspectiva sociocultural

El capítulo uno ofrece una mirada general sobre los retos que tiene la educación en el siglo XXI, ante los cambios y transformaciones que se han venido operando en distintos planos, sumando la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov2 (COVID-19), que transformó la vida cotidiana; se habla en específico de la Educación Media Superior (EMS) como un espacio que permite el desarrollo de los estudiantes, los retos ante esta nueva forma de vivir la educación desde casa, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de proponer otras formas de interacción en el espacio virtual.

Se caracteriza a los sujetos implicados en este proceso: estudiantes y docentes, los cuales tienen un papel central, sin la implicación de cualquiera de ellos, su desarrollo y aprendizaje quedan, en cierta forma, incompletos y la negociación de conocimientos, la generación de ideas y propuestas no se pueden dar.

El segundo capítulo comienza resaltando el alcance y la pertinencia de este enfoque sociocultural en el ámbito educativo. A partir de ello, se enfoca en exponer

las ideas centrales, bases de las que parte, así como algunas interpretaciones que la han enriquecido y ampliado.

Se pone especial atención a la mediación y a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), las cuales ayudan a comprender cómo se genera la consciencia de la vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje e influye en el desarrollo del estudiantado.

El capítulo tres resignifica la colaboración desde la teoría sociocultural; por lo que primero se habla sobre el uso del término dentro de la perspectiva, se revisan algunos autores que la toman como referente, así como otros que no precisamente se basan en ella para poder hacer una conceptualización sobre la colaboración.

La colaboración se piensa como un proceso donde las interacciones con otros se pueden volver interacciones colaborativas, pues no toda interacción tiene esta característica, que implica en primera instancia que los sujetos reconozcan a los otros en dicho proceso. Se pone énfasis en el papel que juegan estudiantes y docentes para generar procesos colaborativos en el aula. El capítulo cierra rescatando algunos estudios donde se colabora de forma virtual, ya que ante la emergencia sanitaria que se vivió durante la realización de este trabajo fue necesario adaptar la propuesta al aula virtual; de los estudios se rescatan elementos que son pertinentes tomar en cuenta para promover la colaboración.

El propósito de este trabajo fue promover las interacciones entre pares desde la colaboración, enfrentando al estudiantado a una serie de actividades donde fue indispensable que compartieran sentidos y significados para su desarrollo y término, tomando en consideración aspectos como: conocimiento del grupo, realización de acuerdos de convivencia, organización en equipos de trabajo, asignación de actividades, seguimiento de las mismas, diseño y/o adaptación de instrumentos que ayudaron a rescatar la vivencia personal y social. Para lograr el objetivo de este trabajo se diseñó una estrategia que se adaptó a la secuencia didáctica de la materia de Psicología de la Escuela Nacional Preparatoria.

La vivencia es el foco de análisis, la cual se recoge a través de los instrumentos que permitieron dar cuenta de las reflexiones y toma de consciencia por parte del estudiantado. Su análisis se realizó bajo la luz de la perspectiva sociocultural que

ofrece un giro interesante para promover la colaboración. Considerando dos planos de la vivencia: el social y el personal, aquí se identifican momentos de significado que permiten construir categorías y así comprender la vivencia de forma global.

Este trabajo ha tenido una serie de transformaciones, fruto de las discusiones y reflexiones con el comité tutor, lo que ha ampliado y enriquecido la mirada y entendimiento sobre el tema, dando como resultado una propuesta que pretende dar cuenta de la importancia de la colaboración como un proceso que hay que provocar, reflexionar, hacerlo consciente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que es importante destacar el contexto en el que se inscribe: el aula virtual, la cual tiene otra lógica y dinámica, pues la pantalla fue el medio a través del cual se llevaron a cabo las interacciones entre estudiantes y docentes.

## Capítulo I. Retos de la Educación en el Siglo XXI

*“[...] la escuela... un espacio de vida juvenil.”  
(Weiss, 2012)*

La educación trae consigo diferentes retos, los cuales se van complejizando cada día más por el contexto sociocultural en el que se inscribe, a lo que se le suma la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov2 (COVID-19), que ha venido a transformar la vida cotidiana y sus espacios. Por ello es fundamental hacer mención de los retos educativos en el siglo XXI en general, para poder centrarnos en los desafíos de la Educación Media Superior (EMS) y el papel de estudiantes y docentes.

### **1. 1. Los retos de la Educación**

La educación, según Macedo (2006), juega un papel crucial para dar solución a los retos que enfrenta la sociedad, pero subraya que debe ser una educación que posibilite al estudiantado apropiarse de las habilidades o competencias que les ayuden a actuar constructivamente, enfrentando con éxito los desafíos y sus situaciones de vida; al respecto, Delors (1996) hace hincapié en que *“[...] ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”* (p. 95).

Para la UNESCO (2015, pp. 9-10) la educación tiene que encontrar los medios para responder a los desafíos del siglo XXI, tomando en consideración la diversidad de conocimientos alternativos, así como los constantes avances en ciencia y tecnología, pues ello ayudará a replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje. Así mismo, señala que la educación no puede resolver por sí sola los problemas del desarrollo, sin embargo, una visión humanista de la misma puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo.

Esta visión, supone dejar atrás el utilitarismo y el economicismo para integrar las múltiples dimensiones de la existencia humana, exige un planteamiento abierto y

flexible del aprendizaje, que debe extenderse a lo largo de la vida y que brinde la oportunidad de desplegar el potencial personal con miras a un futuro sostenible y a una existencia más digna. Es importante hacer énfasis que la visión humanista de la educación debe verse reflejada en la definición de los contenidos de la enseñanza y en la función asignada de las personas involucradas.

Ante esto, es necesario seguir apostando y redefiniendo constantemente la función que tiene la educación en la sociedad, pues representa una instancia socializadora, a través de la cual se apropian elementos socioculturales. Corchado (2019), menciona que *“la educación en nuestro país ha respondido siempre a un proyecto de Nación. Los ejes rectores desde el Gobierno son los ejes rectores de la educación en México. La escuela se convierte entonces en un reflejo de la cultura imperante”* (pp. 3127-3128), pues es en las instituciones educativas en donde se forjan creencias, valores, actitudes, estilos de vida, paradigmas y comportamientos socialmente esperados y deseados.

Para Corchado (2019) el elemento clave que sirve como herramienta de trabajo para que se pueda lograr la socialización de los individuos es el currículo; por lo que un sistema educativo sano debería de estar fundamentado en la promoción de valores, virtudes, actitudes positivas y desarrollo general e integral de los individuos a los cuales se educa.

Sin duda, hablar de la educación es, también, hablar del espacio donde tiene lugar: la escuela, la cual se considera una esfera donde el estudiantado puede desarrollarse de forma integral, Hernández (1997) reitera que es ahí donde se transmiten y se recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente, considerados legítimos por la sociedad; son los contextos más propicios donde se entretajan los procesos de desarrollo cultural-social con los de desarrollo personal. Desempeña un papel crucial en la promoción de aprendizajes específicos y del desarrollo general de cada estudiante. Al respecto, Weiss (2012) refiere que la escuela se considera un espacio de vida juvenil, de exploraciones, experiencias y formación de la persona.

La educación, por lo tanto, enfrenta grandes retos dentro de nuestra sociedad ya que integra una diversidad de contextos en los que los jóvenes se desenvuelven;

por lo que es fundamental tener claridad en la función que queremos que tenga y, por lo tanto, el papel que debe jugar cada persona involucrada en la misma. Delors (1996) ya señalaba que es indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, la idea que tenemos acerca de su utilidad, pues una concepción más amplia *“debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas [...], lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación [...], para considerar su función en toda su plenitud [...] la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser”* (p. 96).

El mismo autor señala que para que la educación cumpla su misión, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer* (adquirir los instrumentos de la comprensión), *aprender a hacer* (influir en el propio entorno), *aprender a vivir juntos* (participar y cooperar con las demás personas en actividades humanas) y *aprender a ser* (recoge elementos de los otros aprendizajes, lo que hace que la persona se realice).

A lo anterior, actualmente, se le suma la emergencia sanitaria que surgió en el año 2019, este acontecimiento representó para la humanidad un cambio drástico en las dinámicas de vida, ante una pandemia mundial causada por el virus Sars-Cov2, la vida se transformó en todos los sentidos y en todos los planos; el laboral, en las actividades cotidianas, en lo personal, familiar y en el educativo.

La casa, considerada para muchos como un espacio de descanso, separado del trabajo y la escuela se volvió un todo, el lugar donde se trabaja, se descansa (en el mejor de los casos), se asiste a la escuela, lo cual ha traído sus consecuencias a nivel psicológico, emocional y relacional.

Durante la emergencia sanitaria, la tecnología representó una herramienta indispensable para que muchos jóvenes, niños y niñas pudieran continuar sus estudios. Para Bosco y Ávila (2016) las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación han dado lugar a la creación de nuevos escenarios para aprender, sin embargo, consideran necesario proponer y crear nuevas maneras de interactuar en el espacio virtual que abonen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para estas autoras, el uso de la tecnología en la educación no solo se trata del manejo instrumental de las mismas, sino del desarrollo de habilidades para comprender y expresarse con distintos lenguajes y medios, es decir, es necesario alfabetizarse digitalmente, pero sobre todo es indispensable que el estudiantado desarrolle las capacidades, habilidades y competencias que requieren las herramientas tecnológicas.

La UNESCO (2018), ante el avance de la tecnología, el rápido incremento del acceso y conectividad a internet y teniendo datos de que el 95% de la población mundial vive en una región con una cobertura de red móvil, menciona que, a pesar de ello, existen grandes desigualdades, consecuencia de la falta de competencias digitales. Las competencias digitales, de acuerdo con la UNESCO, no solo facilitan el uso de dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder a la información, sino que hace énfasis en que saber utilizarlas y gestionarlas permitirá a las personas desenvolverse eficazmente en los medios digitales.

La UNAM, considerando la emergencia sanitaria por el COVID-19, donde el uso de las TIC se volvió necesaria, así como la urgencia de desarrollar las competencias digitales para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje y contemplando el regreso a las actividades presenciales post COVID-19, elaboró una propuesta basándose en un modelo híbrido de la educación (CUAED, 2020), el cual hace referencia a la combinación de la modalidad presencial con la modalidad a distancia, con la finalidad de generar espacios de aprendizaje integradores. En este tipo de aprendizaje, que se distingue por el establecimiento de tiempos de interacción sincrónica y asincrónica, las herramientas tecnológicas y *campi* virtuales son los medios que permitirían que docentes puedan llevar a cabo sesiones presenciales y virtuales a través de una plataforma.

Aquí, la figura docente es concebida como facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje, no solo al impartir su clase, sino al responder preguntas y promover discusiones, así como un aprendizaje continuo a través de diferentes escenarios.

Este modelo representa para el grupo docente todo un reto; sin embargo, es importante considerar que llegó para quedarse, dadas las condiciones que existían

en el aula presencial, donde los grupos son numerosos, y ante las condiciones actuales, agrupar a tantas personas en un espacio pequeño no es viable.

Queda claro que es necesario atender los retos que la educación trae consigo, pues esto invita a transformarla, desde la visión, misión, el currículo y las personas que participan en ella, implicándolas de forma más consciente.

## ***1. 2. La enseñanza en la Educación Media Superior: el caso de la materia de Psicología***

De acuerdo con la SEP (2008), la Educación Media Superior (EMS) significa una pieza clave del sistema educativo, pues formará personas para desempeñarse como ciudadanas, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo; así mismo, en un foro sobre EMS, llevado a cabo en febrero del 2014, se discutió que este nivel debe contribuir a mejorar las condiciones de vida y posibilidades de movilidad social de los estudiantes, por lo que la ampliación de oportunidades educativas es una vía para promover la justicia y la equidad; pues el objetivo de la EMS debe ser lograr en los jóvenes una expresión personal y comunicación verbal y gráfica, estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, solidaridad y conservación del medio ambiente, además de que es necesario que la EMS sepa responder a los retos actuales de la sociedad de la información y el conocimiento y de respuestas a las características de los nuevos “nativos digitales” (Rojas, 2014).

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior (Arroyo, 2018) en las líneas de política pública de la EMS, contempla la transformación de este nivel, el cual requiere que sea incluyente y genere acciones que correspondan a una visión amplia de nación acorde a su objetivo que es la formación de mujeres y hombres como ciudadanos integrales con la capacidad de *aprender a aprender* en el trayecto de la vida y sea un aporte para el desarrollo de la sociedad. Se resaltan una serie de aspectos que deben considerarse, para formar al ciudadano que se quiere formar:



- El grupo poblacional que se atiende son jóvenes entre los 15 y 18 años de edad; etapa en la que se comienza a desarrollar una vida autónoma y a ejercer sus derechos como ciudadanos.
- Los desafíos que enfrentan los jóvenes en el siglo XXI, por ejemplo, cambios tecnológicos, transformaciones en el ámbito laboral, desaparición y aparición de campos de trabajo y profesiones, el auge del aprendizaje flexible a través de medios electrónicos o plataformas virtuales.
- La diversidad de formaciones y perfiles de egreso de los más de treinta planes de estudio en el bachillerato.

Tener en cuenta al joven que se quiere formar, es indispensable, pues este es complejo gracias a su diversidad, por ello se hace necesario contar un poco sobre cómo se fue edificando la EMS como parte de un proyecto de nación. La educación como proyecto, comienza su gestión en el siglo XIX, a la largo de su construcción el nivel medio superior también ha sido parte del mismo; para 1896 se expide la Ley de la Enseñanza Preparatoria, encabezada por Ezequiel Chávez (Dander, 2018), la cual es un parteaguas para darle impulso, relevancia y diversidad a la EMS; para él el objetivo que tenía que cumplir la educación era trascender el proyecto de enseñar, es decir, construir la consciencia de los jóvenes, es decir, logra identificar la trascendencia de la escuela, su función social en la política y la formación de futuros cuadros para la vida en sociedad, la cual tendría que estar basada en el principio de justicia.

Para Chávez, la ciencia y la enseñanza le sugieren la posibilidad de encontrar soluciones a problemas y de prevenirlos, para ello considera necesario otorgar al individuo su responsabilidad, ponerlo en el centro de toda razón y no mantenerlo al margen de toda articulación con los conflictos sociales (López, 1997). Estas ideas transformaron la imagen de la educación en general y le dieron un giro trascendental a la educación preparatoria.

Cabe resaltar, que no solo hubo transformaciones significativas al interior de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); de acuerdo con Dander (2018) para 1931 se implementó una reforma con la que se crearon los bachilleratos especializados y se reafirmó que el bachillerato de la ENP tenía una orientación propedéutica; se

empieza a gestar un proyecto para integrar la enseñanza técnica, en 1949 la ley orgánica del Instituto Politécnico Nacional sentó las bases de la educación técnica en México, esto hace que poco a poco comience a diversificarse la EMS, pues también se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (1970), el colegio de Bachilleres (1973) que permite a los egresados incorporarse a la educación superior o los capacita para la inserción laboral y el CONALEP (1978) el cual impulsó la educación profesional técnica y buscó establecer vínculos entre la educación y el sector público.

Según Weiss (2012) la expansión del bachillerato se ha realizado con base a nuevos diseños institucionales y modalidades curriculares; en cuanto a lo curricular, la preparatoria tradicional se complementó con modelos nuevos de bachillerato general y bivalente (tecnológico), además de que se impulsaron los *videobachilleratos* y los bachilleratos virtuales. Señala que este nivel al volverse obligatorio, cuenta con varias modalidades: la modalidad escolarizada, abierta, a distancia y mixta, en donde se le ha dado una fuerte promoción a los sistemas abiertos y a distancia; sin embargo, Weiss (2012, p.17) señala que *“[...] para la gran mayoría de los jóvenes, es indispensable el bachillerato escolarizado en tanto constituye un espacio de aprendizaje colaborativo y de sociabilidad [...] es importante ofrecer a todos los jóvenes oportunidades para desarrollar sus potencialidades y es necesario proveer espacios curriculares que ofrezcan alternativas a la formación académica [...] ofrecer una amplia gama de opciones para insertarse, descubrir y desarrollar sus potencialidades”*.

Ante este panorama, la enseñanza en la EMS, es un reto, pues cada subsistema contempla un plan curricular y, además, cada materia impartida tiene propósitos y desafíos particulares que abonan a la construcción del perfil y del desarrollo del estudiante que se quiere formar.

Centrándonos en las transformaciones dentro de la ENP, como ya se mencionó, según López (1997) Ezequiel Chávez tuvo un papel relevante, sus ideas transformaron la imagen de la educación en general y le dieron un giro transcendental al plan de estudios de la ENP. Sientan las bases para dar entrada a la enseñanza de la Psicología a nivel medio superior, en particular en la ENP,

pues consideraba que, para construir la consciencia de los jóvenes a través de la ciencia, era necesario una actitud diferente de éstos y para lograr tales fines plantea la psicología como una necesidad que incluye un principio moral diferente a la filosofía positiva.

La entrada de la psicología al plan de estudios de la ENP se vuelve un hecho: *“la psicología que se enseñaría sería una concepción de ciencia que permitiría conciliar el aprendizaje con su uso en la vida colectiva e individual, marcando como prioridad la formación intelectual y moral de los alumnos, además de que presentaba la imagen del futuro buen ciudadano”* (López, 1997, p. 79). El objetivo que Chávez se planteó alcanzar en el curso de psicología, de acuerdo a Hernández (1981), fue la formación de estudiantes progresistas, a través de una actitud científica en el conocimiento de los procesos mentales, la facultad de observación, la capacidad de investigar, la posibilidad de reflexionar, el desarrollo del pensamiento crítico y la promoción de la confianza en sí mismo.

La enseñanza de la psicología sigue en la EMS y es fundamental que, ante las nuevas generaciones se vaya transformando para seguir abonando al desarrollo de cada estudiante, por lo que resulta apropiado, considerar lo que Guzmán y Guzmán, (2017) refieren: comprender cuáles son las necesidades y lo que se requiere de este nivel educativo

De acuerdo al plan de estudios vigente de la ENP de la materia de psicología (aprobado en 1996), se espera que las y los estudiantes, además de adquirir los fundamentos científicos básicos de la Psicología, posibilite *“[...] la consolidación de habilidades y del desarrollo de actitudes de utilidad para interpretar su realidad y tomar decisiones razonadas [...] a través de actividades colaborativas de indagación y estudio, así como de la aplicación de conocimientos psicológicos y habilidades socioafectivas que le permitirán interpretar su comportamiento, identificar sus recursos y áreas de oportunidad, así como elaborar planes de acción para su futuro inmediato.”* (UNAM, 2018, programa 1996, pp. 2, 4).

En cada una de las unidades, además de tener un objetivo determinado, se propone trabajar con *contenidos conceptuales, procedimentales* para el desarrollo de habilidades generales y *contenidos actitudinales*. Flores y Moraima (2010) refieren

que los *contenidos conceptuales* son los que se refieren al conocimiento acerca de las cosas, datos, hechos, nociones, principios y leyes. En cuanto a los *contenidos procedimentales*, se trata de aprendizajes referidos al saber hacer, abarcan habilidades intelectuales y motrices; destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar para logara un fin. Finalmente, *los contenidos actitudinales* se refieren a las actitudes, valores, normas, dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social.

Considerando lo anterior, la enseñanza de la psicología se vuelve todo un reto, pues aprender y comprender los contenidos de la materia es como aprender otro idioma, un lenguaje distinto con el estudiantado no están familiarizado y se requiere facilitar la lectura del mundo desde este nuevo lenguaje que representa la Psicología; lo cual también demanda contextualizar los contenidos de la materia con la vida cotidiana de las y los adolescentes, contemplando la etapa de desarrollo en la que se encuentran, para que cobre sentido y lo puedan apropiarse de él.

### **1. 3. Los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje existe una interacción muy estrecha entre el contexto en el que se da, los contenidos que se manejan (currículo) y los sujetos que interactúan: estudiantes-docentes.

De acuerdo con Guzmán y Guzmán (2017) los contenidos que se manejan *“constituyen la selección de los saberes socioculturales acumulados por la humanidad, cuya apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización”* (p.29), además, los autores consideran que hay que tomar en cuenta el nivel en que se enseña determinado contenido, ya que el objetivo principal de estos contenidos será lograr que cobren sentido para el estudiantado. Así mismo, es relevante considerar el contexto, ya que está dotado de características, físicas, sociales y culturales particulares que indudablemente influyen.

El estudiantado, es fundamental en este proceso, se les considera el centro de la acción educativa, donde uno de los retos es que se vuelvan agentes activos de su

propio desarrollo (Rojas-Drummond, 2010); para Hernández (1997), desde una perspectiva sociocultural, son seres sociales, los cuales aprenden a través de la interacción social con otros. La interacción se considera un elemento potenciador para el desarrollo; además de que ésta puede promover aprendizajes clave, en donde se mezclan procesos de construcción personal y de *co-construcción* en colaboración con los otros (Wetsch, 1993 como se citó en Hernández, 1997).

Guzmán y Guzmán (2017) consideran importante tener en cuenta el nivel de desarrollo psicológico del estudiantado, así como sus ideas y conocimientos previos, sus expectativas de lo que van a aprender, despertar su interés y atender sus necesidades para motivarlos. Por lo que es preciso enfrentarlos a actividades que movilicen su pensamiento.

Para ello, la guía de otra persona con más experiencia es indispensable, puede ser un par, pero en este caso se hace referencia al docente, a quien se le considera, de acuerdo a Hernández (1997), un modelo cultural, mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de cada estudiante. Con su influencia y en *co-construcción* con el estudiantado promueve procesos de apropiación de saberes y de los instrumentos de mediación.

Para el presente trabajo, hablar de las características, el papel de estudiantes y docentes y la necesaria interacción entre estos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es relevante, pues uno de los retos es que el estudiantado sea participe y le dé sentido de lo que aprende, por lo que promover interacciones colaborativas entre pares y entre estudiantes-docentes se vuelve significativo para la apropiación de saberes y de elementos que abonen a su desarrollo y autonomía.

## Capítulo II. El enfoque sociocultural

*“El que busque respuestas acabadas en Vigotsky no las encontrará. Él no nos dejó las respuestas; simplemente nos cambió las preguntas.”  
(Corral, 2001)*

Este capítulo rescata la pertinencia de comprender y analizar la vivencia educativa desde la perspectiva sociocultural, donde las interacciones entre estudiantes y docentes (plano social) impactan en el plano personal, desencadenando procesos de desarrollo.

La teoría sociocultural en el ámbito educativo es de suma importancia, por ello es pertinente presentar las bases que le dan sustento, así como sus ideas centrales y algunas interpretaciones de la misma.

### **2. 1. Enfoque sociocultural: su pertinencia en la educación**

Para Vigotsky, el aprendizaje humano es un proceso en esencia interactivo:

*“[...] actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo, que están en vías de evolución pero que aún no han terminado de madurar y que solo se manifiestan gracias a la actividad que se realiza con otro que, estratégicamente, conduce el acto a través de un sistema de andamios o ayudas [...], poco a poco, estas actividades realizadas gracias a la intervención de los demás serán internalizadas, formarán parte del desarrollo real de los individuos.” (Hernández, 1997, pp. 143-144).*

A partir de los escritos de Vigotsky, podría argumentarse que la educación “*debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno*” (p.173); desde este enfoque, **la enseñanza es concebida como un proceso en donde docentes y estudiantes interactúan** para negociar, compartir y discutir, lo que contribuye a reconstruir códigos, conocimientos, sentidos, significados, habilidades, actitudes, valores y normas.

Al contemplar y promover el desarrollo de las personas, **la educación**, de acuerdo con Ruiz y Estrevel (2010) **tiene un papel esencial en la constitución de los**

**procesos psicológicos superiores** ya que por su intermedio la persona se culturaliza y humaniza. Sus metas deben estar consideradas en función de lo que una determinada cultura determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes; aquí intervienen los saberes, artefactos y tecnologías, es decir, el manejo de los instrumentos.

Sin embargo, es importante poner atención al trabajar con las reglas que la escuela impone, ya que de acuerdo con Vigotsky (como se cita en Baquero, 1997), esto implica ajustarse a demandas cognoscitivas y volitivas particulares, al dominio gradual de los instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados, así como de la apropiación que se hace de los instrumentos de forma aislada ya que forman parte de sistemas conceptuales que también son internalizados por la persona.

El desarrollo en este contexto, de acuerdo con Baquero (1997), es un proceso artificial; y en la medida en que la apropiación implica la interiorización progresiva de las operaciones psicológicas originadas intersubjetivamente, tal proceso puede quedar trunco o incompleto; el aprendizaje escolar define un régimen de trabajo particular que regula el uso de los instrumentos mediadores que funcionan como el contenido de la enseñanza; y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores resultará, por lo tanto, un proceso contingente.

Poner atención en lo anterior y atender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva sociocultural representa un reto y la oportunidad de, junto con las y los estudiantes, recontextualizar y reapropiarse de los instrumentos, lo cual puede ayudar a facilitar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Siguiendo esta idea, Rocha (s.f.), menciona que el aprendizaje no debe concebirse como algo ajeno o artificial, antes bien, como algo real y contextualizado en donde los alumnos podrán “llenarse de significados”, la visión sociocultural para esta autora propone que se enseñe a los alumnos a involucrarse, *“[...] compartan concomimiento, realicen sus actividades académicas socialmente motivados para que adquieran aprendizajes auténticos. Así, en su contexto y con actividades bien planeadas, desarrollen procesos intelectuales necesarios para pensar desde*

*diferentes vías y para actuar con el conocimiento.”* (p.10); una enseñanza que promueva el desarrollo de la consciencia.

Para que esto se pueda lograr, la autora señala la necesidad de hacer visible el papel de los sujetos que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Estudiantes. Son activos, se involucran, por lo que es importante motivarlos a la concreción de metas en actividades que a ellos les representen logros y crecimiento. Los estudiantes se unen para lograr objetivos comunes en acciones planeadas y diseñadas por y bajo la guía del docente, con herramientas psicológicas y materiales que puedan internalizar.
- Docente. En un principio acompañara el proceso, pues es una guía importante y fundamental, pero su objetivo es que cada estudiante poco a poco se vuelva autónomo de su propio proceso de aprendizaje y desarrollen la consciencia.

Enseñar desde este enfoque implica, de acuerdo con Blanco (2011) quien lo retoma desde la enseñanza de las matemáticas, ver la clase y la institución como una *microsociedad* donde *"cada interacción entre sujetos individuales modifica a uno respecto al otro. Cada relación constituye una totalidad en sí misma, influyéndose y transformando al individuo en su estructura mental"* (Rocher, 1996 como se cita en Blanco, 2011, p.60). Resalta que, desde esta perspectiva, no solo intervienen factores de tipo cognitivo, psicológico o metodológico, sino también aspectos sociales y culturales que influyen en la actitud y desempeño de los estudiantes en la escuela.

De acuerdo con Hernández (1999), una de las metodologías más probadas basada en esta perspectiva (que combina aprendizaje guiado y cooperativo) con varios trabajos de investigación y aplicación en escenarios artificiales y naturales, es la propuesta de A. Brown y asociados (Brown et al., 1989; Brown y Palincsar, 1989 como se cita en Hernández, 1999) denominada: *enseñanza recíproca*. Se basa en situaciones de mediación entre guía-experto y alumnos, y situaciones cooperativas entre pares; se supone que estas permiten desarrollar zonas de desarrollo próximo en los alumnos, dado que éstos se involucran en actividades con sentido. En este tipo de enseñanza se forman grupos pequeños de alumnos y junto con ellos



participa el guía (maestro) en el dominio que va ser enseñando. Se plantean una serie de actividades, en las que se explica a los alumnos las habilidades que van a aprender y cómo se pueden aplicar.

Una enseñanza que apunte y se aproxime a generar a un verdadero proceso de desarrollo, según Labarrere (2000), tiene que poner al estudiante en primer lugar frente a los hechos de desarrollo y, no solamente ante el problema. La cuestión del aprendizaje para el desarrollo, lo asocia a lo que el alumno debe poder hacer mañana solo, más que solucionar independientemente un problema. El alumno debe ser capaz de organizar acciones conducentes al desarrollo propio o de sus pares; pero no podrá realizar esto sin el conocimiento o la consciencia de los procesos de desarrollo en los que está inmerso y, sobre todo, sin tomar el control y responsabilidad de las acciones en las que ha de participar. Para ello, el autor enfatiza en la relevancia de explicitar las intenciones para que al apropiarlas y desarrollando las propias pueda ser actor de su propio desarrollo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se trata, según Ruíz y Estrevel (2010), de un *“proceso que Vigotsky llamó Obuchenie con el que intentaba reflejar la importancia tripartita: del papel de quien enseña, del rol de quien aprende, pero sobre todo de la relación o proceso que en su interacción tiene lugar [...] La Obuchenie se da en toda actividad organizada, en la que por lo menos dos visiones y formas de hacer y pensar las cosas, permitirán que quien las realice las pule, quien las observe no solo las imite sino pueda relativizar su propia postura” (p.143).*

El enfoque sociocultural, por lo tanto, representa un reto y una constante negociación de sentidos y significados en el aula, respecto al saber que se enseña y, de acuerdo con Fino (2001) que posibilita *“ventanas de aprendizaje”*, donde es importante considerar el papel de docentes, estudiantes, las mediaciones y los dispositivos generadores de consciencia.

## **2. 2 Ideas centrales del enfoque sociocultural**

Para comprender el enfoque sociocultural es importante mencionar a Lev Semiónovich Vigotsky, quien propone una nueva forma de percibir los fenómenos psicológicos. destacando el papel de la cultura y del origen social del lenguaje y del pensamiento. Para Wertsch (1985) este autor fue capaz de agrupar diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación sociocultural en la que se desenvuelven. Su propuesta teórica ofreció una representación de la psique humana novedosa para su época (González Rey, 2016), la cual ha trascendido hasta nuestros días.

En la introducción del libro de Vigotsky *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, en la edición del 2009, se menciona que, desde los comienzos de la carrera de Vigotsky, el pensamiento marxista había constituido en él una fuente científica válida:

*“[...] vio en los métodos y principios del materialismo dialéctico una solución a las paradojas científicas clave a las que se enfrentaban sus coetáneos. Un eje central de este método consistía en que todos los fenómenos debían ser estudiados como procesos en constante movimiento y cambio [...] la tarea es la de reconstruir el origen y el curso del desarrollo de la conducta y la consciencia [...] cada fenómeno no solo posee su propia historia, sino que esa historia se caracteriza tanto por cambios cualitativos como cuantitativos. Vigotsky se apoyó en esta línea de razonamiento para explicar la transformación de los procesos elementales en procesos más complejos”* (como se cita en Vygotski, 2009, p. 25).

Basándose en el concepto de Engels a cerca del trabajo humano y el uso de herramientas, elaboró la idea de que a través de éstas el hombre cambia la naturaleza y, simultáneamente, se transforma a sí mismo. (Vygotski, 2009, p.25), es decir, concibe la mediación semiótica, distinguiendo dos tipos de herramientas: las herramientas físicas y las herramientas psicológicas, es decir, los signos Wertsch (1985a, 1985b como se cita en De la Mata, 1998), estos son de carácter social, producto de una práctica social, su acceso está asegurado por su

pertenencia a un medio socio-cultural, de acuerdo a De la Mata (1998) se adquieren a través de la interacción social cara a cara.

Según Molon (1995 como se cita en Lucci, 2006) la propuesta de Vigotsky, no solo estaba influenciada por el pensamiento de Marx y Engels, sino por la dialéctica de Hegel, la teoría de la evolución de Darwin, por la filosofía de Espinosa, por las ideas de Pierre Janet, entre otros. Partiendo de estas bases, en la introducción al libro de *Vygotsky y la formación social de la mente* (Wertsch, 1985) refiere que, en realidad, lo que Vigotsky hace es proponer el estudio de la vida mental como lo que realmente es *“la expresión de la vida social”* (p. 10).

Considerando las bases de esta propuesta que nos refieren la época en la que surge (contexto), así como la cultura en la que nace, no cabe duda que fue considerada novedosa y contradictoria al enfoque teórico predominante, partiendo de las ideas centrales de la perspectiva sociocultural se pone de manifiesto que trae consigo elementos que no eran aceptados en su época, pero que representan una propuesta más que interesante para el estudio de la consciencia humana. Las ideas principales de este enfoque, (Wertsch, 1985; Hernández, 1997; Wertsch 1985a como se cita en De la Mata, 1998; Lucci, 2006) grosso modo, serían:

- a) Los procesos psicológicos superiores tienen un origen social, es decir, los procesos psicológicos individuales se originan en los procesos sociales.
- b) La influencia social de los procesos superiores ocurre simultáneamente en dos planos: *microsocial* (interacción social) y en el *macrosocial* (contexto) Wertsch (1985a como se cita en De la Mata, 1998)
- c) El individuo es un ser histórico-cultural, moldeado por la cultura que él mismo crea.
- d) La actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales.
- e) La acción humana está mediada por instrumentos (artefactos) y signos (destaca el lenguaje).
- f) El lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. “[...] *representa un salto de calidad en las*

*funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento”* (Lucci, 2006, p. 9)

- g) El proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores se deriva de las actividades culturales, mediadas por instrumentos (artefactos) y signos. Según Wertsch (1985) *“Vigotsky lo concebía como un proceso donde [...] la actividad externa se define en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente [...] las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno [...] en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia”* (pp.78, 83).
- h) Su análisis se centra en la acción mediada o mediación semiótica (Wertsch, 1985 en De la Mata, 1998), según Guitart (2008) las acciones son mediadas por la vivencia, de acuerdo al autor, Vigotsky afirmaba que si bien la conciencia debe ser el objeto de estudio de la psicología, la vivencia humana, es su unidad de análisis, ya que expresa a la vez las características propias del individuo y del contexto, *“La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo [...] la verdadera unidad dinámica de la conciencia”* (Vigotsky, 1996, p. 383 como se cita en Guitart, 2008 p. 13) este autor refiere que la vivencia se construye culturalmente, a través de *“las relaciones que establecemos con las personas, objetos y símbolos que nos rodean”* (p. 15)
- i) Utiliza un análisis que implica ir al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su desarrollo, no solo como un producto final.

Desde este enfoque, también es importante señalar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, de acuerdo con Lucci (2006) *“en los estudios de Vygotsky, las relaciones entre desarrollo y aprendizaje ocupan un lugar destacado, principalmente, en la educación”* (p.10); están estrechamente relacionados desde los primeros días del niño, establecen una relación de influencia recíproca, se relacionan dialécticamente; tanto en contextos escolares como en los extraescolares (Hernández, 1997; Martínez, 1999).

Para describir la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo, Vigotsky plantea dos planos de desarrollo: el real que se establece como resultado de ciclos evolutivos, y el potencial (Martínez, 1999), de acuerdo con Lucci (2006), uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose, con ayuda de otra persona, con miras a su desarrollo.

Entre esos dos planos, hay una zona de transición, en la cual la enseñanza debe actuar, pues según Lucci (2006), es a través de la interacción con otros que podrán ser generados los procesos de desarrollo, *“esos procesos serán interiorizados y formarán parte del primer nivel de desarrollo, convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para nuevas posibilidades de aprendizaje.”* (p.10) Haciendo de la relación aprendizaje-desarrollo, una relación fuerte pues una influye en la otra, haciéndoles mutuamente posibles.

De acuerdo con Hernández (1997) el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive, por lo que es esencial el papel de las interacciones sociales, este autor refiere que *“para Vigotsky el aprendizaje humano es un proceso en esencia interactivo”* (p.143)

Retomar la perspectiva sociocultural, es fundamental para este trabajo, pues permite analizar desde este enfoque el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (pensamiento, atención, consciencia) en el proceso de enseñanza aprendizaje, además, de que su unidad de análisis (Hernández, 2006), como ya se hizo mención, se sitúa en el plano de los intercambios e interacciones que ocurren entre el sujeto y otros (prácticas culturales/vivencia) y en el importante papel que juegan los instrumentos socioculturales (en particular el lenguaje) como mediadores.

La mediación sociocultural se vuelve entonces, relevante para explicar lo psicológico, donde intervienen los artefactos, los cuales proporciona la cultura y se crean y recrean a lo largo de la historia; por lo que es necesario profundizar en la mediación.

### **2. 3. La mediación y la Zona de Desarrollo Próximo**

En este apartado se desarrolla con mayor profundidad la mediación y su vínculo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ya que es pieza fundamental para comprender cómo se genera la consciencia de la vivencia, en este caso, del proceso de enseñanza-aprendizaje, que está íntimamente relacionado con el desarrollo del estudiantado.

A través de **la mediación** el sujeto se transforma y transforma su entorno. Esta idea surge del materialismo dialéctico que está explícitamente ligada a la consciencia y a la resolución de contradicciones. Vigotsky se ocupó de la consciencia y de la *función de los signos* y herramientas como mediadores de ésta (Roth, 2007). Vygotski (1979 como se cita en De la Mata, 1998) definió la mediación en analogía a la noción de herramienta de Engels, distinguiendo dos tipos de herramientas: las herramientas físicas y las herramientas psicológicas, es decir, los signos; defendió la existencia de una relación mediada entre el ser humano y su entorno a través de un vínculo, un eslabón intermedio que mediatiza dicha relación.

Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, números), han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de la sociedad y su nivel de desarrollo cultural. Para Vigotsky (2009 p. 26) la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados trae consigo transformaciones conductuales y crea un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del sujeto. Es decir, desde su perspectiva *“la mediación tiene un carácter o un significado de desarrollo”* (p. 26), lo cual constituye, según Labarrere (2008) el eje evolutivo de las funciones superiores humanas.

La naturaleza mediadora de los signos en los adultos, de acuerdo con Roth (2007) es el resultado de una evolución cuya trayectoria de desarrollo exacta no estaba clara en el momento en que ocurre; y explica: *“en algún momento del desarrollo individual (y cultural) el cuerpo material de un signo (significante) no tiene función de signo en absoluto; no media entre el individuo y el mundo. El significante (material) y el significado (mental) se fusionan y se utilizan por separado solo después de algún proceso de desarrollo”* (p. 662).

Siguiendo esta idea Labarrere (2008) afirma que toda mediación es a la vez historia y promesa (futuro) de otras mediaciones y que la interacción constante hace que la mediación se abra hacia el futuro y se ubique o tenga efecto más allá del “*lugar imaginable*” (p. 91), es decir, escapa a la intencionalidad. Las acciones mediadoras o la mediación en sí misma tiene un *carácter difuso y abierto* lo cual genera su potencial.

La mediación, por tanto, tiene un papel significativo dentro de la perspectiva sociocultural, se caracteriza como el eje central de la acción humana por su carácter instrumental dentro del desarrollo, donde se rescata el papel constituyente de los signos (mediadores) para la conciencia humana (De la Mata, 1998). Para Labarrere (2008) el acto o la actividad mediadora, así como los procesos de mediación *tienen lugar como un entramado* en donde se relacionan las *circunstancias culturalmente definidas*, la *intencionalidad* de los sujetos que participan y la *consciencia* con que emprenden sus interacciones.

Este autor, reconoce otro elemento que es esencial a la hora de hablar de la mediación: el control sobre la conducta o del propio comportamiento, menciona que Vigotsky al introducir la ley genética, hizo referencia al dominio de la conducta, el propio comportamiento o la actuación, lo vio como un proceso mediatizado que se realiza siempre con la intervención de medios externos “*mediaciones*” (p. 91).

Wersth (como se cita en Labarrere, 2008, p. 89) adoptó la idea de que existen procesos mediacionales, y pueden aparecer en al menos dos modalidades: la *mediación semiótica* donde predominan los signos y la *mediación por modelación* donde existe una interacción entre sujetos mediante instrumentos o ellos mismos se convierten en instrumentos de la interacción.

Entonces, según De Souza (2005), la formación de la consciencia, de las funciones psicológicas superiores, **ocurre a partir de la actividad** del sujeto, con la ayuda de instrumentos socioculturales, que son los contenidos externos de la realidad objetiva.

Podemos afirmar que la mediación, es una actividad propia de los seres humanos, donde **lo que media son los instrumentos y signos**; De la Mata (1998) señala

que “[...] **los signos**, al igual que las herramientas, son artificiales, no sólo en cuanto a su forma particular, sino también en cuanto a su función y al modo en que son empleados. Tienen un carácter social, ya que, por una parte, son producto de una práctica social y el acceso del individuo a ellos está asegurado por su pertenencia a un medio socio-cultural y, por otra, se adquieren a través de la interacción social cara a cara” (p. 367).

El signo, de acuerdo con Roth (2007) realiza su función precisamente en el momento en que pone a disposición de la consciencia algún aspecto relevante de la actividad; por lo que el signo “no es un tipo de realidad superpuesto a las relaciones sociales y anterior a ellas, sino que surge del curso mismo de dichas relaciones, como un instrumento privilegiado” (De la Mata, 1998, p.370), de acuerdo con este autor cuando los sujetos en su interacción "crean" un determinado escenario sociocultural (una actividad), lo hacen por medio de los signos con los que se comunican con otros y consigo mismos.

Vigotsky (1978 como se cita en Roth, 2007) en su análisis que realiza de los niños cuando resuelven problemas, llega a la conclusión de que tienden a hablar mientras actúan, es decir, utilizan **el lenguaje** (signo) durante la actividad, y que el habla media la forma en que van formulando una solución, “su discurso y su acción forman parte de una misma función psicológica compleja, dirigida a la solución de un problema” (p.672)

**El lenguaje**, es considerado **como uno de los principales mediadores** de la actividad, contribuye a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, Vigotsky (2009, pp. 48, 53) menciona que el niño antes de dominar su propia conducta, domina su entorno con la ayuda del lenguaje, lo que posibilita nuevas relaciones con éste y una nueva organización de la propia conducta. En los estadios superiores del desarrollo de las personas, el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción, es decir, el lenguaje tiene una función planificadora y la capacidad de reflejar el mundo externo. Para él “Los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar y, sobre todo, como un medio de contacto social con las personas, las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad” (pp. 53-54).



Como resultado, tenemos que el lenguaje funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación, y es justamente por su función comunicativa que el individuo se apropia del mundo externo, pues dada en la interacción con otros se llegan a generar negociaciones, reinterpretaciones de significados, información y conceptos (Lucci, 2006). Para Roth (2007) el lenguaje no solo cumple la función primaria de la comunicación, sino también la función secundaria de representar y transmitir habilidades; la primera contribuye al éxito de la praxis y la segunda cumple una función de representación, solo en este último uso *“se produce la separación entre el conocimiento y el objeto de conocimiento y, por tanto, de la mediación”* Mijailov (1980 como se cita en Roth, 2007, p. 672)

Las funciones del signo, desde una fenomenología dialéctica, solo son posibles cuando un individuo es consciente de estar rodeado de otros individuos semejantes; es importante para cualquier significación tanto la condición de ser como la de *ser-con*; *“La naturaleza dialéctica de las herramientas se expresa, por tanto, en su función de servir a la conciencia, ser-para-sí, y de realizar conciencia en el mundo, ser-para-el-otro. Son simultáneamente visibles e invisible, mediadoras e inmediatas, interiores y exteriores”* (Roth, 2007, p. 677)

Según Lucci (2006), esta significación, se da a través de un proceso de apropiación del mundo exterior que pasa al mundo interno del individuo donde *“se tiene acceso a esas significaciones, que servirán de base para comprender la experiencia y serán estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, [...] en las formas de sentir, pensar y actuar”* (p. 9).

Para Vigotsky la **apropiación** era concebida como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejercitarse a un plano interno. La actividad externa se define en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente (Wertsch, 1985, p. 78) y es durante este proceso que la conciencia se va formando en el plano interno. Cabe aclarar que la vivencia en el plano interindividual no pasa como una copia al plano intraindividual, sino que a través de este proceso se da una reconstrucción interna de la vivencia. De acuerdo con De Souza (2005) los estudios de Vigotsky han

destacado dos aspectos relevantes en el proceso de apropiación: 1) el lenguaje (signo) moviliza el pensamiento y 2) desarrolla la consciencia.

El proceso de apropiación es fundamental para la formación de consciencia, para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; por ello, la mediación cobra un papel significativo, pues funcionan como herramientas (signos, los otros, los artefactos) que ayudan al control consciente.

Por tanto, la mediación tiene un carácter de desarrollo donde los signos (como el lenguaje) tienen un espacio privilegiado, ya que surgen en el curso de las relaciones sociales y ponen a disposición la consciencia; se inscribe dentro de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** que es un elemento dentro de la teoría sociocultural de Vigotsky que ha sido utilizado frecuentemente en estudios e investigaciones dentro del campo educativo, sin embargo, de acuerdo con Hernández (1999) fue expresado esencialmente como un constructo teórico que quedó bosquejado en sus trazos más generales sin ser investigado y problematizado con detalle en todas sus implicaciones.

La **ZDP**, como constructo teórico no se puede trabajar solo, su significado sólo puede ser claro dentro de la teoría completa, no se trata de un concepto principal o central en la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo infantil, antes bien, **su papel es evidenciar la importancia de un lugar y un momento en el proceso de desarrollo** (Chaiklin, 2003; Viériesov, 2010), por ende, analizar su significado dentro de la teoría sociocultural ayuda a tener una visión más amplia.

Si el papel de la ZDP es hacer evidente un momento en el proceso de desarrollo del ser humano, es importante hacer hincapié en que una característica fundamental del sujeto es que es un *ser en desarrollo*, y su mente “*es el resultado del desarrollo cultural onto, micro y filogenético, pero es también una herramienta del desarrollo del ser humano*” (Viériesov, 2010 p.14).

De acuerdo con Corral (2001) la ZDP explica el desarrollo del hombre, no solo del área de aprendizaje o enseñanza. Desarrollo y aprendizaje existen en un espacio de relación e interdependencia, que supone una acción compartida, por lo que la interpretación de la ZDP como potencialidad predeterminada en uno de sus

elementos es insuficiente, dado que *“la potencialidad es un emergente del espacio de relación misma y se modifica en su propia existencia y desarrollo”* (p.73).

De este espacio de relación de donde emerge la potencialidad se generan procesos de desarrollo (Lucci, 2006), haciendo mutuamente posible el aprendizaje-desarrollo.

En palabras del propio Vigotsky la ZDP *“[...] define aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero ahora están en estado embrionario. Estas funciones podrían ser denominadas los <<botones>> o <<las flores>> del desarrollo más que los <<frutos>> del desarrollo”* (Vigotsky, 1978 como se cita en Viériesov, 2010, p.10). La ZDP, por tanto, se define como la distancia entre dos planos de desarrollo, que caracteriza el desarrollo en prospectiva. Según, Wertsh, (1985) refiere una relación entre el funcionamiento interpsicológico (lo social) y el intrapsicológico (individual), y en esa relación el desarrollo se va dando.

En el análisis del desarrollo psicológico, **entendido como la transición de un periodo de desarrollo a otro**, Chaiklin (2003) refiere que la ZDP es empleada para **identificar los tipos de funciones psicológicas en maduración** y las **interacciones sociales asociadas** a ellas, que son necesarias para la transición de un periodo de desarrollo al siguiente; y para identificar **el estado actual del niño** en relación al desarrollo de sus funciones psicológicas superiores para esa transición.

Para tener un mejor entendimiento del uso de la ZDP, Viériesov (2010), analiza y menciona que es necesario inscribirla en tres aspectos metodológicos que están interconectados:

1. El **desarrollo de las funciones mentales superiores**, como objeto de estudio; que abarca dos grupos de fenómenos, dos corrientes del desarrollo:
  - a) los procesos del dominio de las herramientas externas del desarrollo cultural y del pensamiento (lenguaje, escritura, aritmética, dibujo); b) el proceso de desarrollo de las funciones mentales superiores especiales no determinadas y no delimitadas por ningún grado de precisión (atención

voluntaria, memoria lógica, adquisición de conceptos). Llamado el principio de las dos corrientes.

2. La **ley genética general del desarrollo cultural de las funciones mentales superiores**. El objeto de la teoría es el proceso de desarrollo en donde se enfatiza el origen social de la mente; toda función aparece primero en las relaciones sociales y después al interior del niño, en este caso, la **apropiación explica la transformación del plano social al personal**.

La **categoría**, “evento dramático”, enfatiza el carácter de las relaciones sociales; las cuales aparecen como categoría, es decir, coloreada emocionalmente donde se experimenta una colisión, la contradicción entre dos agentes, **explica la aparición de la función en el plano social**, pues se dan cambios en la mente de las personas lo que representa un acto de desarrollo.

En este sentido, el autor hace énfasis en que, si entendemos bien la categoría como colisión dramática, entonces lo experimentado debe ser la unidad dinámica del análisis de la consciencia, pues su desarrollo es “*la unidad compleja viviente*”.

3. El **método del experimento genético** (modelo de los dos pasos). De acuerdo con Vigotsky (1997 como se cita en Viériesov, 2010), al método se le llama genético-experimental ya que crea artificialmente un proceso genético del desarrollo mental, donde la principal tarea del análisis es reestructurar el proceso hasta su estado inicial, convertirlo en proceso; es decir, **restaura la relación social (el drama) como una forma primaria en la cual la función mental existe originalmente**.

Este autor declara que, si abordamos el proceso de aprendizaje en la ZDP, contemplando el marco teórico anterior, el experimento genético de Vigostky se puede explicar de la siguiente manera:

*“El niño está en una situación donde se le presentó un problema o tarea que extendió su capacidad y se dirigió a los botones o flores del desarrollo. Experimenta el problema como un tipo de colisión (evento dramático). En cierto punto, el niño (con ayuda de un adulto o par más experimentado) halla o crea una herramienta para solucionar esta colisión. En este punto*

*dos corrientes de desarrollo se topan: la primera corriente se relaciona con la capacidad del niño de organizar y dominar su conducta con ayuda de una herramienta (por ejemplo, el lenguaje); y al mismo tiempo, ocurre el cambio radical del desarrollo de esta función mental superior. La solución de la tarea se haya con ayuda de un adulto o en colaboración con un par más experimentado (el nivel de desarrollo próximo).” (Viériesov, 2010, p.14).*

Sin embargo, el autor aclara que la solución del problema no es la más relevante, lo que realmente importa es que pasa a un cierto punto dentro de la ZDP y como resultado el proceso de aprendizaje deviene en desarrollo, lo cual es el núcleo principal de la ZDP.

Lo anterior pone en evidencia que el foco principal de la ZDP es desencadenar procesos de desarrollo. Wertsh (1985) y Fino (2001) coinciden en esto, y hacen énfasis en la relación del desarrollo con la instrucción, para ellos Vigotsky introdujo la noción de ZDP como un esfuerzo para lidiar con dos cuestiones prácticas en la psicología educativa:

1) La valoración de las capacidades cognitivas de los niños, para verificar el nivel de desempeño individual y el nivel al que serían capaces de llegar en su interacción con otros “nivel potencial de desarrollo”.

2) la valoración de las prácticas de instrucción ya que: *“Por un lado la instrucción crea la ZDP (Vigotsky 1956, p. 450 como se cita en Wertsh, 1985), pero decir que un niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto no quiere decir que el nivel de desarrollo potencial haya de ser arbitrariamente superior [...] La ZDP se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo.” (p.87).*

Según Vigotsky (1956 como se cita en Wertsh, 1985), la instrucción *“aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en colaboración con sus compañeros, pero en el*

*curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño”* (p. 450); se entiende entonces que la ZDP se refiere a las funciones en maduración que son relevantes para el próximo periodo etario y que proporcionan los medios para actuar en situaciones colaborativas, que no podrían ser alcanzadas de forma independiente, por lo que **las interacciones proporcionan**, de acuerdo con Chaiklin (2003), condiciones para identificar la existencia de esas funciones y hasta qué punto se desarrollan.

Es importante recordar que, dentro de estas interacciones, hay un sujeto (*el otro*) con más experiencia o dominio de las herramientas y signos, el cual funciona como un andamio que paulatinamente se retirará, sin embargo, Corral (2001) refiere que **aun cuando el otro ya no esté, queda su huella personal marcada en los sistemas de signos que ayudó a formar.** *“No es solo su dominio, su propia ZDP se modifica durante el apoyo que ofrece. En una relación interpersonal ambas partes interactúan y crean nuevas direcciones de la ZDP”* (p.76).

**La interacción** social más efectiva de acuerdo con Fino (2001) es la que ocurre en la resolución de un problema en colaboración, sobre la orientación que realiza el integrante más apto para utilizar herramientas intelectuales adecuadas. Para Labarrere (2016) las interacciones en la ZDP, desde la interpretación que hace sobre la perspectiva sociocultural, están orientadas al conocimiento del mundo y a la manera en que este se hace posible en el contexto de la interacción humana; en procesos organizados como la enseñanza o en situaciones cotidianas.

Para este autor, tienen que ver con el desarrollo del sujeto en ese proceso y no solamente con la adquisición de conocimiento, donde el papel o la influencia de otro (más experimentado) influye, ya que organiza los elementos que constituyen la ayuda o guía para promover el conocimiento y el desarrollo, ambos acontecen al momento en que se enfrenta y se soluciona un problema.

Griffin y Cole (1984, como se cita en Wertsh, 1985, p.91) a partir de los trabajos de D. B. Elkonin en 1972 afirman que, **para poder entender la interacción** dentro de la ZDP, debemos **identificar las actividades guía** que caracterizan las diferentes fases de la ontogénesis, como el juego, el aprendizaje formal y el trabajo. A medida que los niños se ven implicados en estas y otros contextos definidos

institucionalmente, la naturaleza de la interacción y las Zonas de Desarrollo Próximo en las que participan se irán viendo modificadas.

La potencialidad de la ZDP, según Corral (2001) se da al interpretarla como un sistema donde confluyen y se interrelacionan varios elementos: la interacción mediada de los sujetos dentro de una actividad guía. Es un espacio de múltiples direcciones *“algunas ya existentes desde el propio dominio del sujeto -como potencialidad personal - y otras que se crean en la relación con otro sujeto que utiliza/maneja el sistema simbólico.”* (p. 75). De acuerdo con el autor, lo relevante en este sentido es crear potencialidades, más que explorar las ya existentes, por lo que en las interacciones dadas entre sujetos se abren espacios que solo existen y cambian desde esta relación.

Una de las primeras tareas en el análisis de la ZDP, de acuerdo con Corral (2001) es la comprensión de los instrumentos y signos: su estructura y función, su historia en tanto instrumento cultural y de autorregulación personal, y finalmente su carácter social, entendido como las formas en que una práctica social específica las crea, utiliza y valora.

Si se logra este entendimiento sobre la estructura, función y el carácter social de los instrumentos y herramientas en la ZDP, cobra sentido porqué autores como Wertsch, 1985 y Rogoff, 1990 (como se cita en Labarrere, 2016), destacan consistentemente a la ZDP como formadora de subjetividad, orientación, construcción de consciencia y de emergencia de sentidos. *“[...] Vigotsky enfatiza la vivencia consciente del sujeto como un momento privilegiado del dominio independiente de un sistema simbólico y probablemente, el que queda más oculto en el proceso de relación interpersonal.”* (Corral, 2001, p. 74).

De acuerdo con Guitart (2008) la vivencia para Vigotsky, es decir, el modo de interpretar, valorar, juzgar la realidad, constituye la unidad de análisis de la consciencia, pues expresa características propias del sujeto y del contexto. Subyace a la conducta, acción o actividad, se construye culturalmente a través de las relaciones que se establecen con las personas, objetos y símbolos que nos rodean. Siendo el eje central el desarrollo de la consciencia, es importante poner

atención en cómo promoverla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva sociocultural.



### Capítulo III. Colaborar desde la perspectiva sociocultural

*“Quienes colaboran, no solo planifican, deciden y actúan conjuntamente, sino que también **piensan juntos**, combinando esquemas conceptuales independientes para crear marcos originales.” Steiner, Weber y Minnis (1998)*

Este capítulo propone entender la colaboración como un proceso que se genera paulatinamente en la interacción con otras personas, donde es indispensable saber que no todas las interacciones cobran significado para desencadenar procesos colaborativos.

Entender la colaboración desde este sentido, se da a partir de retomar la perspectiva sociocultural, lo que permite ampliar su sentido en el ámbito educativo y en la vivencia dentro del aula virtual, donde las interacciones se dan a través de artefactos y medios tecnológicos, y promover la colaboración se vuelve un reto interesante.

#### **3. 1. La Colaboración dentro de la perspectiva sociocultural**

En referencia al término colaboración Chaiklin (2003), menciona que Vigotsky lo utiliza con frecuencia en su discurso sobre la valoración de la ZDP, para él debe ser adoptado para referirse a cualquier situación en la que se le está proporcionando al sujeto alguna interacción con otra persona relacionada al problema a ser resuelto. **El foco principal de las interacciones colaborativas es encontrar evidencias de funciones psicológicas en maduración**, comprendiendo que el niño sólo podrá tener provecho de esas intervenciones porque las funciones en desarrollo dan soporte a una capacidad de entender el significado de las ayudas que se ofrecen. Este autor, menciona que Vigotsky parecía no tener principios sistematizados, métodos o técnicas capaces de indicar cómo la colaboración debía ser conducida por alguien que estuviera evaluando una zona de desarrollo.

Por su parte, Labarrere (2016) en su análisis de sobre el uso del término colaboración y sus implicaciones dentro de la ZDP encuentra que, *ayuda y colaboración*, para Vigotsky, estaban indiferenciados, refiere que esto se debe

porque tal vez su interés, estaba puesto en **mostrar la necesaria participación del otro como representante de la cultura y la sociedad**. Sin embargo, en ocasiones, menciona que Vigotsky reservaba el término *colaboración* para la interacción entre pares, su hipótesis es que los pares, ocupan una misma posición desde la cual llevan a cabo su interacción, lo que puede ser un elemento interesante para distinguir ambos términos dada la función de cada uno en la ZDP y sus repercusiones en el desarrollo. Refiere que mientras la ayuda puede indicar dependencia y asimetría, la colaboración define aspectos como propósitos compartidos.

Para Labarrere (2016) en las aproximaciones que incorporan la ZDP relacionada con sus posibilidades en la instrucción y la educación, el término *ayuda* y *colaboración* no deben ser considerados equivalentes por su función ni repercusiones en el desarrollo; para el autor la actividad educativa específicamente organizada y dirigida al desarrollo de los sujetos debe contemplar como una de sus finalidades que las situaciones de ayuda en la zona devengan situaciones colaborativas para el desarrollo.

El autor concibe que, a parte de la solución independiente de los problemas postulados por Vigotsky, el sujeto debería ser capaz de participar colaborativamente en pro del desarrollo, en esta lógica el sujeto/estudiante gradualmente podría adquirir la posibilidad de orientarse y participar de manera consciente en la situación de aprendizaje.

Que el *otro* sea un elemento necesario y relevante en el desarrollo de la persona implica que la interacción que exista tenga un grado de significado tal que pueda ayudar a todas las partes a potenciar su desarrollo y aprendizaje. Por lo que, es importante resaltar que no todas las interacciones que se den pueden potenciar el aprendizaje y el desarrollo; Antoniadou (2011) hace énfasis en que “[...] *no toda interacción social conduce al aprendizaje y no todos los aspectos de la interacción social se convierten en una herramienta psicológica de pensamiento autorregulado*” (pp.55-56), aunado a esta idea, Viériesov (2010) subraya la observación de Vigostky de que sólo aquellos aspectos del plano *intermental* para los que existe una colisión dramática, es decir, una situación que crea tensión interna o que

compromete a los sujetos, el interés, los motivos y las emociones; serán internalizados, es decir, tendrán un sentido y significado para el sujeto.

### **3. 2. Hacia una definición de colaboración**

Desde la teoría de Vigotsky, Vera (2009) apunta que las interacciones colaborativas requieren de grupos de estudio y trabajo, pues es en el trabajo grupal donde alumnos y docentes pueden colaborar con quienes tienen menos experiencia. Lo cual implica una forma de trabajo en la que los alumnos, no solo resignifican los conocimientos, sino que se forman como personas.

La colaboración, desde la interpretación de Guzmán (2013), es un proceso necesario debido al origen social del pensamiento. Durante ésta, se llevan a cabo procesos de apropiación mediante los cuales, un individuo puede hacer o conocer con ayuda de otros, y se transforma progresivamente en algo que pueda hacer o conocer por sí mismo. Señala que, en este sentido, la perspectiva sociocultural comparte la visión de que (aunque existan otros factores involucrados) no se puede comprender la naturaleza del pensamiento, aprendizaje y el desarrollo sin tomar en cuenta el contexto histórico, social y comunitario, pues según esta autora **las experiencias colaborativas son sistemas de actividad que ilustran la dinámica interdependiente entre lo individual y lo social**. Define la colaboración como un proceso dinámico y flexible en el que dos o más personas mantienen una relación interdependiente, lo que permite reconstruir conjuntamente el conocimiento para alcanzar objetivos comunes.

Aunado a esta idea, Rodríguez y Espinoza (2017) apuntan que colaborar exige que los miembros del grupo compartan las tareas y las aportaciones para un objetivo en común. La interacción entre sus miembros implica una serie de actividades mediadoras a realizar entre los participantes para el logro del objetivo, en donde entra un proceso de retroalimentación mutua, se discuten y negocian las diferentes apreciaciones en la construcción del conocimiento. Es un proceso de *coconstrucción* con la participación (acción) de otros.

La colaboración para Espitia y Cruz (2013) es una construcción activa de conocimiento en la que los alumnos comparten ideas e información a través de la comunicación en parejas o en grupos.

Para Clark et al. (1996 como se cita en Steiner, Weber y Minnis, 1998) **la colaboración se caracteriza por el intercambio y la reciprocidad**, no en términos de hacer el mismo trabajo, sino **en términos de entender el trabajo de los demás**, donde consideran al diálogo como la pieza central del intercambio colaborativo. Esto amplía la noción de la colaboración, pues deja ver la importancia de entender y reconocer el trabajo del otro.

Steiner, Weber y Minnis, (1998) refieren que los puntos de vista compartidos, la construcción de conocimientos y el trabajo conjunto son elementos significativos de la colaboración. La definen como un proceso donde no solo se planifica, decide y se actúa conjuntamente, sino donde *piensan juntos*; sin embargo, reconocen que algunos grupos que colaboran no tienen este perfil y que cualquier grupo puede mostrar algunas características episódicamente o solo después de una larga asociación.

En sus reflexiones en torno a la colaboración en grupos, Nielsen (2002) expone que **el grupo que colabora es un vehículo para aprender de uno mismo y de otros**, para desarrollar confianza y para construir una visión conjunta a partir de la riqueza y amplitud de las diversas lógicas individuales. Para la autora la colaboración involucra, compromiso, complementariedad, equilibrio, división de labores, mutualidad (expresada en el intercambio de ideas y el gusto por estar juntos/juntas), equidad en roles, negociación y procesos cognoscitivos y afectivos.

Para Rocha (s.f.) es indispensable resaltar las interacciones que se dan durante la colaboración, donde se negocian una serie de significados que están determinados por el momento mismo en que desarrollan la actividad; habrá momentos en los que la negociación de conocimientos será con ellas/ellos mismos. La autora menciona que tal vez este tipo de negociación (interna), no la podamos llegar a percibir de inmediato, sin embargo, las negociaciones de significados dentro de las interacciones entre pares (a través del uso del lenguaje), darán cuenta de ello.

La negociación de los conocimientos es una condición para que surja el pensamiento, la reflexión, la creación, y en general, posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (por ejemplo, la atención, pensamiento, memoria, conciencia, formulación de conceptos). Por ello señala que “[...] *resulta muy conveniente que nuestros alumnos [...] construyan sus conocimientos en actividades reales y contextualizadas, donde puedan constatar que el aprendizaje y el desarrollo de significados se despliega a través de la cooperación y colaboración, y no en lo individual, ni en lo artificial.*” (Rocha s.f., p. 7), con alumnos, se refiere a los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria de Educación Media Superior, específicamente de la materia de Psicología.

Antón y DiCamilla (2009) hablan de *interacción colaborativa*, pues refieren que la colaboración se da a través de las interacciones, basándose en sus propias investigaciones y en otras que revisaron, sobre el aprendizaje de una segunda lengua indican que estos estudios ponen de manifiesto que las actividades de colaboración en el aula (en el caso de su investigación: la escritura colaborativa y tareas comunicativas) ofrecen oportunidades de aprendizaje a través de la ayuda de los compañeros y la co-construcción del conocimiento.

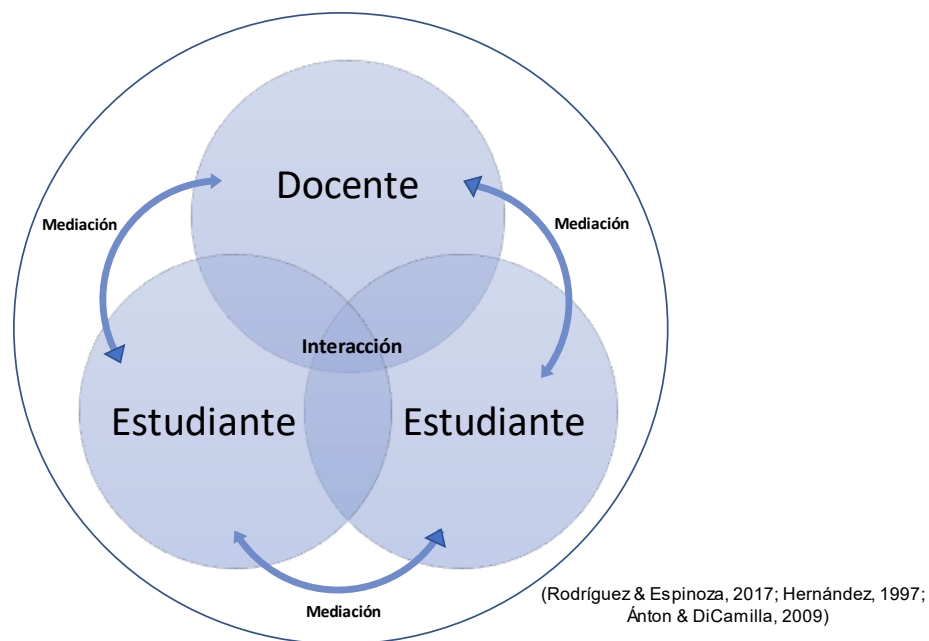
En todas ellas, el lenguaje es el principal dispositivo de mediación utilizada por los alumnos en el proceso de aprendizaje. Cabe señalar que estos autores se basan en tres principios socioculturales relevantes, retomados de Lantolf y Tharne (2016 como se citó en Antón y DiCamilla, 2009), los cuales ponen de manifiesto: a) la interacción social conduce al desarrollo cognitivo; b) el lenguaje y otras herramientas culturales median el funcionamiento cognitivo y; c) el desarrollo avanza a través de la Zona de Desarrollo Próximo.

Para este trabajo la colaboración, resignificada desde la perspectiva sociocultural, es un proceso a través del cual los sujetos interactúan compartiendo y negociando significados, entendimientos, conocimientos; que se desencadenan gracias a una actividad mediadora que posibilita el aprendizaje y potencia el desarrollo social-afectivo-cognitivo. Promover la colaboración desde este sentido implica en primera instancia que los sujetos reconozcan a los otros como un recurso y fuente importante de apoyo en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Por ello, se vuelve pertinente el análisis de las interacciones que ocurren entre pares y estudiantes-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a través de esta interacción se pretende promover la colaboración; ya que acuerdo con Rojas-Drummond (2010) el pensamiento se desarrolla durante la actividad colaborativa, siendo los individuos, agentes activos de su propio desarrollo.

La Figura 1, muestra las diferentes interacciones que se generan dentro del aula que pueden dar lugar a desencadenar un proceso colaborativo. Se pone atención en la interacción entre pares y entre estudiantes-docente, y a las mediaciones que se dan dentro de un escenario específico, es este caso, el educativo.

**Figura 1. Interacción en el proceso colaborativo**



### **3. 3. Colaborar en el aula virtual**

Como ya se hizo mención en el primer capítulo, la educación contempla grandes retos, uno de ellos es el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje por parte de estudiantes y docentes. Para Bosco (2013) la preparación y actualización de docentes en su formación demanda usarlas de manera adecuada con el propósito de generar interacción e interactividad entre los agentes educativos y así, poder construir un diálogo pedagógico. Tanto la conectividad como la interactividad *“favorecen la planificación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que proporcionan la calidad y cantidad de entornos para el aprendizaje colaborativo y por ende [...] la libertad de edición y difusión del trabajo”* (p.11).

Las TIC, según la misma autora, incluyen todos los dispositivos de los que se puede valer para interactuar con otras personas a través de medios digitales y acceder, procesar, almacenar o difundir información en formato digital. Utilizadas como herramientas de comunicación, permiten a los estudiantes realizar actividades de aprendizaje individual o colectivo mediante chats, foros, wikis, blogs, portafolios, redes sociales entre otros, al tiempo que asimilan el conocimiento compartido.

En la experiencia de la autora, dentro de la modalidad presencial existen algunas herramientas de estas tecnologías que se han incorporado, sin embargo, en la modalidad abierta y a distancia su uso ha alcanzado una destacada aplicación pues favorecen procesos de comunicación, intercambio y diálogo entre los distintos sujetos del proceso educativo.

En la modalidad a distancia, de acuerdo con Bosco (2013), su uso ha sido indispensable, en cambio, en la modalidad presencial no lo eran o tal vez no se han utilizado de forma idónea. Sin embargo, la emergencia sanitaria representó un reto dentro ámbito educativo donde, ante el cierre de actividades presenciales, surgió la *modalidad virtual emergente*, que obligó a hacer uso de las TIC; y tanto estudiantes como docentes aprendieron a utilizarlas, a mejorar su uso o a adaptar algunas herramientas que ya conocían.

Según un estudio de la UNAM (CUAIEED, 2021), que expone aspectos relevantes sobre la educación remota y digital en esta casa de estudios durante la pandemia; refiere que la transición de la educación presencial a remota y a distancia implicó su virtualización, es decir, un proceso de incorporación de tecnologías digitales y aspectos de organización y gestión didáctico-pedagógica.

La educación virtual, según Soto, Torres y Zamudio (2018) se concibe como una modalidad de aprendizaje flexible, que rompe el paradigma espacio-tiempo, y fomenta el desarrollo de capacidades para el estudio independiente, así como la organización y disposición para el uso de la tecnología; quienes interactúan en entornos virtuales, su experiencia y formación se ve enriquecida, pues facilita procesos de aprendizaje desde el acceso, adopción, adaptación y apropiación de recursos y herramientas digitales.

Pero la educación remota y digital que se llevó a cabo durante la emergencia sanitaria trajo consigo grandes implicaciones, una de ellas fue la adecuación y ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes, durante este periodo el 65% del profesorado implementó estrategias de ajuste o adecuación de su enseñanza en los siguientes rubros (CUAIEED, 2021):

- ❖ Flexibilización de la planificación didáctica.
- ❖ Priorización e integración de aprendizajes de las asignaturas que imparte.
- ❖ Replantear la evaluación.
- ❖ Incorporar tecnologías digitales en sus clases.

En promedio, el 63% del profesorado y el 70% del estudiantado de bachillerato y licenciatura piensan que el acceso a tecnologías genera desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de estudiantes.

En cuanto al estudiantado, el 60% percibió que su aprendizaje empeoró durante este periodo y para el 28% no cambió. Con relación a estudiantes de nivel bachillerato, el 64% percibió la educación a distancia deficiente en comparación con la modalidad presencial. Se encontró que el tiempo que le dedicaban al estudio se incrementó comparado con el tiempo que dedicaban a actividades recreativas.



Ante este panorama surgido de y durante la pandemia ¿cómo promover la colaboración en el aula virtual?, ¿cómo ajustar, adaptar, reconstruir un proceso colaborativo pensado para la presencialidad?

Algunos autores y autoras que a continuación se exponen, refieren cómo colaborar o qué elemento tomar en cuenta para promover la colaboración en lo virtual:

En una investigación que retoma la perspectiva sociocultural enfocada en el estudio de las interacciones colaborativas en el aprendizaje de una segunda lengua llevada a cabo por Antón y DiCamilla (2009), resaltan el lenguaje como un dispositivo crítico para mediar el desarrollo cognitivo, por lo que **el diálogo es considerado como herramienta cognitiva útil entre docente y alumno y entre alumnos que trabajan en colaboración**, hacen énfasis en que la actividad discursiva es importante en la resolución de problemas; por tanto, asumen que dado que la cognición se construye dialógicamente, es posible observarla directamente en la interacción. Exploran dos elementos clave para la interacción colaborativa eficaz: el **andamiaje y la intersubjetividad**, y analizan cómo el estudiantado utiliza el lenguaje para facilitarse andamiaje entre ellas/ellos y para negociar significados y lograr y mantener intersubjetividad.

Relacionado a lo anterior, Kirschner (2002, como se citó en Hernández, González y Muñoz 2014) refiere que la colaboración conduce al aprendizaje, siempre y cuando se planifique adecuadamente el trabajo colaborativo de forma que en el marco del grupo se constituya una **base común para el entendimiento** y se puedan superar los obstáculos que vayan surgiendo. Autores como Hernández, González y Muñoz (2014) refieren que el binomio **colaboración-aprendizaje** genera repercusiones que **reclaman considerar elementos pedagógicos, organizativos y tecnológicos que configuren el entorno virtual de aprendizaje**, además de que requiere que docentes asuman un rol de expertos en la planificación, tecnología y como facilitadores; y que estudiantes adopten un rol más activo durante el proceso y *“le hagan frente a un trabajo cuya responsabilidad recae fundamentalmente en sus habilidades para colaborar con un grupo en tareas no muy estructuradas y con múltiples respuestas posibles”* (Escofet y Marimon, 2010; Gros y Adrián, 2004 como se citó en Hernández, González y Muñoz, 2014, p. 32).

En el análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración, Santos y Tirado (2019), basándose en investigaciones anteriores, refieren que “*los entornos de aprendizaje por colaboración soportados por computadores son impredecibles, complejos y se encuentran poderosamente influidos por el contexto*” (p. 23). Por lo que deben de crearse estrategias de integración de equipos para colaborar, plantear objetivos, diseñar tareas desestructuradas y precisar guías que orienten la interacción discursiva (argumentación/contraargumentación). Para estos autores, una manera de cristalizar la construcción de conocimiento es por medio de mapas conceptuales y ensayos elaborados a través de una dinámica de equipos de trabajo.

Es necesario tener en cuenta que la tecnología requiere saber crear entornos de aprendizaje que permitan que los alumnos puedan aprender los unos de los otros (Cole y Engeström, 1993 como se citó en Santos y Tirado, 2019), para Martínez y Prendes (2008) las nuevas tecnologías nos aproximan a diversas culturas permitiéndonos acceder a otros códigos y significados, suponen un instrumento de identificación frente a los “otros”, donde se incorporan elementos ajenos a los propios con más velocidad y menor tiempo de adaptación y reflexión.

Estos autores analizan y distinguen tres modelos de colaboración para aprender usando herramientas de la tecnología:

- *Colaboración formal.* Existe una intencionalidad clara; el papel docente es importante, es quien diseña y planifica, tiene que tener en cuenta elementos que se añaden por la situación a distancia: definición de roles de los actores, de las tareas y objetivos, selección de herramientas telemáticas para la comunicación y para la realización de tareas; planificación de las interacciones entre alumnos y un procedimiento para evaluar.
- *Colaboración no formal.* Los estudiantes de forma libre y espontánea resuelven dudas, intercambian recursos y desarrollan tareas de forma conjunta, sin la intervención docente. Los estudiantes hacen uso de cualquier herramienta que les resulta fácil, accesible y conocida (por ejemplo, correo, foro, chat). Todos los procesos de intercambio de información y comunicación entre ellos/ellas contribuyen a su aprendizaje,

además de que se pueden llegar a establecer lazos que pueden ir más allá de la clase.

- *Colaboración informal.* Es libre espontánea y voluntaria. Incluye todos aquellos sistemas que permiten poner en comunicación a personas interesadas en una misma temática. No hay un grupo organizado, es el usuario quien con total libertad se mueve por la red y en esa navegación aprende, comparte y colabora. El usuario construye y reconstruye mensajes, se convierte en emisor y receptor a la vez.

Los autores proponen una serie de herramientas y una metodología para llevar a cabo estos tres modelos de colaboración en la virtualidad. Cada uno con sus diversos desafíos.

Por otro lado, Enríquez, Bras, Brucio y Rodríguez (2017), analizan la **comunicación y la colaboración** como dos aspectos esenciales en la creación de ambientes virtuales de aprendizaje; analizando específicamente un curso masivo abierto (MOOC) impartido por la plataforma *Coursera*. La premisa de la que parten los autores es que **la comunicación antecede a la colaboración** y, por lo tanto, es la base para la construcción de redes y comunidades de aprendizaje. Tienen claro, que “[...] *la simple presencia de las TIC no garantiza que se puedan hacer acciones colaborativas de interés*” (Caballero y Lorente, 2007 como se citó en Enriquez et al., 2017)

Hacen énfasis en que el objetivo no debería de ser la realización de la tarea para fomentar la colaboración; sino el desarrollo de una comunidad de conocimiento que persiga objetivos metacognitivos, axiomáticos y compartir inquietudes que en principio los estimulen de modo que colaboren. Subrayan que el trabajo colaborativo, de por sí, es difícil de llevar a cabo en cualquier entorno de aprendizaje; las consideraciones que se deben plantear en los ambientes virtuales de aprendizaje sobre la construcción de actividades colaborativas son mayores, ya que además del propio diseño de las actividades, es fundamental seleccionar tecnologías adecuadas para generar comunicación e impulsar la apropiación del espacio. Para que lo anterior sea posible, es necesario que la comunicación sea constante y eficaz, en el sentido de que se

construya en verdadero diálogo en donde intervengan el intercambio de opiniones, dudas y propuestas de acción.

Encontraron que ofrecer una diversidad de herramientas y materiales para que los usuarios se sientan cómodos y hacer una constante invitación a apropiarse de ellas, reconociendo dichas prácticas, fueron factores que posibilitaron la creación de una comunidad de aprendizaje en la que se ejercitó tanto la comunicación como la colaboración grupal (Enriquez, et al., 2017)

La colaboración en línea, según Soto, Torres y Zamudio (2018) tiene sus bases en el aprendizaje colaborativo, el cual propicia el desarrollo de habilidades de comunicación que permiten a los sujetos interactuar cara a cara, en cambio, en un ambiente virtual de aprendizaje esta interacción se concreta en el intercambio de texto y materiales de tipo multimedia, por lo que la colaboración se concibe como una habilidad propiciada en los ambientes virtuales de aprendizaje. Estos autores mencionan que *“para llevar a cabo la colaboración en línea se requiere el diseño de didácticas que fomenten las habilidades de tipo social, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual y grupal mediante el uso de aplicaciones asincrónicas y síncronas”* (p.70) por lo que destacan que la colaboración en línea se basa en tres características fundamentales:

- *Interactividad.* La cual está definida por la forma en que estas pueden influenciar el proceso cognitivo del resto de los miembros del equipo.
- *Sincronicidad.* El término se usa en el ámbito tecnológico, en donde las herramientas de comunicación se definen como sincrónicas o asincrónicas, es decir, que se utilizan de forma simultánea o que cada usuario, tiene acceso en distinto tiempo-espacio.
- *Negociación.* Implica tomar en cuenta lo que el *otro* comprende con el fin de construir una visión compartida, reelaborar ideas, resolver conflictos, consensuar.

Para establecer una colaboración virtual entre estudiantes-docentes, a partir del estudio que llevó a cabo Antoniadou (2011) es necesario potenciar el sentimiento de pertenencia a través de la comunicación virtual que implique que estudiantes-docentes trabajen juntos en una tarea conjunta, donde la retroalimentación que se

haga durante el proceso es un elemento importante. Espitia y Cruz (2013) coinciden con la importancia de la retroalimentación; para estas autoras la colaboración que promovieron en su estudio se basó específicamente en la retroalimentación entre pares, la cual concibieron como un mecanismo que ayuda a los estudiantes a construir o adquirir nuevos conocimientos, mientras revisan el trabajo de otros desde una perspectiva crítica. Sin embargo, las creencias que los estudiantes tienen sobre la retroalimentación, relacionada con que es un ejercicio que hace tradicionalmente el docente hacia el estudiantado influyó significativamente en el proceso generando desconfianza sobre los comentarios de sus pares hacia sus trabajos.

Sanz (2015) tras el análisis de sus resultados del estudio que realizó utilizando la herramienta *Googledocs* para construir un espacio colaborativo de aprendizaje encontró que para conseguir un trabajo colaborativo eficaz y productivo, la estructura de la tarea, la organización del equipo, la capacidad de consenso y el liderazgo compartido tienden a jugar un papel relevante, no solo en alcanzar los objetivos sino también en la satisfacción de los miembros del equipo. Relacionado con lo anterior, Ripoll, González, Zornoza y Oregon (2004) en su estudio sobre la eficacia de los grupos de trabajo, ya habían encontrado que existen tres factores importantes en el proceso de interacción del grupo: eficacia, el tipo de tarea y el medio de comunicación. Relacionado con la tarea, mencionan que hay tareas que exigen altos niveles de interdependencia, resaltando que, si el medio de comunicación es a través de la computadora, las tareas de generación de ideas son más favorables que las de negociación.

Los estudios anteriores nos muestran los elementos que hay que considerar para promover la colaboración dentro del entorno virtual, sus posibilidades son amplias, sin embargo, el contexto de la pandemia agregó un reto interesante a la construcción de un aula virtual donde la promoción de la colaboración fue un proceso de constante reflexión-acción.

## Capítulo IV. Proceso de intervención

Este apartado presenta cómo se **diseñó la propuesta de intervención** cuyo objetivo fue promover la colaboración, **a partir de un diagnóstico basado en la observación participante** durante la realización de las prácticas docentes; para ello fue fundamental caracterizar el **contexto** en el cual se desarrolló y la **población** con la que se trabajó, así como identificar los **instrumentos** propicios que ayudaron a **recoger la vivencia** del estudiantado, y también de la docente en formación.

Este **proceso contempla tres etapas** que van de la mano con el desarrollo de las prácticas docentes, se definieron de la siguiente manera:

- Etapa 1. Practica I. Diagnóstico
- Etapa 2. Practica II. Promoción de las interacciones entre pares
- Etapa 3. Práctica III. Integración de la vivencia

### **4. 1. Contexto de intervención: Prácticas Docentes**

Las prácticas Docentes constituyen un eje central en la formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), se llevan a cabo con la guía conjunta de personas expertas en la disciplina y con personal docentes con amplia experiencia en el trabajo con jóvenes en planteles de bachillerato.

Durante la formación se realizan tres intervenciones prácticas: segundo semestre (Práctica I), tercer semestre (Práctica II) y cuarto semestre (Práctica III)

En este caso, las intervenciones se realizaron en la ENP, plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, en la materia de Psicología de 6º grado, a través de la plataforma digital Zoom, dadas las condiciones del contexto que nos exigía quedarnos en casa por la pandemia del virus Sars-Cov-2 (COVID-19). Considerar el contexto en el que se desarrollaron las prácticas es fundamental pues la intervención se dio en un aula virtual emergente, ya que, al tratarse de un programa de estudios de modalidad presencial, tanto estudiantes como docentes tuvimos que ir aprendiendo a utilizar herramientas digitales que facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de planear/adaptar la intervención considerando

herramientas accesibles al medio y los recursos con los que contaba el estudiantado.

El medio de interacción central entre estudiantes y docentes fue el uso de la plataforma *Classroom*, en donde estudiantes podían visualizar los temas que se verían durante el año, enviar las actividades que se solicitaban (que iban integrando su portafolio de evidencias de aprendizaje), también podían interactuar directamente con la docente titular a través de un chat privado o de forma pública; la interacción era asincrónica, es decir, no era necesario que todas las personas (docentes y estudiantes) estuvieran conectados al mismo tiempo.

Otra plataforma importante que se utilizó fue *Zoom*, este era el espacio que se consideraba el aula virtual, En este espacio se llevaban a cabo las sesiones sincrónicas, en donde se interactuaba de forma más directa con el grupo. Ambas plataformas, según la CUAED (2020) permiten la interacción entre docentes y estudiantes, ya sea en tiempo real o diferido; y sin importar el lugar geográfico en el que se encuentren pueden comunicar, además de que tienen la ventaja de ser compatibles con los navegadores de más utilizados de internet.

## **4. 2. Diagnóstico**

### ***Población***

El grupo asignado por la profesora titular estaba conformado por 22 estudiantes (14 hombres y 8 mujeres) de entre 17 y 18 años de edad, cursaban el último año de preparatoria en el Área II Ciencias Biológicas y de la Salud.

La intervención con este grupo fue a partir de marzo del año 2021, cuando ya llevaban medio año trabajando con la dinámica de la profesora titular. La cual consistía en conectarse de forma sincrónica a través de *Zoom* (aula virtual) cada quince días para resolver dudas y/o revisar un tema nuevo, relevante o que necesitara de la guía docente. De forma asincrónica se hacía uso de *Classroom*, en donde la docente compartía información relevante, así como anuncios generales y el estudiantado subía sus actividades que la docente titular retroalimentaba.

## ***Instrumentos***

Para la identificación de estos momentos fue clave un instrumento: la **relatoría docente**. El cual se construyó a partir de las notas realizadas por parte de la docente en formación durante su observación participante dentro del escenario (aula virtual).

Las relatorías se organizaron en dos partes: por un lado, narran lo que aconteció durante las sesiones y, por otro, se realizan interpretaciones, reflexiones y se expresan los sentimientos generados, teniendo como marco de referencia el objeto de estudio.

## ***Contexto***

El diagnóstico se desarrolló en la Etapa I llevada a cabo en la primera práctica docente, la cual tuvo como objetivo conocer la dinámica grupal que generaba la profesora titular con el grupo; donde la docente en formación observó e intervino en ocho sesiones y llevó a cabo una serie de actividades que buscaban conocer cómo promover la colaboración entre estudiantes, lo cual ayudó a conformar la propuesta de intervención que se implementaría en la Práctica II.

El Cuadro 1 (*Ver*) describe, a grandes rasgos, las actividades que se desarrollaron en la primera etapa, los tipos de mediaciones que se utilizaron y lo que sucedió en cada sesión. Hay tres sesiones iluminadas de color azul (sesión 3, 5 y 7) las cuales resaltan, porque ayudaron a identificar elementos que permitieron la interacción entre pares y entre docente-estudiantes, y poner atención en aquellos aspectos que contribuían a promover la colaboración entre pares y diseñar una propuesta de intervención acorde al objetivo.



**Cuadro 1. Proceso de la Etapa 1. Práctica I**

No. De sesión	Objetivo	Actividades	Tipos de mediaciones (estrategias, herramientas digitales)	¿Qué pasó?
1 y 2	Observar la dinámica que lleva la profesora titular con su grupo	Preguntas sobre el tema durante la exposición.  Ejercicios de resolución de problemas.	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom Videos Classroom	Fueron sesiones en donde se le daba más peso a la exposición, la intervención de las/los estudiantes fue a partir de preguntas directas de la profesora, pocos participaban de manera voluntaria.  Trata a las/los estudiantes de manera respetuosa.  Les comparte mucha información sobre actividades extracurriculares.  Vincula los temas con aspectos sociales actuales.
3	Conocer la inteligencia como productos del pensamiento y el lenguaje, su función adaptativa y social  (Tema que cerró una unidad).	<b>Conocimiento del grupo</b>  <b>Familiarizarse con algunas pruebas psicométricas jugando en pequeños equipos.</b>  <b>Análisis de las pruebas en plenaria.</b>	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom  <b>Aplicación Mentimeter</b>  <b>Organización por equipos</b> para conocer/interactuar con el Test digital prueba Raven y dominó 48  <b>Resumen de lo aprendido en clase</b> (Classroom)	<b>Disposición</b> para colaborar: estudiantes <b>prendieron su cámara, participaron.</b>  La <b>profesora titular participó activamente.</b>
4	(Se inició una nueva unidad)  Conocer qué es la personalidad, sus componentes y algunos enfoques teóricos.	Reflexiones y análisis en plenaria sobre el tema.	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom  Lista de características que definen sus personalidades (Chat y de forma verbal)  Resumen reflexivo sobre el tema (Classroom).	Las/los estudiantes siguieron participando, ya no prendieron sus cámaras, el horario influyó (cambió el día y el horario, fue más temprano 7:00 am)
5	Conocer y reflexionar sobre el proceso de construcción de la personalidad a lo largo del ciclo vital y los factores que influyen en su construcción.	Realización de un <b>mapa conceptual por equipos.</b>  <b>Plenaria.</b>	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom  Video con preguntas detonadoras.  <b>Trabajo en equipos</b> utilizando <b>aplicación</b>	Durante la sesión, no fue posible interactuar mucho ni hubo tanta participación por parte del grupo, pues por fallas técnicas de comunicación en el dispositivo de la profesora titular, la sesión inició con demora.

			<p><b>Padlet</b> para realizar un mapa conceptual.</p> <p>Instrucciones de la actividad vía Classroom</p> <p><b>Retroalimentación</b> durante el proceso de realización del mapa.</p>	<p>Se dieron <b>instrucciones</b> para que desarrollaran un mapa conceptual por equipos de forma asincrónica.</p> <p>La aplicación elegida permitió seguir el proceso de cada trabajo y retroalimentarlo.</p> <p><b>Iniciativa</b> de quienes faltaron a la sesión: propusieron trabajar elementos centrales de la construcción de la personalidad de todo el ciclo vital, pues cada equipo estaba trabajando una etapa específica.</p>
6	<p>Analizar los factores de riesgo y de protección en el desarrollo de la personalidad que pueden derivar en alteraciones de la misma y sus repercusiones en la vida cotidiana.</p> <p>Valorar la importancia de la salud mental.</p> <p>(tema que cerró una unidad)</p>	<p><b>Exposición por equipos</b> de los mapas conceptuales.</p> <p><b>Reflexiones del grupo</b> tema derivadas del análisis de videos (individual)</p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Videos con preguntas detonadoras.</p> <p>Instrucciones de la actividad vía Classroom</p>	<p>La participación del grupo fue lo principal en esta sesión. Ellas/os construyeron la sesión con sus exposiciones del tema anterior y sus reflexiones del nuevo tema.</p> <p>La docente guío y puntualizó aspectos referentes al tema durante la exposición de cada equipo (más como acompañante)</p>
7	<p>(Se inició una nueva unidad)</p> <p>Analizar y comprender los agentes de regulación psicosocial dentro de las instancias socializadoras y grupos de pertenencia, y su influencia en las interacciones sociales y la construcción de significados en la vida cotidiana de las/los adolescentes</p>	<p><b>Análisis por equipos, de videos con preguntas guía.</b></p> <p><b>Compartir su análisis por equipo. Plenaria</b></p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Videos con preguntas detonadoras.</p> <p>(formulario de Google)</p> <p><b>Acompañamiento en el desarrollo de la actividad por equipos.</b></p> <p><b>Retroalimentación</b> durante la exposición en plenaria por equipos.</p>	<p><b>Observación</b> de cómo socializan sus conocimientos analizando y llegando a acuerdos para contestar las preguntas.</p> <p>Las/los estudiantes asistieron y <b>participaron en la realización de la clase a pesar de que el plantel se había ido a paro.</b></p>
8	<p>Reconocer estrategias de afrontamiento con las que se cuentan, mencionando cómo las han utilizado/desarrollado durante la pandemia.</p>	<p><b>Mural colectivo</b> de las estrategias de afrontamiento personales.</p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Aplicación MURAL, para el desarrollo de un mural colectivo.</p>	<p>Las/los estudiantes participaron activamente, sin embargo, fueron pocos quienes intervinieron en el mural.</p> <p>Fue una sesión en donde asistieron muy pocas/os estudiantes.</p> <p>Evaluaron a la docente.</p>

## **Resultados del diagnóstico**

A partir del análisis de lo que sucedió durante esta etapa, se presentan los logros alcanzados y los elementos que era necesario modificar para enriquecer la propuesta de intervención que se llevaría a cabo en la Etapa 2 y lograr el objetivo:

a) **Interacción.** Las pocas ocasiones en las que se promovió la interacción entre pares, sirvieron para tener una noción más amplia de cómo promoverlas en el espacio virtual. Fue indispensable, indagar y conocer herramientas digitales que permitieran proponer y generar una mayor interacción (entre pares y entre docente-estudiantes).

b) **Rol docente.** El rol de la docente en formación fue muy directivo y expositivo, lo cual no permitía promover la interacción entre los distintos actores del grupo (estudiantes y docentes). Por lo que se cuidó modificar este aspecto en el desarrollo de las siguientes etapas.

c) **Actividades.** Teniendo como referente las actividades que dieron lugar a que existiera una mayor interacción entre pares, se puso atención a proponer actividades de negociación (Ripoll, González, Zornoza & Oregon, 2004), que permitían la interactividad entre estudiantes, el intercambio de ideas, la interdependencia, la organización de contenido, negociar sentidos y significados, tomar acuerdos.

d) **Organización y dinámica grupal.** La organización de grupos de trabajo (de preferencia de entre 3 y 5 integrantes) fue la unidad de análisis que se consideró más pertinente para promover la interacción colaborativa entre pares, lo que fue una constante en la Etapa 2.

Con respecto a la dinámica grupal, se logró un clima que permitió que al estudiantado involucrarse, mantener interés, participar y expresar sus opiniones. Este aspecto que fue indispensable, se buscó mantener y tomarlo en cuenta para la siguiente etapa.

e) **Instrumentos para recoger la vivencia colaborativa y de aprendizaje.** En esta primera etapa, se resaltó la importancia de contar con instrumentos que pudieran dar cuenta del proceso. El primero que fue identificado en esta etapa fue

el **Blog personal**, que surgió de los primeros resúmenes que realizó el estudiantado, comentando lo que aprendieron en la sesión; otra herramienta a considerar para la segunda etapa fue la **coevaluación**. Aunado los registros observacionales (**relatoría docente**) realizados por la docente en formación.

f) **Andamios que ayuden a dar seguimiento al proceso.** La retroalimentación fue fundamental en el acompañamiento del proceso de aprendizaje y de colaboración en el grupo, por lo que se reforzó en la segunda etapa.

g) **Modificaciones en la dinámica de las sesiones.** Desde las primeras intervenciones, se identificó que era necesario abrir las intenciones o el propósito que perseguía en cada sesión, es decir, hacer explícito el objetivo de la sesión y de las actividades que realizaban, lo cual permitió que el grupo tuviera un mejor entendimiento de éstas y fueran comprendiendo la relación entre los temas, y del objetivo de la intervención.

#### ***4. 3. Diseño de la propuesta de intervención***

La **propuesta de intervención** se diseñó con el propósito de promover las interacciones entre pares desde la colaboración, enfrentando al estudiantado a una serie de actividades donde fue indispensable que compartieran sentidos y significados para su desarrollo y término, tomando en consideración aspectos como: conocimiento del grupo, realización de acuerdos de convivencia, organización en equipos de trabajo, asignación de actividades, seguimiento de las mismas, diseño y/o adaptación de dispositivos que ayudarán a recoger la vivencia individual y colectiva del proceso de interacción colaborativa.

Para ello, fueron fundamentales los resultados obtenidos a partir del diagnóstico, además de ampliar la perspectiva teórica sobre la colaboración, revisando bibliografía al respecto y, sobre todo, textos que me permitían vislumbrar cómo se daba la colaboración en ambientes virtuales, interpretando la revisión bibliográfica desde la perspectiva sociocultural, ya que esta mirada es central en la propuesta.

La **propuesta de intervención** se **adaptó** a la **secuencia didáctica** (Ver **Apéndice 1**), que se implementó en la Etapa 2. Practica II y se dio seguimiento en la Etapa 3. Practica III; la cual contiene una serie de estrategias cognitivas, tecnológicas, metacognitivas, lúdicas y socioafectivas (Toala, Loor y Pozo, 2018) que permitieron la realización de las actividades, facilitaron la interacción entre estudiantes y fue una oportunidad para promover interacciones colaborativas. En este sentido, se procuró que las estrategias pedagógicas tuvieran dos características importantes de acuerdo con Orozco (2016, en Toala, Loor y Pozo, 2018): 1) facilitar la *interactividad* del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, y 2) facilitar la *interacción*, es decir, la relación de ayuda y cooperación con otras/os durante el proceso de aprendizaje.

Los elementos que constituyeron la propuesta de intervención fueron los siguientes:

- ✓ **Conocimiento del grupo** (Eggen y Kauchak, 2009). Se realizaron actividades grupales que permitieron conocer intereses, gustos, expectativas del grupo.
- ✓ **Realización de acuerdos de convivencia**. Esta actividad es importante pues permite escuchar, acordar y negociar lo que estamos dispuestos que suceda en el aula y fomenta la participación.
- ✓ **Formación de grupos de trabajo** (Martínez y Prendes, 2008). Fue la unidad social en donde se promovió la colaboración. En este sentido, de acuerdo con Soto, Torres y Zamudio (2018), la colaboración en línea puede desarrollarse mediante herramientas de tipo colaborativo que permiten lograr los consensos grupales y cuya composición del grupo ha de ser heterogénea y pequeña en número de participantes.
- ✓ **Asignación de actividades**, las cuales fueron explicadas de tal forma que hubiera claridad en lo que había que hacer, cómo hacerlo y qué haría cada quien (esto fue acordado por el propio grupo de trabajo). Las actividades que se eligieron trataron promover el análisis, indagación y selección de información pertinente, la negociación y toma de acuerdos entre integrantes del grupo de trabajo, lo que crea interdependencia, y de buscar los medios

y herramientas más pertinentes para estar en constante comunicación, Ripoll, González, Zornoza y Oregon (2004), llaman a este tipo de tarea (en este caso actividades): *tareas de negociación*, y de acuerdo con los autores, son las que generan mayor interdependencia entre los miembros del grupo y representan un alto grado de exigencia.

- ✓ **Facilitar herramientas y recursos** para la comunicación, interacción, el intercambio de información y entendimiento de significados (Martínez y Prendes, 2008; Soto, Torres y Zamudio, 2018).
- ✓ **Seguimiento** del desarrollo de las actividades en los grupos de trabajo, poniendo énfasis en los elementos que caracterizan la colaboración en línea que son: la interactividad, sincronidad y la negociación (Soto, Torres y Zamudio, 2018). Poniendo especial atención en la **retroalimentación a nivel individual, de los grupos de trabajo y a nivel grupal**. La retroalimentación para este trabajo es entendida como un elemento que acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se realiza a través del diálogo con el estudiantado proporcionando sugerencias y comentarios en dos aspectos importantes:
  - a) A la **realización de las actividades**, referente a los **contenidos** de la materia.
  - b) Al **proceso de interacción** dentro de los grupos de trabajo, haciendo énfasis en la importancia de colaborar.
- ✓ **Diseño de instrumentos que ayuden a recoger la vivencia** del proceso.

## **4. 4. Implementación**

### **Población**

Se trabajó con la misma profesora y plantel, el grupo asignado estaba conformado por 11 estudiantes (5 mujeres y 6 hombres) de entre 17 y 18 años de edad, también del Área II Ciencias Biológicas y de la Salud. En esta ocasión, se conoció al grupo desde el inicio del curso y se le dio seguimiento hasta la finalización del ciclo escolar.

Se tuvo la oportunidad de tener las dos últimas intervenciones en un modelo híbrido; esto hace referencia a la convergencia de la modalidad presencial con la modalidad a distancia, y tiene la finalidad de generar una propuesta de aprendizaje integrador (CUAED, 2020).

### **Instrumentos**

A continuación, se describen los instrumentos que permitieron recoger la vivencia y proporcionaron información valiosa sobre el proceso para realizar un análisis del mismo, y así identificar de qué forma la propuesta de intervención permitió promover interacciones basadas en la colaboración:

- Creación y uso de un **Blog**. Un blog es un sitio web “medio de comunicación colectivo que promueve la creación y el consumo de información original [...] y provoca, con mucha eficacia, la reflexión personal y social sobre (diversos) temas” (Contreras, 2004, p. 4); además considera que la existencia de los blogs constituye en sí misma una experiencia educativa ya que se realizan constantemente actividades de aprendizaje como producir textos, leer, reflexionar y evaluar acontecimientos de su vida o sociales, compartir su ideología, intereses e ideas.

Para este caso, el blog representó un medio para que el estudiantado compartiera sus reflexiones y aprendizajes después de las sesiones de clase, además de ser un medio para conocer sus intereses, inquietudes,

dudas e ideas. Se utilizó como un medio para generar consciencia sobre la vivencia.

- **Coevaluación** entre pares y autoevaluación del proceso. Estas herramientas, Santos y Tirado (2019), las consideran útiles para involucrar a los alumnos en dinámicas de enseñanza-aprendizaje por colaboración. Permite que vean a sus pares en función de una tarea, pero también da lugar a que expresen la dinámica que viven dentro del grupo. El objetivo de utilizarlas, en un primer momento, fue que pudieran reconocer a sus pares en función de sus aportaciones al trabajo en los grupos pequeños, así como ser conscientes de las propias aportaciones, que dan cuenta de un proceso de autoevaluación constante.

Con relación a la coevaluación que se utilizó se modificó dos veces durante el proceso (**Ver Apéndice 2**).

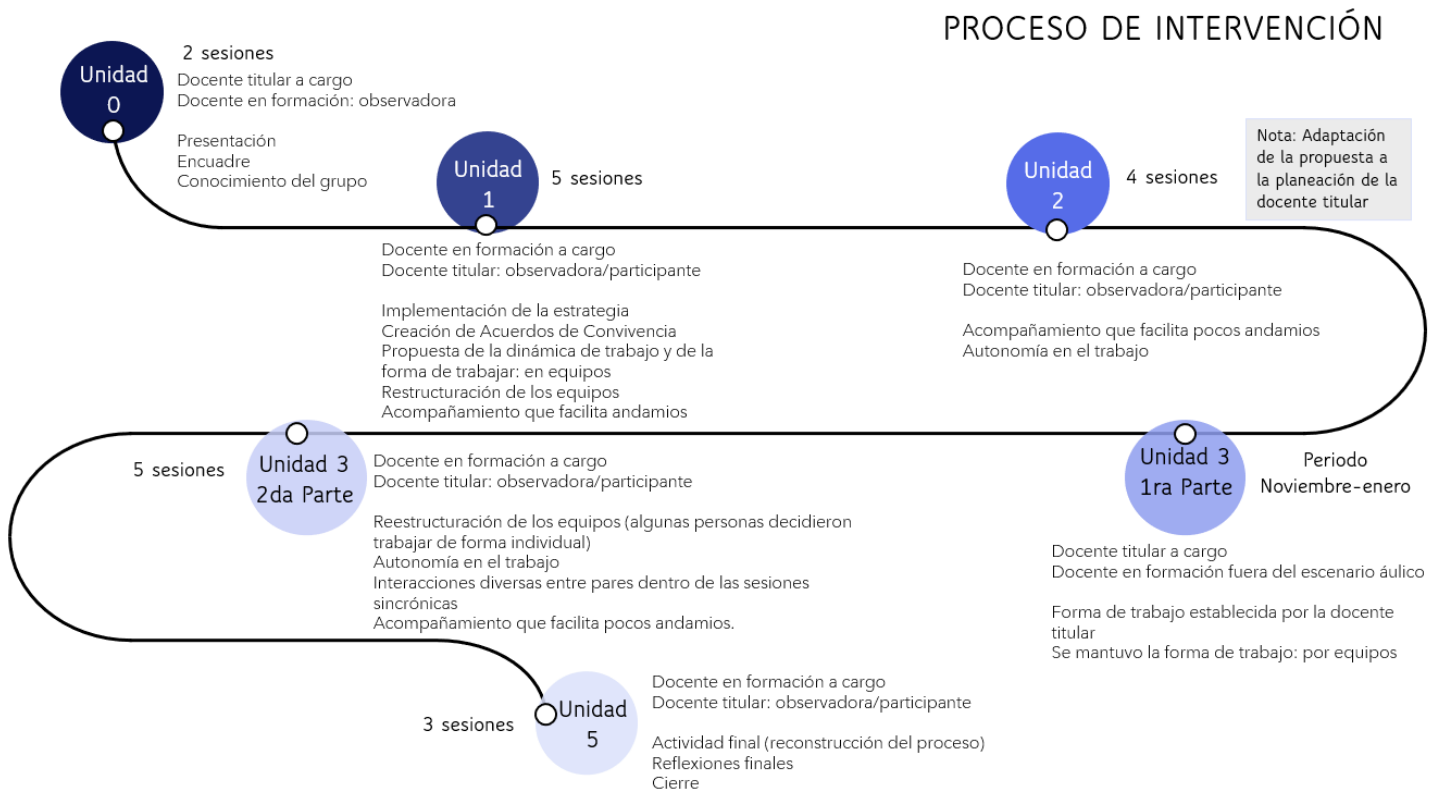
- **Relatoría docente.** Fue un instrumento vital durante todo el proceso. Se construyó a partir de las notas realizadas por parte de la docente en formación durante su intervención. Organizadas en partes: por un lado, narran lo que aconteció durante las sesiones y, por otro, se realizan interpretaciones, reflexiones y se expresan los sentimientos generados durante la sesión, teniendo como marco de referencia el objeto de estudio.

### **Contexto**

Para tener una visión general de lo que sucedió en el aula, durante la Etapa 2. Practica II y Etapa 3. Practica III, donde se implementa la propuesta de intervención; se presenta una línea del tiempo (**ver Figura 2**) que pretende ser una guía para entender de forma global la vivencia en el aula virtual e identificar los momentos en donde la docente en formación intervino durante el ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).



**Figura 2. Línea del tiempo del proceso de intervención<sup>1</sup>**



Fuente: Elaboración propia (mayo, 2022)

La implementación de la propuesta durante la Etapa II abarca desde la Unidad 1 hasta la Unidad 2. Se llevaron a cabo nueve sesiones, de las cuales, cinco fueron parte del diseño de la propuesta de intervención adaptada a la secuencia didáctica de la Unidad I, a partir de la sexta sesión se adaptó y se llevó a cabo la secuencia didáctica de la Unidad II propuesta por la docente titular.

A continuación, se presenta el Cuadro 2 que describe, a grandes rasgos las actividades que se desarrollaron, los tipos de mediaciones que se utilizaron y lo que sucedió en cada sesión durante la Etapa 2.

<sup>1</sup> La unidad 4 no se desarrolló, esta decisión fue tomada en conjunto con la docente titular, ya que el tiempo con el cual disponíamos era muy corto.

**Cuadro 2. Proceso de la Etapa 2. Práctica II**

No. De sesión	Objetivo	Actividades	Tipos de mediaciones (instrumentos, estrategias, herramientas digitales)	¿Qué pasó?
-	Observar la dinámica que lleva la profesora titular con su grupo	Presentación y encuadre de la materia.  Modo de trabajo y evaluación.	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom  Classroom	La participación del grupo fue poca.  Solo dos chicas mantuvieron su cámara encendida durante la sesión.
-	Unidad 0	Búsqueda de información en algunos buscadores.	Síntesis de información en presentación digital.	El grupo no participaba mucho, por lo que la profesora titular les hacía preguntas de forma directa.
	Enseñar los principales buscadores de información, los que son confiables, cómo realizar búsquedas y en qué buscadores.	Generación de preguntas a las/los estudiantes	Zoom  Classroom	
	Aprender a realizar resúmenes, mapas mentales, mapas conceptuales, infografías, escribir referencias en formato APA.			
<b>Implementación de la secuencia didáctica Unidad I</b>				
1	Caracterizar a la psicología como ciencia e identificar sus diversos objetos de estudio: conducta, procesos mentales y personalidad.	Dinámica para <b>conocer al grupo</b> .  Encuadre la unidad.  <b>Dinámica de trabajo:</b> énfasis en el trabajo en equipo.  <b>Acuerdos de convivencia.</b>  <b>Lectura y análisis de un texto</b> , rescatar ideas basadas en un cuadro guía, preguntas reflexivas.  Compartir ideas en <b>plenaria</b> .	Síntesis de información en presentación digital.  Zoom  Selección del texto.  <b>Organización de equipos de trabajo.</b>  <b>Acompañamiento</b> en el desarrollo de la actividad.  Retroalimentación de la actividad.  Creación de un Blog: presentación, personalización y escritura de sus aprendizajes y reflexiones sobre el tema.  <b>Retroalimentación</b> del Blog	Observación de la dinámica al interior de cada grupo que se formó.  Primeras interacciones entre pares.

			<p><b>Coevaluación</b> entre pares</p> <p>Classroom</p>	
2	<p>Conocer los aspectos más sobresalientes de la historia de la Psicología y comprender su función como ciencia y su importancia en la sociedad.</p>	<p><b>Realización de una línea del tiempo</b> rescatando aspectos y hechos relevantes de una lectura de un texto (efectuado previamente).</p> <p>Compartir ideas en <b>plenaria</b></p> <p><b>“Tiempo fuera”</b> (momento de la sesión en donde se habla sobre la importancia de colaborar en sus equipos de trabajo, basándose en las lecturas de las coevaluaciones)</p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Selección del texto.</p> <p>Organización de <b>equipos de trabajo.</b></p> <p><b>Acompañamiento</b> en el desarrollo de la actividad.</p> <p><b>Retroalimentación de la actividad.</b></p> <p><b>Retroalimentación del trabajo en equipo</b> (énfasis en buscar las estrategias que hagan más sencillo el trabajo)</p> <p><b>Escritura reflexiva en Blog</b></p> <p><b>Coevaluación</b> entre pares</p> <p>Classroom</p>	<p>Se fomentó que el grupo participara activamente, aún mostraban sus reservas.</p> <p>La mayoría no leyó el texto asignado previamente para la sesión.</p> <p>En algunos de los blogs escribieron sobre la importancia de involucrarse más en las actividades.</p>
3	<p>Conocer los métodos que utiliza la Psicología para investigar, tanto los experimentales como los no experimentales.</p>	<p><b>Realización de un diagrama de flujo del proceso de investigación,</b> retomando una pregunta de la primera sesión (si fueran psicólogas/os, ¿qué les interesaría investigar?)</p> <p>Compartir ideas en <b>plenaria.</b></p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Organización de <b>equipos de trabajo.</b></p> <p><b>Acompañamiento</b> en el desarrollo de la actividad.</p> <p><b>Retroalimentación de la actividad.</b></p> <p><b>Escritura reflexiva en Blog</b></p> <p><b>Coevaluación</b> entre pares.</p> <p>Classroom</p>	<p>Motivar a las/los estudiantes a participar.</p> <p>Participación de la profesora titular en las sesiones (utiliza el ícono de mano levantada para participar).</p>

4	Conocer las diversas perspectivas psicológicas y reconocer los aportes más significativos para el desarrollo de la Psicología.	<p><b>Realización de un muro colaborativo</b> en donde cada equipo aportó información relevante sobre cada perspectiva.</p> <p><b>Selección y análisis de la información de un texto.</b></p> <p>Compartir ideas en <b>plenaria</b></p> <p><b>“Tiempo fuera”</b> (momento de la sesión cuando se habla acerca de la importancia de colaborar en sus equipos de trabajo, basándose en las lecturas de las coevaluaciones)</p>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p> <p>Selección de texto.</p> <p>Organización de <b>equipos de trabajo.</b></p> <p><b>Acompañamiento</b> en el desarrollo de la actividad.</p> <p><b>Retroalimentación de la actividad.</b></p> <p><b>Retroalimentación del trabajo en equipo</b></p> <p><b>Escritura reflexiva en Blog</b></p> <p><b>Coevaluación entre pares.</b></p> <p>Classroom y Padlet</p>	<p>Se observa más participación en el desarrollo de las sesiones, tanto en el grupo como en las sesiones de trabajo.</p> <p>Todo el grupo se organizó para trabajar al mismo tiempo en el muro colaborativo.</p> <p>En la interacción interna del grupo han aprendido a organizarse y buscar los medios para comunicarse entre ellos/ellas.</p> <p>Iniciativa de un integrante del grupo que faltó y que aportó información al muro colaborativo.</p>
4	Repasar contenidos vistos durante la unidad I	<p>Cierre de la unidad.</p> <p>Evaluación interactiva de la unidad I (se le daba a elegir una pregunta a cada estudiante que trataba de contestar y el grupo podía ayudarle)</p> <p>Avaluación del desempeño docente.</p> <p><b>“Tiempo fuera”</b> (momento de la sesión en donde se habla sobre la importancia de colaborar en sus equipos de trabajo, basándose en las lecturas de las coevaluaciones)</p>	<p>Elaboración de reactivos para la evaluación de la unidad I y para la evaluación docente.</p> <p>Zoom</p> <p>Acompañamiento</p> <p><b>Retroalimentación del trabajo en equipo</b></p>	<p>Relevancia de poner más ejemplos que clarifiquen los contenidos.</p> <p>Ajuste entre los equipos, se les invitó a reflexionar sobre su trabajo dentro de los mismos, y se les dio la opción de que pudieran permanecer en el mismo equipo o pasar a otro.</p> <p>De tres equipos iniciales, se conformaron cuatro. El “grupo” adicional fue de un chico que decidió trabajar solo el resto de las actividades.</p> <p>Se percibió disposición a participar en la evaluación.</p> <p>La dinámica del grupo en esta sesión abrió la posibilidad de otro tipo de interacción en una evaluación.</p>
<p><b>Implementación de la secuencia didáctica propuesta por la profesora titular</b></p> <p><b>(con ajustes para alcanzar el objetivo de esta etapa)</b></p>				
6	Inicio de la Unidad II Conocer los aspectos neurofisiológicos básicos de la evolución y desarrollo	<b>Mapa conceptual basado en la lectura de un artículo de divulgación.</b>	<p>Síntesis de información en presentación digital.</p> <p>Zoom</p>	En las sesiones sincrónicas se retroalimentan las actividades, se invita a participar en clase, para poder construir el tema en conjunto, se alude a que

	de los procesos mentales superiores.		Organización de <b>equipos de trabajo.</b> <b>Retroalimentación de la actividad.</b> Classroom	ellos/ellas son parte central de la sesión de clase.  Comienzan a realizar casi todas las actividades de forma asincrónica
7	Conocer las unidades funcionales del cerebro, así como la especialización, lateralidad y dominancia hemisférica.	Mapa mental ilustrado <b>Plenaria.</b> “ <b>Tiempo fuera</b> ” (momento de la sesión en donde se habla sobre la importancia de colaborar en sus equipos de trabajo, basándose en las lecturas de las coevaluaciones)	Síntesis de información en presentación digital. Zoom <b>Retroalimentación de la actividad.</b> <b>Retroalimentación del trabajo en equipo</b> <b>Escritura reflexiva en Blog</b> <b>Coevaluación entre pares.</b> Classroom	Expresan a través de las coevaluaciones, dificultades para comunicarse y desarrollar las actividades. Sin embargo, dado que logran entregar las tareas en el tiempo señalado, no reportan valorar el proceso por el cual pasaron para lograr la meta. El valor del producto sobresale.
8	Conocer las formas en que se comunica el cerebro: sinapsis y neurotransmisores.	<b>Resumen ilustrado</b> Elegir tema (sueño, deficiencias alimentarias o uso de drogas).  Búsqueda de información  Resumen: poniendo énfasis en:  a) Causas estructurales.  b) Causas funcionales.  c) Otras: irregularidades en el sueño, deficiencias alimentarias y el uso de drogas.  <b>Mapa mental</b> <b>Plenaria.</b>	Síntesis de información en presentación digital. Zoom <b>Acompañamiento en la realización de la actividad</b> Classroom	Cada equipo eligió un tema distinto. Se mostraron muy interesadas/os en la realización de la búsqueda de información.  Durante la semana se mantuvo comunicación con los equipos de forma asincrónica y a través de mensajes privados en Classroom. Esto me agradó pues considero que es una nueva forma de seguir en comunicación con los estudiantes y darme una idea de lo que están haciendo.

9	Cierre la Unidad II	Autoevaluación respecto de lo que aprendieron y de su vivencia en el trabajo de los grupos pequeños.  <b>Plenaria.</b>  <b>“Tiempo fuera”</b> (momento de la sesión en donde se habla sobre la importancia de colaborar en sus equipos de trabajo, basándose en las lecturas de las coevaluaciones)	<b>Retroalimentación</b> de su trabajo final de la unidad.  Zoom  <b>Retroalimentación del trabajo en equipo</b>  <b>Escritura reflexiva en Blog</b>  Classroom	Se les animó a que evaluara su propio trabajo, a pesar de que contaban con una rúbrica para hacerlo, aún pedían la evaluación de a docente.  Realizaron de una autoevaluación.
---	---------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (mayo, 2022)

A partir de lo que sucedió en esta etapa se presentan los elementos que ayudaron a comprender mejor la propuesta, con una visión más clara de la perspectiva sociocultural, de la cual parte:

- a) **Mediación docente:** a partir de esta segunda etapa, se destaca el papel de las ayudas (andamios) que puede proporcionar la/el docente para promover las interacciones entre pares para colaborar y aprender. Estos andamios deberían apuntar hacia la autonomía, iniciativa y a promover un papel más activo del estudiantado como agentes importantes en la construcción de la clase. Se identificaron algunos elementos centrales que guiaron el proceso de mediación docente:

**La retroalimentación** de las actividades y de la colaboración en los equipos de trabajo.

**Explicación** de los temas a través de la exposición de los mismos, dando posibilidad a que el estudiantado intervenga y comente al respecto.

**Instrucciones** precisas y por escrito, respecto a las actividades a desarrollar.

**La organización** mediante equipos de trabajo, la plenaria en el grupo-clase, apertura a cambios dentro de la organización de los equipos y de la propia dinámica de las sesiones de clase<sup>2</sup>.

- b) **Mediación entre pares:** el andamiaje también se dio entre integrantes de cada equipo de trabajo, pues en el trabajo conjunto se llevaban a cabo negociaciones de significados respecto de la realización de una actividad, lo cual ayudaba a la realización de esta o a la solución de un problema. Los referentes socioculturales de cada integrante se ponían en juego durante la interacción.
- c) **Lenguaje como principal mediador:** se destacan las herramientas que dieron cuenta del lenguaje como principal mediador:
- Medios de Interacción de los equipos de trabajo* (intercambio de significados a través del lenguaje escrito para construir conocimientos, aprendizajes) a través de chats, plataformas digitales, aplicaciones.
- Escritura reflexiva en los Blogs.* Permitted examinar, reflexionar y hacer conscientes los aprendizajes que cada estudiante iba adquiriendo.
- Coevaluación entre pares.* Fomentó la capacidad del estudiantado para mirar *al otro*, y reconocer lo que se hace. Permite un ejercicio reflexivo del proceso.
- Bitácoras docentes.* Permitted realizar un ejercicio reflexivo del proceso de la intervención y realizar ajustes sobre lo que se hacía.

Tomando en consideración lo anterior, se lleva a cabo la Etapa 3. Practica III, la cual se centra en diseñar y desarrollar una actividad para dar cierre al proceso a partir de la reconstrucción del mismo, donde lo fundamental fue permitir un ejercicio dialógico entre estudiantes-docentes que contribuyera a darle sentido y ser conscientes de la vivencia.

---

<sup>2</sup> Este elemento de organización dentro del grupo fue relevante en la mediación docente, ya que en un primer momento se pretendió promover la colaboración solo en los equipos de trabajo, ahí se iban los esfuerzos, sin embargo, durante el proceso se pudo comprender desde la parte teórica y de negociación con los propios significados y sentidos que era necesario ampliar la mirada sobre el tema, darse cuenta que era necesario promover la colaboración en todas las formas en las que se pudiera organizar el grupo.

Esta etapa estuvo constituida por ocho intervenciones las cuales se desarrollaron de forma similar a la Etapa 2, un factor importante en esta etapa es que durante las sesiones sincrónicas en el aula virtual se siguieron promoviendo interacciones significativas entre pares, cuidando que éstas se dieran con personas distintas a las que integraban sus equipos de trabajo, por ejemplo, trabajan en parejas, en triadas o se trabajaba con todo el grupo. Lo cual permitió que conocieran e interactuaran con otras personas del grupo, ya que en la Etapa 2 se privilegiaron estas interacciones entre integrantes del mismo equipo de trabajo.

Dentro de las sesiones sincrónicas se priorizó el diálogo y la escucha en el desarrollo de los temas y actividades, dando mayor espacio a la **retroalimentación** de las actividades, invitando al estudiantado a realizar un balance y retroalimentación a sus trabajos. Además de reiterar la importancia de su implicación en las sesiones y el papel de cada integrante en el desarrollo de las actividades por equipo y durante las sesiones de clase.

En cuanto a la actividad de cierre, se llevó a cabo con un modelo híbrido: de forma presencial se presentaron cuatro estudiantes y dos se conectaron a la sesión vía *Zoom*. A continuación, se presentan los momentos que integraron la actividad:

1. Mención del objetivo de la estrategia de la intervención.
2. Presentación de una línea del tiempo enfocada en los objetivos de cada etapa de intervención.
3. Escucha de cada estudiante en torno a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué les pareció la dinámica de trabajo?
  - ¿Se logró el objetivo?
  - ¿De qué me sirve trabajar de esta forma?
  - ¿Qué faltaría de forma personal y por parte de la docente para promover la colaboración en los equipos?
4. Durante la discusión/reflexión grupal se hizo hincapié en los siguientes aspectos, que se relacionaron con algunos temas de la materia:



- Darle el **valor al proceso** y lo que de ahí **aprendieron**. Aprender en el encuentro con otras/otras.
  - El **reconocimiento de los otros/otras** como parte de una realidad compartida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - **La aportación de cada integrante para el desarrollo de las actividades**. El valor de la diversidad.
  - Los **elementos personales y contextuales** que facilitaron el desarrollo de las actividades.
  - La diferencia entre la **interacción virtual y cara a cara**.
5. Finalmente, se les pidió que escribieran, en forma de una carta dirigida a una amistad, lo que aprendieron por su paso en la materia de Psicología que contemplará los siguientes aspectos:
- Lo que aprendieron en la materia de Psicología.
  - Si les funcionó o no trabajar de la forma en que propuso la docente en formación.
  - Aprendizajes a nivel personal que se llevan de trabajar con sus compañeros (en equipo).
  - ¿Qué cambiarían de la dinámica de trabajo en clase?
  - Propuestas a la docente en formación para que mejore su práctica docente.

A partir de lo que sucedió en la tercera Etapa, sobre todo, en la actividad de cierre se identificaron algunos aspectos que permitieron realizar el análisis:

- El papel de la **retroalimentación** y la **escritura** como **generadores de consciencia**. Lenguaje como herramienta del pensamiento (De Souza, 2005). Se priorizaron las cartas y el uso del Blog como instrumentos que daban cuenta de los *brotos de consciencia* de cada estudiante.
- La **construcción del diálogo** en las plenarias de clase: promueven las **interacciones** y la **generación de consciencia**.
- La **actividad mediada** como elemento central que ofrece la trama necesaria para que el desarrollo y aprendizaje pueda ocurrir (Labarrere, 2016).

## Capítulo V. Resultados y análisis de resultados

A partir del proceso de intervención descrita en el capítulo anterior, se generó información muy valiosa que pasó por un análisis e interpretación basada en la teoría sociocultural para comprender la vivencia tanto de estudiantes como de la docente en formación.

Primero se organizó la información obtenida de los instrumentos (coevaluaciones, Blog, relatorías docentes), a partir de ello, el análisis de cada instrumento transcurrió en dos planos importantes: el *plano social* y el *personal*.

*El plano social* comprende la **vivencia interactiva dentro del grupo-clase y dentro de los equipos de trabajo**. Estos forman simultáneamente un todo, deben entenderse de forma cíclica y no lineal, pues se conectan de tal forma que cada uno tiene su influencia en el otro.

El *plano personal*, comprende la **vivencia de cada estudiante**. Donde se pone énfasis en los “*brotos de conciencia*”<sup>3</sup> que tienen durante la vivencia de la intervención.

Cabe aclarar que estos planos no se dan por separado, están íntimamente relacionados, forman parte de la vivencia misma, sin embargo, para el análisis fue indispensable explicarlos de forma independiente. Desde la teoría sociocultural, son fundamentales en el desarrollo de la persona.

Posteriormente se identificaron **momentos de significado**, los cuales surgen de **eventos dramáticos**, es decir, de la colisión dada en la interacción con *el otro* y de manera interna en la persona; la tarea en este sentido fue encontrar elementos dentro de los instrumentos que dieran cuenta de cómo se “movilizó” su pensamiento a partir de estos eventos.

---

<sup>3</sup> Este término es una metáfora que se generó a partir de la noción de Vigotsky de la Zona de Desarrollo Próximo donde menciona que esta “define aquellas funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de maduración [...] Estas funciones podrían ser llamadas el botón o los botones más que los frutos del desarrollo” Vigotsky (1978 como se cita en Viériesov, 2010) y lo relaciono con la consciencia que se va generando durante el proceso, y que tiene que ver con “darse cuenta” de lo que se está viviendo.

La relevancia empírica de estos *momentos de significado* radica en su relación con la perspectiva sociocultural. A partir de ello, se realizaron categorías de análisis que señalan elementos de la vivencia que pudieron provocar la colisión en el plano social y personal.

Los resultados e interpretación se organizaron en tres componentes (Ver Figura 3), que conforman la vivencia global, los cuales son interdependientes.

Figura 3. Componentes de la vivencia



**Situación inicial** Se realiza un análisis de la sesión uno donde se pone en marcha la propuesta de intervención, se retoma la relatoría docente y la coevaluación. Se identifican los *momentos de significado* de esta sesión que enmarcan la vivencia dentro del aula virtual, donde comienza a configurarse la mediación docente.

**El proceso y los brotes de consciencia – ZDP.** El análisis del proceso se enfoca en *las actividades mediadoras*, que representaron el escenario donde se dieron las interacciones entre pares y entre estudiantes-docentes (plano social), a partir

de ello, se retoman los instrumentos (coevaluación, blog y relatoría docente) para identificar *momentos de significado*, que permiten vislumbrar los *brotes de consciencia* en el plano personal.

**Apropiación de la vivencia.** Se realiza un análisis de las cartas de aprendizaje que fueron el instrumento a partir de cual se recupera la vivencia personal de cada estudiante. Se identifican *momentos de significado* que permitieron conocer de qué elementos de la vivencia social se apropiaron.

## 5. 1. *Situación inicial*

El estado inicial de la vivencia se da en un contexto virtual donde las interacciones están mediadas principalmente por el lenguaje (oral y escrito), y la mediación docente y entre pares se va construyendo en ese sentido. Aunque estas interacciones se dieron en el espacio virtual, durante las clases virtuales, las interacciones se tornaron similares a la vivencia áulica presencial.

A partir del análisis de las relatorías docentes y de la coevaluación, se distinguieron tres *momentos de significado*:

- a) Mediación docente.
- b) Actividades que promueven la interacción.
- c) El trabajo en equipo: dispositivo para promover la interacción entre pares.

### Mediación docente

#### Presentación y conocimiento del grupo

El escenario en el cual se inscribe esta sesión es virtual, donde la pantalla, a través de la plataforma *Zoom*, se convierte en el enlace entre docentes y estudiantes, ahí inicia y se desarrollan las múltiples interacciones entre sus integrantes. Las cámaras de cada estudiante se mantienen apagadas (lo cual es una constante durante el ciclo escolar) como único referente de identificación aparece su nombre. Abren su micrófono para hablar o escriben en el chat a solicitud de la docente.

La sesión comienza con la bienvenida al grupo por parte de la docente titular y el anuncio de que a partir de ese momento y durante ocho sesiones, la docente en formación estaría a cargo del desarrollo de la clase. La docente toma la palabra y les propone como **primera actividad, conocerse** un poco, por lo que les pide que mencionen: a) cómo les gusta que les llamen, b) por qué eligieron el Área II y c) si han pensado en qué carrera les gustaría estudiar. Ambas docentes modelan la actividad. Se toma nota de lo mencionan.

Se solicitó que contestaran **un cuestionario** de forma individual, las respuestas se recopilan automáticamente gracias al programa que se ocupó. El cuestionario tenía el objetivo de **conocer las expectativas** del grupo respecto a la materia, qué **temas eran de su interés** y **qué tanto sabían respecto a algunos temas de la Unidad I**. Esto generó un panorama general de las expectativas y de conocimientos del grupo respecto a la materia de Psicología. [*Fragmento A de la relatoría docente, día 1*]

Al inicio de cada curso escolar, es común que se den ciertos *rituales*, como la presentación de estudiantes y docentes. Estos son guiados por la/el docente. En algunos casos, como este, se proponen actividades donde el objetivo es conocer los intereses del estudiantado, exponer la forma de trabajo, y contar con un diagnóstico sobre las expectativas y conocimientos del grupo en cuanto a la materia que se imparte.

Son estas primeras interacciones entre estudiantes y docentes las que irán configurando la vivencia grupal, donde la actividad mediadora, así como los procesos de mediación Labarrere (2008), son fundamentales, pues de acuerdo con el autor hay que entenderlos como un *lugar* donde se *relacionan* las *circunstancias culturalmente definidas*, la *intencionalidad* de quienes participan y la *consciencia* con que se emprenden las interacciones.

En este sentido, **la intención de la docente** de estos *rituales de conocimiento grupal*, le permitió buscar dispositivos y actividades necesarias para hacer accesible y comprensible un *nuevo lenguaje*, pues la materia de Psicología maneja conceptos y un lenguaje propio con el cual se van a enfrentar. Por lo que esta mediación tiene un propósito en el presente, que denota el repertorio sociocultural del estudiantado, y que permite planear, es decir, ver al futuro.

Esto es esencial, ya que la apropiación que cada estudiante haga de este *nuevo lenguaje* se configura a través de la negociación de los sentidos y significados, y de las confrontaciones que surjan durante la vivencia. Para la perspectiva

sociocultural, el lenguaje representa un mediador fundamental, pues moviliza el pensamiento y permite del desarrollo.

En el caso de **la intención del estudiantado**, inicialmente, no está clara, pero se puede pensar que está basada en *pasar la materia*, por lo que estar a la expectativa de lo que diga, haga la docente y seguir las indicaciones cobra sentido.

Con relación a la **consciencia** con que se emprenden **las interacciones**, por parte de la docente está claro, pero no es así para el estudiantado. De acuerdo con Labarrere (2000 en Labarrere, 2016), la consciencia se da en dos sentidos: “*darse cuenta*” de lo que ocurre y su lugar en esas situaciones.

Aquí inicia un proceso mediacional que permite ubicar el lugar que ocupa la docente en formación y el estudiantado durante sus primeras interacciones, las cuales se complejizan, pues el aula virtual es distinta a la presencial, y representa nuevos retos, de los que poco a poco se va tomando consciencia.

Actividades que promueven la interacción

#### *Acuerdos de convivencia*

Una **actividad**, pensada para **involucrar al grupo** en el proceso fue la creación de acuerdos de convivencia. La docente presentó una lámina con tres aspectos que consideró importantes e invitó al grupo a agregar otros y/o modificarlos; sin embargo, el grupo no se involucró, sus participaciones se limitaron a mencionar que “*estaban de acuerdo*”.

Posterior al tema de los acuerdos de convivencia, se les presentó la propuesta de trabajo, que parte de la propuesta de intervención enfocada en promover la colaboración desde la perspectiva sociocultural, se explicó que una estrategia central que se utilizaría sería el trabajo en equipo, donde se fomentaría la colaboración, se promovería la lectura, la escritura de sus aprendizajes (en un Blog personal) y la coevaluación entre pares. La docente preguntó se había dudas o si había algo que quisieran proponer, algunos abrieron el micrófono diciendo que “*no*”. [*Fragmento B de la relatoría docente, día 1*]

Las interacciones que se establecen en el contexto escolar, según Corchado (2019), se inscriben en su propia cultura, donde se forjan creencias, valores, actitudes, estilos de vida, paradigmas y comportamientos socialmente esperados y deseados. Su conformación (física y social) “configura de forma importante los diversos significados que se generan, así como las actividades y formas de participación de los sujetos” (Sánchez, Ito, Rodríguez y de Diego 2009, p. 10).

Así, las interacciones que se dan este día entre la docente en formación y estudiantes reflejan la cultura escolar en la que se enmarca, por ejemplo: la forma en que participa el estudiantado, que refleja un rol asumido, se mantienen al margen de lo que diga la docente y asumen lo que ésta les proponga, sin cuestionar o proponer. La actividad en el aula se establece por la docente (lleva el control de la sesión); el estudiantado se involucra poco (son espectadores).

En contexto físico en el cual se dan estas interacciones, influye, modifica, mantiene o transforma estos roles. Dentro del aula virtual, donde una pantalla media la interacción, no se cuenta con elementos como la observación de gestos, posturas, pláticas en voz baja, etc., que puedan sugerir alguna inconformidad o sugerencia por parte del estudiantado. Solo se tiene la posibilidad de que abran su micrófono para hablar, escribir en el chat o poner en su recuadro de pantalla un *emoji* alusivo a su opinión.

Estas actividades, son parte de una propuesta de trabajo donde se busca interactuar con el estudiantado e implicarlos en su propio proceso de aprendizaje; para ello es indispensable tener en cuenta su actuar dentro de la cultura escolar donde prevalecen, como ya se mencionó, una serie de expectativas, creencias, roles que se siguen reproduciendo. Queda claro que proponer otras formas de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de actividades y estrategias que cobren sentido para el estudiantado, representa un reto y se complejiza en la interacción virtual.

El trabajo en equipo: dispositivo para promover la interacción entre pares

### *Formación de equipos*

Se organizaron **los equipos de trabajo** con los que cada estudiante trabajaría durante el periodo de intervención. La conformación de los grupos fue al azar, con ayuda de la plataforma Zoom. Aquí se da la primera interacción entre pares, se limita a escucharse a través de una videollamada, pues solo mantenían los micrófonos encendidos; en el mejor de los casos, porque también utilizaban otros medios como el chat.

La actividad guía fue la **Lectura y análisis de un texto**, en donde tenían que rescatar ideas basadas en un cuadro guía, y contestar preguntas que invitaban a reflexionar. La lectura, en este contexto representa un preámbulo para pensar con *el otro*.

Durante el trabajo en el aula virtual, tanto la docente titular como la docente en formación fueron uniéndose a las salas de los distintos equipos que se formaron (tres equipos) para observar cómo se enfrentaban a la tarea en este primer encuentro; resultó peculiar pasar por las salas y observar que ninguno de los integrantes de los equipos prendió su cámara, dos de los equipos se comunicaban abriendo el micrófono, por lo que se podía escuchar lo que comentaban respecto de la actividad, uno de los equipos solo interactuó a través de un documento compartido y por el chat. [*Fragmento C de la relatoría docente día 1*]

¿Cuál es el sentido de usar la estrategia de trabajar en equipos? Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es social, por lo tanto, el grupo facilita la apropiación de los saberes culturales-colectivos. El encuentro con *el otro* representa una oportunidad para compartir entendimientos e interpretaciones sobre lo que se va conociendo, generando sentido en el plano personal, lo que refleja cómo se va asimilando la vivencia de cada estudiante y cómo construyen sus propios significados.



Sin embargo, el trabajo en equipo dentro del ámbito escolar se torna más complejo pues muchas veces representa, más que una oportunidad para aprender, una dificultad para la negociación y comunicación porque no se comprometen y terminan privilegiando “sacar” el producto, independientemente de cómo llegaron a él.

A continuación, se presenta un cuadro donde se ilustra la dinámica interaccional de cada equipo durante esta sesión.

**Cuadro 3. Interacciones durante la primera actividad.**

Equipos		
Equipo 1 (Después equipo Manguitos)	Equipo 2 (Después equipo Paupau)	Equipo 3 (Después equipo Escuadrón Nenis)
<p><b>Nota:</b> en este momento ningún equipo se había puesto de acuerdo en el nombre que iban a adoptar para identificarse así durante las siguientes sesiones.</p>		
<p>Realizan la lectura de forma individual para posteriormente intercambiar la información.</p> <p>Los integrantes comparten los aspectos que comprendieron del texto para poder enriquecer el cuadro con la información que se necesita.</p> <p>Algunos tienen problemas con el audio y participan a través del chat.</p>	<p>La lectura la realizan de forma individual y se reparten los aspectos del cuadro, no abren el micrófono para interactuar, lo hacen a través de un documento compartido que no puede observar la docente, porque ningún integrante comparte en la pantalla lo que están haciendo (así fue su dinámica durante toda la sesión).</p> <p>La docente solo pregunta que si hay dudas o en qué pregunta van y solo abren el micrófono para contestarle a ella.</p>	<p>La lectura la realizan de forma individual, pero una de las integrantes del equipo comparte en la pantalla la lectura para que el equipo pueda leerla desde ahí.</p> <p>Se organizan y comparten de forma similar a como lo hace el equipo 1, este equipo comparte la pantalla con el documento, por lo que la docente puede visualizar su trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las relatorías docentes (mayo, 2022)

Como se muestra en el cuadro anterior, cada equipo, en su diálogo interno, se organiza, comunica y llega a entendimientos comunes para hacer frente a esta

tarea; en este primer encuentro se confrontan los distintos modos de trabajo que cada estudiante ha adoptado y mantenido a lo largo de su historia escolar y de sus vivencias anteriores trabajando con *otros*; esto da pie a que se vayan configurando roles que se afianzarán o se transformarán a partir de este primer encuentro.

Las primeras interacciones son fundamentales para comprender cómo se desencadenan una serie entendimientos en el plano personal del proceso colaborativo, del propio desarrollo y de sus aprendizajes, y que no pueden suceder sin la interacción con *el otro*, es decir, en la relación social. Donde de manera *inconsciente* comienza su proceso colaborativo con otros, pero no existe, en general, una comprensión de lo que sucede, pues la actividad se desarrolla con muchos sobre entendidos.

Este encuentro con *el otro*, vivido como un evento dramático que compromete lo emocional, los intereses y motivaciones, comprende un momento de significado que ayudará a comprender su proceso en el plano social pero también en el plano personal, pues *el otro* funciona como un elemento que moviliza el pensamiento.

Un instrumento que ayudó a rescatar la vivencia personal de cada estudiante fue la *coevaluación*, el cual se pretendía sensibilizar sobre la existencia del *otro* que acompaña en el proceso de aprendizaje e indudablemente en su desarrollo. El siguiente cuadro (Cuadro 4) se recuperan algunas perspectivas personales sobre las primeras interacciones en equipo.

#### Cuadro 4. Comprensión personal de la vivencia en equipos

Equipos		
Nota: la coevaluación consistía en escribir lo que aportó cada integrante del equipo y contenía un espacio para comentarios generales.		
Equipo Manguitos	Equipo Paupau	Equipo Escuadrón Nenis
<i>Braulio</i> <sup>2</sup> : Llena la coevaluación de forma muy general, mencionando que todos contribuyeron con información y menciona: “ <i>me gustó trabajar en equipo,</i>	<i>Armando</i> : Reconoce las aportaciones de sus compañeros y menciona: “ <i>siento que trabajamos de más, individualmente, innecesariamente.</i> ”	El equipo entregó una sola coevaluación mencionando los aportes de cada una, comparten comentarios finales. En este sentido <i>Elizabeth</i> menciona:

<p><i>aunque al principio fue raro, no sabía cómo tratar a mis compañeros.”</i></p> <p><i>Alejandro: Reconoce las aportaciones de cada uno de sus compañeros y describe las diversas aportaciones, menciona: “me parece bastante importante comenzar a trabajar en equipo [...] porque ayuda a la organización, adaptación, etc., me parece una habilidad súper importante en la vida en general.”</i></p>		<p><i>“siento que nos entendimos muy bien las tres y en general fue muy cómodo trabajar juntas.”</i></p>
<p><sup>2</sup> Los nombres de cada integrante de los equipos se cambiaron para cuidar su identidad.</p>		

Fuente: Elaboración propia (mayo, 2022)

Las reflexiones personales sobre las primeras interacciones en equipo revelan varios aspectos, por un lado, el contraste entre equipos que son más heterogéneos (Manguitos y Paupau) y un equipo más homogéneo (Escuadrón Nenis), las colisiones que se dan entre los equipos más heterogéneos posibilitan a los integrantes del equipo reflexionar sobre lo vivido, mientras que el equipo más homogéneo, donde parecen manejan dinámicas de trabajo similares, las reflexiones que se generan son menos, pues *“todo sale bien”*.

Viériesov (2010) menciona que la colisión experimentada entre dos agentes (en este caso entre integrantes del equipo) produce cambios radicales en la mente de las personas, por lo tanto *“es una especie de acto de desarrollo de las funciones mentales [...] Sin el drama interno, categoría interna, tal tipo de cambios mentales es poco posible”* (p.5). Todos los equipos pasaron por este encuentro dramático; sin embargo, la diferencia se dio en la diversidad dentro de cada equipo.

En el equipo Manguitos, por ejemplo, *Braulio* reconoce que le gustó trabajar de esta forma, pero, el “no conocer” a sus compañeros lo lleva a “no saber” cómo actuar,

esto es un factor importante a considerar, pues su interacción se dio prioritariamente a través de la voz (recordemos que no encendían sus cámaras), lo cual limita la comunicación y por tanto la interacción se configura de otra forma.

*Alejandro* que también es parte de este equipo, habla sobre la importancia de trabajar de esta forma y de que es una habilidad importante en la vida; este estudiante tiene claro y está consciente de la intención de trabajar en equipo, esto nos habla de que cuenta con un bagaje formado a partir de las vivencias previas que le permite darle sentido al “*trabajo con otros*”, **lo que lo vuelve un integrante clave en la mediación entre sus pares.**

Por otro lado, *Armando* del equipo Paupau, reconoce que, aunque se “trabajo en equipo” trabajaron de forma individual, lo que dio lugar a que cada integrante trabajara “de más”. Esta reflexión es importante pues en la retroalimentación hecha directamente, se le invitó a él y a su equipo a adoptar otra dinámica para que no tuvieran la sensación de que cada quien trabajó por su lado. El haber hecho evidente esta situación nos habla del nivel de comprensión sobre la realización de la actividad, y de que, aunque se propone trabajar *con otros*, se termina trabajando individualmente, tal vez por lo complejo que representa llegar a entendimientos compartidos.

En cuanto al equipo Escuadrón Nenis, que es el más homogéneo, las tres integrantes mencionan que se acoplaron muy bien, a tal grado de organizarse para poder entregar una sola coevaluación, aunque ésta se les haya pedido de forma individual. Lo anterior hace pensar que tal vez al realizarla de forma conjunta, no pudieron generar una reflexión propia sobre la vivencia, esto es necesario señalarlo, ya que después, cuando cada una envía su coevaluación se nota una diferencia en lo que dicen.

Una constante en el equipo es la vivencia de sentirse apoyadas y respetadas entre sí, lo que da pie a reflexionar que este grupo, además de centrarse en el logro de las actividades, se apoyaron en el ámbito emocional.

En síntesis, estas primeras interacciones, además de darnos un panorama de la vivencia áulica virtual, permiten identificar algunos indicadores de cómo se van

generando esos *brotos de consciencia* en el plano personal a partir de las interacciones con *el otro (plano social)*.

## **5. 2. El proceso y los brotes de consciencia- ZDP**

El análisis se centrará en la identificación de los *momentos de significado* derivados de la vivencia de las múltiples *interacciones* entre pares y docentes enmarcadas en las *actividades mediadoras*, desarrolladas dentro y fuera del aula virtual (sincrónica o asincrónicamente).

**Las actividades mediadoras** (Ver Figura 4) que realizan en equipo son el eje transversal del análisis, representan el medio de interacción donde se negociaron significados, entendimientos y comprensiones entre estudiantes y docentes. Cada actividad revela un *microproceso* de la vivencia global.

Para llevar a cabo el análisis, se retomaron fragmentos de la relatoría docente, algunas coevaluaciones y segmentos de algunos blogs del estudiantado, que formaron un solo texto que posibilita vislumbrar elementos de la vivencia social que generaron *brotos de consciencia* en el plano personal de ciertos estudiantes. Donde se identificaron los siguientes *momentos de significado*:

- a) Mediación docente
- b) Mediación entre pares.

**Figura 4. Actividades**



**Actividad:** lectura previa a la clase para realizar una línea del tiempo de la historia de la Psicología.

**Iniciada de forma sincrónica y finalizada asincrónicamente**

### El rol estudiante y su relevancia

La actividad para esta sesión consistía en realizar por equipos una línea del tiempo rescatando elementos centrales de un texto que debían leer previamente de forma individual (antes de la sesión sincrónica), lo cual implicaba que cada

integrante del grupo rescatara ideas principales de la lectura y durante la clase en línea compartieran y construir la línea del tiempo.

Una vez que se les asignó a sus equipos de trabajo, la docente en formación se percató de que no habían leído el texto, por lo que cada equipo se organizó en ese momento para hacerlo. Dos de los equipos (Manguitos y Pau-Pau) optaron por leer que cada integrante leyera el texto, el equipo Escuadrón Nenis se dividió la lectura y posteriormente compartieron lo leído.

Es interesante destacar que cada equipo llevó a cabo una serie de estrategias para solucionar el problema que se presentó: “*No haber leído previamente*”, para poder avanzar en la actividad requerida que no pudieron terminar, por lo que se les pidió que de forma asincrónica concluyeran.

Antes de cerrar la sesión, en *plenaria*, la docente en formación, realizó una observación puntual sobre la importancia de su rol como estudiantes en el proceso y realizar las actividades propuestas previas a la clase, en este caso de leer, pues es fundamental para la construcción de la clase, ya que ellos como estudiantes son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. [Fragmento A de la relatoría docente, día 2]

“[...] La comunicación que las profesoras intentan con nosotros es muy buena y como somos un grupo pequeño creo que la intención es muy buena, aunque a pesar de los intentos de las profesoras, si creo que **falta un poco más de compromiso de nuestra parte** [...] las profesoras hacen un gran esfuerzo por integrarnos y hacer equipos, son muy buenas las interacciones.” [Blog de Claudio]

“Creo que **el trabajo hubiese sido más fácil de elaborar si hubiéramos hecho las lecturas**, pero en general me fue interesante la actividad.” [Coevaluación de Elizabeth]

## Mediación entre pares

Enfrentarse a una contradicción o problema, desafía a cada estudiante a hacer uso de su propio marco de referencia, de su bagaje personal y a remitirse a vivencias previas para darle solución, y dentro de cada equipo a negociar formas, tiempos, significados y contenido, para afrontar el problema se les presenta; lo cual trae retos importantes en cuanto a la comunicación y negociación de significados. Que se complejiza dado es espacio en donde se generan: la virtualidad y donde el conocimiento y uso que tengan de la tecnología influye.

A través de las interacciones que se dan entre pares se va construyendo un significado compartido de la actividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2006), en este

caso, la mediación entre pares, permitirá que a nivel personal cada estudiante genere sus propios sentidos y significados de los contenidos y dinámicas culturales, así como una forma de percibir *al otro* (sus pares) a través del trabajo que realizan.

Cabe resaltar que en su interacción se va dando una **influencia recíproca** (Díaz-Barriga y Hernández, 2006) donde **cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros** en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etc.

### Mediación docente

La mediación docente también juega un papel importante en la construcción del significado de la actividad, en este caso, le dio **sentido**, es decir, expuso la intención, donde se buscaba que el estudiantado comprendiera el *para qué* de las actividades propuestas y las implicaciones que trae consigo que una de las partes no participe en ellas.

Desde la perspectiva sociocultural, el uso de los signos como el lenguaje representa un instrumento que moviliza el pensamiento, por lo que es importante lo que se diga y cómo se expresen las ideas dentro del aula, pues esto impacta en los entendimientos, comprensiones, sentidos y significados que se generan.

A partir de la vivencia dentro del grupo-clase y dentro de sus equipos de trabajo, en el plano personal, Braulio comprende, de alguna forma, que la falta de compromiso de su parte y de sus compañeros influye en el desarrollo, no solo de las actividades sino de las clases, comienza a darse cuenta de que un rol más propositivo como estudiante es un elemento esencial en este proceso.

Por otro lado, Elizabeth, se centra en las dificultades que enfrentaron como equipo al no hacer la lectura previamente, es decir, se enfoca en los problemas que trajo al desarrollo de la actividad *“no hacer su parte”*. Comprende que el no haber hecho la lectura previamente trajo dificultades para elaborar la línea del tiempo, aunque su comprensión de lo sucedido se queda a nivel de la actividad, y no de la intención de la misma.



Destacar estas formas en que se va comprendiendo la vivencia es relevante pues da cuenta del proceso de cada estudiante y evidencia su diversidad. Pues existen estudiantes que, a partir de su bagaje, construido de sus vivencias y referentes previos tienen claridad o consciencia de las intenciones de un proceso, en este caso educativo, y les resulta sencillo, no solo comprender el sentido de las actividades propuestas sino su rol dentro de ellas. Hay otros, que requieren de más andamios para construir su propio entendimiento y habrá quienes, a pesar de los andamios ofrecidos y las múltiples interacciones vividas, no encuentren un significado en ellas que ayude a su comprensión.

Lo anterior no es un ejercicio sencillo, el estudiantado no está acostumbrado a ser consciente de su actuar en el proceso educativo, y que se den cuenta de ello y de sus implicaciones es clave tanto para su desarrollo como para su aprendizaje, pues implica *generar consciencia* del rol que juegan y su relevancia.

#### Realizada de forma asincrónica

- **Actividad:** identificación del problema; realizar hipótesis e identificar variables en un diagrama de flujo de su tema de investigación.

#### Negociación de significados en el espacio virtual

En esta sesión tenían que desarrollar un diagrama de flujo identificando el problema, la hipótesis y las variables de su proyecto de investigación. Primero se realizó una explicación del tema, donde se promovió la participación del estudiantado durante la clase, generando ejemplos que pudieran clarificar algunos conceptos, aquí la interacción entre estudiantes y entre estudiantes-docentes fue significativa en la negociación de sentidos y significados. *[Fragmento A de la relatoría docente, día 3]*

*“Esta clase fue muy interesante, descubrimos algunos métodos que utiliza la psicología, aprendimos conceptos básicos [...] En la clase las profesoras nos pusieron a desglosar algunos ejemplos [...] **entre todos realizamos la hipótesis, las variables, contratamos [sic] ideas, observamos y***

**generalizamos** [...] En esta clase me falló el tema de las variables, ya que me pareció un tanto confuso, me costó trabajo [...] pero con **ayuda y ejemplos de las profesoras esta idea me pudo quedar un poco más clara y claro que también con la participación de algunos compañeros.**” [Blog de Xochitl]

La actividad en equipo, la tuvieron que realizar de forma asincrónica, lo cual implicó nuevamente el encuentro entre pares, donde además de poner en juego sus propias habilidades/capacidades, formas personales para relacionarse e interactuar con otros; tuvieron que negociar significados y entendimientos sobre el tema, buscar y utilizar estrategias y herramientas para comunicarse y llegar a acuerdos. [Fragmento B de la relatoría docente, día 3]

“Lo que más noté de esta tarea fue la **comunicación**, la cual pienso que en general es **importante para cualquier aspecto en equipo**, me gustó mucho este trabajo, fue interesante” [Coevaluación de Dana equipo Pau-Pau]

“Fue una clase informativa, y el **trabajo algo confuso por la cantidad de ideas que todos teníamos. La comunicación en el equipo fue intermitente pero eficaz.**” [Coevaluación de Armando equipo Pau-Pau]

“Supongo que no nos hablamos más que para el trabajo, tal vez **falta un poco más de comunicación**, pero no hay problema solo seguiremos aportando un poco.” [Coevaluación de Braulio equipo Manguitos]

“Me gustaría realizar sola los siguientes trabajos, **ya que es desgastante estar detrás de mis compañeros para que hagan algo, y al final termino haciendo todo sola** [...] Todos respondieron hasta el último día, y realmente ninguno tenía interés en el trabajo, al final quisieron hacer algo, pero terminaron moviendo todo el documento...” [Coevaluación de Natalia equipo Manguitos]

## Mediación entre pares

La negociación de sentidos y significados, es esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el caso de una materia como Psicología que maneja un lenguaje propio es necesario explicar, ejemplificar y negociar el conocimiento que se comparte, pues en última instancia, el estudiantado es quien genera sus propios entendimientos, el docente y los pares solo son mediadores del proceso.

En este sentido, las interacciones en aula virtual, donde docentes y estudiantes participan en la construcción de sentidos y significados del tema propició, por ejemplo, que Xóchitl hiciera consciente lo complejo que fue para ella entender el tema, pero destaca que con la ayuda de las profesoras (la profesora titular participó) y de algunos compañeros pudo comprender mejor. Reconocer el papel que jugaron sus compañeros en el proceso de su propio entendimiento es relevante, es decir, comprendió que la participación de sus pares, y no solo la intervención docente, fue indispensable.

Estos *brotos de consciencia sobre el otro* (los pares), son importantes, ya que en el proceso colaborativo comprender el papel que juega *el otro* en una actividad común es necesario; este entendimiento aún no es plenamente consciente pero justo la acción mediada pretende potenciarlo. El otro es un elemento necesario y relevante para el desarrollo de la persona, siempre y cuando, como menciona Antoniadou (2011) su interacción sobre significado, pues no todas las interacciones potencian el desarrollo.

Por otro lado, las interacciones dentro de los equipos de trabajo, dadas en la virtualidad, evidenciaron su complejidad, pues hicieron que cada equipo buscara herramientas y con ellas formas para comunicarse e interactuar, donde el uso del lenguaje escrito cobro relevancia, representó todo un reto para configurar entendimientos y significados compartidos.

Por ejemplo, para Armando y Dana que son parte del Equipo Pau-Pau, la comunicación jugó un papel crucial en la negociación de significados. En el caso de Dana su entendimiento gira entorno a la importancia que tiene la comunicación para el trabajo en equipo, es decir, comprende su función, este nivel de comprensión trae para ella entendimientos relevantes que influyen en las

interacciones que tiene y que en el futuro tendrá con su equipo de trabajo. Para ella la actividad resultó interesante y motivante, en este sentido recordemos que entre más interesante y motivante sea la actividad, los integrantes del equipo se implican más en ella.

Para Armando la actividad fue algo confusa por el intercambio de ideas que se generaron dentro del equipo, es decir, la negociación de sentidos y significados representó un reto, la comunicación tuvo sus complejidades, sin embargo, al final menciona que fue eficaz, esto puede ser porque la actividad la pudieron realizar y entregar en tiempo y forma.

Es necesario mencionar, que varios estudiantes en sus coevaluaciones mencionan algo similar, es decir, a pesar de las *dificultades* en la negociación de significados, al final siempre “salía la actividad” y eso, tal vez representa el objetivo central para el estudiantado, parece que valoran más el producto que el proceso a través del cual se generó. Esto se entiende por la cultura escolar en la cual estamos inmersos y donde se valora más la acumulación de actividades (que “cuenta” para su evaluación) que el propio proceso.

Otras vivencias como las de Natalia y Braulio que forman parte del equipo Manguitos, también evidencian el papel de la comunicación en sus interacciones. Por ejemplo, Braulio reconoce que el equipo se centra en la actividad y que desde su perspectiva falta comunicación, sin embargo, para él no representa un gran problema, es relevante mencionar que este integrante frecuentemente refirió en sus coevaluaciones que *“todo va bien”*, tal vez para él este instrumento representa una tarea que hay que cumplir y que califica el desempeño, sin notar su carácter formativo. Donde el papel de la mediación docente es vital para dar cuenta de su sentido.

Natalia, por su parte, menciona la falta de compromiso por parte de sus compañeros, ella se ha caracterizado como líder del equipo, pues ha definido una forma de cómo hacer y entregar los trabajos, y sus compañeros asumen. La comunicación y las negociaciones que han intentado tener al parecer no está resultado del todo para el equipo ni para ella; ya que expresa la necesidad de poder trabajar sola.

Ante esto, la docente en formación hace una retroalimentación personal a Natalia, le menciona la importancia de dejar que sus compañeros también propongan y hagan, que negocie con ellos. La representación que tiene de lo que pasa en su equipo es muy interesante, pues deja ver cómo ella lo vive, pero también la dinámica que lleva el equipo. Aunque Braulio menciona que “todo va bien”, para ella la dinámica no es agradable, pues ha asumido un rol donde su perspectiva es la única que considera y los pequeños o grandes aportes de sus compañeros no los puede reconocer.

Es importante considerar los múltiples retos que implica la comunicación en el espacio virtual, pues estudiantes están acostumbrados a interactuar en estos espacios (*Whats app, Messenger*), en actividades lúdicas, sin embargo, para temas académicos, al parecer resulta más complejo establecer una comunicación con el otro, pues las actividades invitan a negociar entendimientos, sentidos y significados, lo que requiere tiempo y disposición de cada integrante del equipo. Para Enriquez, et al. (2017) es importante preguntarse cómo se da el proceso comunicativo entre estudiantes y docentes, centrarse en las dinámicas que genera el estudiantado y los tipos de interacciones que tienen; puedes las interacciones grupales “*son complejas y no conducen de manera automática a la colaboración y al entendimiento conjunto*” (Cabrero y Pineda, 2010 como se cita en Enriquez et al., 2017, p.129).

• **Actividad:** Realización de un muro colaborativo, cada equipo aportó información relevante sobre las perspectivas psicológicas.

Realizada de forma  
sincrónica

**La mediación potencia el desarrollo del otro y de uno mismo.**

La lectura de las coevaluaciones de la sesión anterior, la socialización de las mismas con la tutora de este proyecto y con la docente titular trajeron dos cambios importantes para esta sesión que influirán

en la dinámica del grupo-clase y al interior de los equipos de trabajo:

- Evaluación por parte de estudiantes respecto a seguir trabajando con las mismas personas o proponer con quienes quieren trabajar.
- Modificaciones a la coevaluación donde se incluyen tres preguntas que guían de otra forma los comentarios y/o reflexiones de cada estudiante **(Ver Apéndice 2)**.

Estos cambios fueron comunicados al grupo al final de la sesión. Con respecto a la reestructuración de los equipos, se les solicitó que eligieran a un representante que pudiera ponerse en contacto con las docentes y comunicarles la decisión que habían tomado.

Al final, los equipos quedaron conformados de la siguiente manera:

1. Equipo Manguitos: Natalia, Alejandro, Braulio. **Sale del equipo Ignacio.**
2. Equipo Pau-Pau: Claudio, Armando y Dana. **Se mantuvo.**
3. Escuadrón Nenis: Andrea, Elizabeth y Xochitl. **Se mantuvo.**
4. Equipo Ignacio. **Decide trabajar de forma individual.**

La actividad para esta sesión fue realizar un muro colaborativo (utilizando una herramienta virtual que permite a varias personas trabajar al mismo tiempo) donde cada equipo compartió un tema específico, el muro tenía la intención de que el grupo pudiera enriquecerse de las aportaciones de los otros equipos y visualizar el trabajo de manera conjunta. Esto representó una propuesta novedosa en la interacción virtual. Para repartir los temas, se les solicitó la participación de un integrante por equipo, se jugó con una ruleta que repartía los temas al azar, posteriormente, trabajaron en su desarrollo basándose en las indicaciones señaladas por la docente en formación. *[Fragmento de la relatoría docente, día 4]*

*“En clase aprendimos sobre las perspectivas psicológicas [...] fue una clase más interactiva porque a pesar de que trabajamos en equipo, al final todo el trabajo quedó en un documento de todo el grupo [...] Creo que no faltó nada, además creo que la distribución que hizo la profesora sobre los*

*tiempos de la clase se notó una diferencia, pues casi terminamos el trabajo del día, fue una buena clase.” [Blog de Claudio]*

¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo estas sesiones? *“Me he sentido bien, ya que, aunque **tiene sus desventajas trabajar en equipos, también tiene ventajas [...] por ejemplo, ya no se hace tan pesado como hacerlo solo**”*

¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo? *“Que algunas ocasiones **no nos organizamos de la manera correcta**”*

¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas: *“**Tener mejor comunicación, empezar a realizar el trabajo una semana antes por si hay errores o dudas, los docentes nos puedan ayudar**” [Coevaluación de Dana, equipo Pau-Pau]*

---

¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo estas sesiones? *“Bien, **mi equipo es muy responsable** y amable, entre nosotras hemos llevado bien las actividades”*

¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo? *“Yo creo que nada, estoy conforme”*

¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas: *“Creo yo que no hace falta nada, mi propuesta o al menos entre mi equipo y yo decidimos quedarnos así.” [Coevaluación de Andrea, equipo escuadrón Nenis]*

---

¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo estas sesiones?

*“Creo que me ha sido **un poco complicado y algo desgastante** el estarlos presionando, **pero al final, creo que los trabajos que hemos hecho resultan bien.**” [Coevaluación de Natalia, equipo Manguitos]*

## Mediación docente

Las interacciones entre estudiantes propiciaron la organización, la negociación de sentidos y significados del texto para compartir la información pertinente en el muro, entre equipos se ayudaron a tal grado que ninguno dificultó el trabajo del otro; es decir, existió tal implicación de su parte que colaboraron, aunque no hayan tenido consciencia de que lo hicieron.

Al respecto, Claudio menciona que esta sesión fue más interactiva y se da cuenta de los ajustes que la docente realizó, pues la actividad se pudo desarrollar casi por completo en la sesión sincrónica, este aspecto es importante, ya que parece que las actividades que se desarrollan dentro del aula virtual posibilitan una mejor negociación de significados, de tal forma que facilita la organización y comunicación, a diferencia de cuando las actividades las tienen que desarrollar de manera asincrónica.

Al respecto, cobra sentido la mediación docente, pues ésta encauza la negociación del conocimiento a través de los andamios que proporciona, como la instrucción, retroalimentación, la generación de preguntas y respuestas (Rocha, s.f., p.8).

Que el grupo haya terminado casi por completo la actividad fue gracias su implicación, el hecho de que un estudiante haya expresado que los tiempos de clase “se cumplieron”, de fondo nos habla de que todos los integrantes del grupo se involucraron a tal grado que aportaron y colaboraron para que así fuera.

Otro hecho relevante relacionado con la implicación de estudiantes, fue el caso de Ignacio, que no asistió a la sesión, sin embargo, se puso en contacto con la docente para saber qué podía aportar a la actividad. Se le hizo saber la forma en que podía aportar al muro colaborativo; su aportación fue distinta pero enriquecedora, tuvo la iniciativa de contribuir con elementos que beneficiaron a cada uno de los temas desarrollados por los equipos.

Lo cual representó para la docente en formación un hecho significativo y relevante en su propio entendimiento sobre la colaboración, pues lo que este estudiante realizó implica un acto consciente y voluntario, que es fundamental dentro de las



interacciones colaborativas. Es importante mencionar que esta vivencia ayudó a la docente a ampliar y conceptualizar la colaboración desde la perspectiva sociocultural y a reconocer que existen diversas formas en que se puede colaborar, de acuerdo con los marcos de referencia y al bagaje con el que cuenta cada persona al interactuar con *el otro*.

Lo anterior permitió que, durante la retroalimentación grupal, la docente destacara el caso de este alumno, haciendo énfasis en que existen muchas formas de colaborar, esto abrió otras perspectivas sobre tema ante el grupo-clase, y generó una comprensión distinta en la docente en formación.

### Mediación entre pares

A partir de la vivencia grupal, Dana del equipo Pau-Pau, destaca en su coevaluación que hay desventajas (aunque no las hace explícitas) de trabajar en equipo, sin embargo, resalta que una ventaja es que el trabajo no se hace tan pesado; comienza a tener consciencia de que *los otros* representan un recurso y un apoyo para el desarrollo de las actividades, aunque no lo menciona de esta forma su comentario lo denota; por otro lado, indica algunas estrategias para mejorar el trabajo, sigue latente la propuesta de “*tener mejor comunicación*”, tal vez como equipo no han encontrado la forma de mejorar este aspecto, al parecer es algo con lo que siguen lidiando, ya que no menciona el *cómo* mejorarían dicha comunicación.

Por otro lado, Andrea del equipo Escuadrón Nenis, hace hincapié en que se ha sentido bien trabajando con sus compañeras de equipo, las considera responsables y amables, esto puede deberse a que comparten una forma similar de trabajo, lo que las hace sentirse bien, sin embargo, al no tener diferencias o contradicciones, no han generado mucha reflexión sobre las implicaciones de trabajar con sus pares.

Es interesante resaltar que Natalia del equipo Manguitos, solicitó trabajar sola ante la falta de compromiso que sentía por parte de sus compañeros, sin embargo, siguió con el mismo equipo. Percibe que a pesar de que la comunicación, la organización

y la negociación de significados han sido complejas dentro de su equipo, al final los trabajos que han hecho “resultan bien”, es decir, se vuelve a reiterar la importancia que juega el producto en la cultura escolar por sobre el proceso. Las interacciones que han permeado dentro de este equipo y que han configurado cierta dinámica, hacen permanecer a Natalia y sus compañeros, adaptarse a un rol que les resulta, en cuanto al producto.

Las interacciones generadas en esta actividad, al parecer reiteraron el papel de la comunicación, donde “su falta” o llevarla a cabo de “otra forma”, sigue latente, recordemos que en el espacio virtual, la comunicación se da a través del lenguaje que media la acción e influye en las interacciones que tienen con *el otro* (pares, docentes), por lo que si no es clara o se da con muchos sobre entendidos, la negociación de significados se vuelven compleja y difícil, optando por estrategias que permitan privilegiar el producto.

Realizada de forma  
sincrónica

- **Actividad:** Evaluación grupal. Cierre de la Unidad I.

### ***El otro* en la generación de consciencia**

La sesión tuvo el objetivo de evaluar los aprendizajes de la Unidad I.

La evaluación tuvo la siguiente dinámica: se les daba a escoger el número de una serie de preguntas (dos de ellas no tenían relación con los temas, eran retos como escribir en el chat su canción favorita o compartir un meme que nos hiciera reír), quien participara debía contestar la pregunta, si no sabía la respuesta o se equivocaba podía pedir ayuda a cualquier integrante del grupo-clase o a los integrantes de su equipo de trabajo. Después, la persona que participaba elegía a otra persona para contestar otra pregunta y así sucesivamente.

Esta sesión representó una oportunidad para que entre estudiantes pudieran repasar y/o reforzar los temas vistos. *[Fragmento A de la relatoría docente, día 5]*

Después de esta sesión se les indicó que escribirán en su Blog qué aprendieron en la unidad y/o pudieran elegir dos conceptos significativos de esta. A continuación, se presentan algunos fragmentos:

***“La unidad uno sentó las bases tanto para entender próximos temas como para desglosarlos y estudiarlos de manera más organizada y efectiva. La clase de hoy fue divertida, entretenida y ayudó a que interactuáramos más como grupo, me gustó mucho y la idea de la playlist está genial.”*** Armando

*“Al principio del curso **no sabía que esperar de la materia**, pensaba que de cierta manera sería como llevar orientación de nuevo [...] **me sorprendió** que en lugar de eso nos enseñaron cómo funciona la psicología.*

*“En la última sesión **me gustó la forma tan didáctica de evaluarnos** [...] gracias por su esfuerzo profesoras.”* Elizabeth

*“Esta clase me pareció muy dinámica y muy divertida, a pesar de que fue una evaluación, la sentí muy divertida y sobre todo muy fácil, **pusimos en práctica lo aprendido en la primera unidad**, y estoy muy feliz de haberla concluido con muchos aprendizajes [...] Esta unidad me pareció muy interesante, **creo que la manera en que las profesoras explicaron el tema me ayudó bastante a entenderlo, aunque algunos conceptos no me quedaban claros, las profesora logró hacerme entender los conceptos a través de ejemplos.**”* Xochitl

*“**Me gustó bastante reforzar los temas de hoy**, en cuanto a conceptos, yo creo que es **“psicología” y “trabajo grupal”** que como dijo, no es sólo reunirse y hacer todos algo en llamada [telefónica]. En cuanto a la unidad yo creo que me gustó bastante aprender acerca de los métodos, aunque hoy por los nervios se me olvidara un poco acerca de estos, igual creo que me gustó mucho la historia de la psicología, en especial la parte donde nos habla del primer laboratorio y de las mujeres.”* Andrea

*“Fue una buena introducción a la psicología, creo que **superó las expectativas de lo que esperaba de la primera unidad**, pues creí que iba a ser algo muy mundano, [ídem] o algo muy general sobre la psicología y **me llevé mucha gratificante información sobre la psicología**. Los conceptos que más presentes me quedaron fueron las partes de la historia de la psicología y la forma en las que las mujeres se hacen presentes en el desarrollo de esta materia, y las perspectivas psicológicas. La sesión fue muy entretenida, y **creo que al ser algo fuera de la común se vuelve una atracción de atención muy importante**, fue una muy bonita clase.” Claudio*

Esta sesión fue la última en la que se implementó la estrategia de intervención propuesta por la docente en formación; las sesiones subsecuentes se adaptaron al objetivo de la misma, pero se priorizó la planeación de la docente titular que así lo requirió, que correspondía a la Unidad II.

Las sesiones se desarrollaron como la descrita en la primera sesión; dando oportunidad a que el aula virtual fuera el espacio donde se promovieran diversos tipos de interacciones, se negociaran sentidos y significados de los temas y se incentivaba la implicación de las/los estudiantes en la construcción de los mismos a través de preguntas y/o ejemplos. Se siguió priorizando la retroalimentación de sus actividades y del trabajo en equipo, destacando la importancia y valor de colaborar entre pares.

Las actividades destinadas a los equipos de trabajo se realizaban de forma asincrónica promoviendo la autonomía y la guía entre pares. *[Fragmento B de la relatoría docente, día 5]*

## Mediación docente

**El primer aspecto** a destacar tiene relación con la **evaluación** la cual no fue como tradicionalmente se hace, dio pauta a atraer el interés del grupo y a generar una idea distinta de lo que es una evaluación; Andrea hace alusión a esto cuando menciona que fue como una oportunidad para *“reforzar los temas”* o Xochitl quien expresa *“pusimos en práctica lo aprendido en la primera unidad”*.

Dentro de la cultura escolar se ha generalizado una idea de la evaluación en donde cada estudiante de forma individual demuestra, a través de un instrumento, los conocimientos adquiridos durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, desde la perspectiva sociocultural la evaluación no solo debe considerar el producto, sino en especial los procesos en desarrollo.

Adicionalmente, la evaluación casi siempre es entendida como un aspecto importante donde el estudiantado es siempre evaluado, sin embargo, en esta ocasión también pudieron evaluar a la docente en formación (*Ver Apéndice 3*), lo que permitió, por un lado, que pudieran expresar cómo se han sentido durante las sesiones, evaluar las mismas y generar propuestas para hacer mejoras.

Por otro, se les implica en los ajustes o cambios que la docente pudiera hacer en su práctica para que ambas partes trabajen de forma conjunta. Esto permite que el grupo-clase se vayan implicando cada vez más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual abona a promover la colaboración entre docentes y estudiantes, no solo entre pares.

En este ejercicio, se transfiere responsabilidad al estudiantado sobre la dinámica y desarrollo de la clase, se es más flexible como docente y se consideran de verdad sus comentarios es indispensable en los procesos colaborativos (Mirador Universitario UNAM, 2022, 5 de mayo) ya que se les invita a implicarse de verdad y aunque en un principio puede ser por instrucción de la docente, se esperaría que paulatinamente pueda ser un acto consciente y voluntario.

Una pregunta clave dentro de la evaluación docente fue: *¿qué ayudaría a mejorar las sesiones de clase?*

*“Tal vez que todos **prendamos las cámaras** para hacerlo más interesante.”*

*“Creo que ya sería externo a la profesora, pero creo que las sesiones podrían ser mejores si todos pudiéramos **encender nuestra cámara para interactuar más entre nosotros**, y a la profesora se le hiciera más fácil reconocernos y dar su clase.”*

*“Tal vez repartir la clase en dos horas separadas porque llega a ser algo pesado dos horas seguidas”*

*“**La actitud de nosotros** jeje, muchas veces **pues no correspondemos a prender la cámara o contestar rápido o tener la iniciativa de hablar**, creo que la profesora tiene muy buenas cualidades y es muy buena en la materia, así que creo que **solo falta más de nuestra parte.**”*

*“Creo que sería bueno que diera más clases, así podríamos avanzar tal vez como a usted le gustaría [...] es muy clara y amable”*

*“**Que existiera más participación por parte de los estudiantes** y tal vez que hubiera **más ejemplos acerca de los temas.**”*

*“**Dar un poco más de ejemplos sencillos y que sean tal vez, rápidas de entenderlas, más participaciones.**”*

*[Respuestas recatadas de la evaluación docente]*

Es interesante que muchos coinciden en que un elemento que ayudaría a mejorar las sesiones de clase es su participación, cambiar su actitud, y tener más iniciativa para hablar y abonar a la clase, lo cual nos indica que, de alguna manera, se dan cuenta de lo fundamental que es su implicación en las clases para mejorarla o transformarla.

Lo anterior da cuenta de que comienzan a tener esos *brotos de consciencia* sobre su rol dentro del proceso, es interesante señalar que después de esta sesión algunas/algunos intentaron prender sus cámaras, pero al no ver respuesta de sus pares no insistieron más; lo que se observó en sesiones subsecuentes, fue su iniciativa, es decir, se animaban a participar más y a pedir la palabra sin la necesidad de que la docente se los pidiera.

Su iniciativa fue un elemento indispensable que, si bien, no “mejora” el desarrollo de las clases, en el estricto sentido de la palabra; contribuye a que el estudiantado se dé cuenta de su rol (consciencia) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que abona al desarrollo de su autonomía. Desde la perspectiva sociocultural, para Vigotsky era fundamental que dentro de las ZDP se pudiera potenciar la iniciativa, y una posición más activa del aprendiz (Viériesov, 2010), por lo que es fundamental lo que refiere Cole (1989, p. 128 como se cita en Labarrere, 2008, p. 88) sobre el papel de la educación “[...] consiste en propiciar significaciones que permitan [...]

una apropiación dotada de sentido y significado, en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se crea con aquello que la cultura le ofrece.”

**Segundo aspecto**, se relaciona con las **interacciones** generadas durante la sesión. Las cuales tuvieron un impacto significativo, Armando, por ejemplo, resalta que fue “divertida, entretenida y ayudó a que interactuáramos más como grupo”, Elizabeth consideró que fue una forma didáctica de evaluación, para Claudio fue entretenida y considera que al ser algo fuera de lo común atrae su atención.

Estos comentarios dejan ver la importancia de la forma en que se presenta un instrumento como el de evaluación, pues las preguntas bien podrían haberse realizado en un cuestionario para contestarlo de forma individual, sin embargo, presentarlo de otra manera permitió la interacción de todo el grupo-clase, además promovió que cada estudiante pudiera considerar pedir ayuda a sus pares para contestar alguna pregunta; lo cual sucedió y generó muchas participaciones a través de múltiples ejemplos donde se negociaron los significados.

Lo anterior invita a repensar el papel de los pares (más experimentados) en la generación de la ZDP, a considerarlos como generadores de mediaciones importantes (Labarrere, 2008) donde el apoyo y negociación de sentidos y significados en el plano social es relevante para la apropiación personal. Las interacciones que se dan entre pares pueden sentar las bases para construir procesos colaborativos; donde un aspecto importante y primario es *ver al otro* (par) como un apoyo importante en el propio proceso de entendimiento.

**Tercer aspecto**, la **generación de consciencia sobre** el valor de la **colaboración**, lo cual no fue tan evidente en los comentarios de sus blogs, solo Andrea llega a tener un poco de entendimiento sobre lo que considera que es la colaboración desde el trabajo grupal cuando menciona dicho concepto como un elemento significativo durante la Unidad I y refiere que este “no es sólo reunirse y hacer todos algo en llamada”, aunque no aclara lo que significa para ella, este *brote de*

*consciencia* sobre el trabajo con *otros* es lo que puede potenciar su entendimiento en un futuro.

## Mediación entre pares

Durante las sesiones correspondientes a la Unidad II, solo se les pidió realizar un ejercicio de coevaluación. En el *Cuadro 5* se muestran algunos comentarios sobre las actividades que se realizaron de forma asincrónica, únicamente se rescatan dos coevaluaciones por equipo, por considerarlas significativas.

**Cuadro 5. Coevaluación por equipos<sup>4</sup>**

Equipos		
Nota: esta coevaluación corresponde a la tercera versión (ver <i>Apéndice 2</i> )		
Equipo Manguitos	Equipo Paupau	Equipo Escuadrón Nenis
<p><b>¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo?</b> “Ha sido <b>bastante agradable y sencillo</b> ya que <b>nos llevamos bastante bien.</b>” (Alejandro)</p> <p>“Creo que <b>es un poco menos estresante, aunque aún tengo que presionarlos un poco para que me ayuden</b> a hacer las tareas, y yo hago la mayor parte porque no me ayudan, ni tienen la iniciativa de hacerlo, hasta que yo se los digo.” (Natalia)</p> <p><b>¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo?</b> “Pues realmente <b>nada me tocó un muy buen equipo.</b>” (Alejandro) “<b>Estar presionándolos</b> para que me ayuden, y cuando les pido que hagan algo, lo hacen a última hora, y mal.” (Natalia)</p> <p><b>¿Qué es lo más difícil de trabajar a distancia?, ¿cómo solucionan algunas inconformidades?</b> “Pues <b>no poder ponerse de acuerdo frente a frente limita un poco la comunicación,</b> y medio se resuelve con paginas</p>	<p><b>¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo?</b> “Medianamente conforme con la mayoría del equipo.” (Armando)</p> <p>“Muy bien, he tenido una buena comunicación con Dana y Armando, y me siento cómodo trabajando con ellos.” (Claudio)</p> <p><b>¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo?</b> “La <b>comunicación no ha mejorado mucho</b> y se encuentra un miembro inactivo.” (Armando)</p> <p>“G nunca o casi nunca está presente cuando llevamos a cabo las actividades y no aporta nada al trabajo en equipo, nos comenta que tiene problemas, pero nunca hay una comunicación con él para hacer los trabajos aun cuando él está en el grupo donde nos comunicamos todos para realizar el trabajo [...]” (Claudio)</p> <p><b>¿Qué es lo más difícil de trabajar a distancia?, ¿cómo solucionan algunas inconformidades?</b></p>	<p><b>¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo?</b> “La verdad <b>me siento cómoda,</b> me gusta que en la medida de lo posible <b>tratamos de apoyarnos incluso en cuestiones que no tienen que ver con la materia.</b>” (Elizabeth)</p> <p>“Muy bien, <b>a mi parecer son muy lindas y trabajan muy bien.</b>” (Xochitl)</p> <p><b>¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo?</b> “Por el momento <b>no hay nada que me moleste,</b> la convivencia siempre ha sido buena.” (Elizabeth)</p> <p>“<b>Hasta el momento todo va muy bien.</b>” (Xochitl)</p> <p><b>¿Qué es lo más difícil de trabajar a distancia?, ¿cómo solucionan algunas inconformidades?</b> “Creo que <b>lo más difícil es poder coordinar nuestros tiempos para poder trabajar a la par,</b> tampoco creo que sea algo grave y que interfiera de manera decisiva, pero supongo que <b>con organizarnos mejor se soluciona.</b>” (Elizabeth)</p> <p>“Que tal vez <b>no podemos intercambiar ideas tanto como lo haríamos en</b></p>



<p>como Facebook Messenger.” (Alejandro)</p> <p>“<b>No saber si están haciendo su parte del trabajo</b>, ya que no responden. Y cuando lo hacen horas después, es cuando apenas lo van a empezar. Creo que la forma de resolverlo es mandarles 20 mensajes más, y hacer parte de lo que les tocaba a ellos.” (Natalia)</p> <p><b>¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas.</b></p> <p>“Reuniendo más fuentes y tal vez explayándonos un poco más en los trabajos.” (Alejandro)</p> <p>“Pues creo que realmente <b>no hay una forma de</b>, ya que siendo a distancia no sabemos si realmente están trabajando o no.” (Natalia)</p>	<p>“<b>Ponerse de acuerdo</b> es algo difícil, llegar a un acuerdo sobre qué le gustaría hacer a cada quien.” (Armando)</p> <p>“Creo que es el <b>entendimiento y el hecho de que todos trabajemos al mismo tiempo</b>, muchas veces las interpretaciones que le damos a los mensajes no es la misma que se le da cuando se habla en persona.” (Claudio)</p> <p><b>¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas.</b></p> <p>“<b>Continúo trabajando con el tema comunicación</b>, y resolver el asunto con el integrante inactivo.” (Armando)</p> <p>“Yo creo que <b>la forma de trabajo</b> está bien, <b>es un apoyo que todos hacemos</b>, y todos tenemos que estudiar antes de poder apoyar al trabajo, entonces que no hay algo que cambiaría en el trabajo, pues <b>creo que es muy práctico y nos apoya a nosotros también a trabajar con comunicación y entendimiento.</b>” (Claudio)</p>	<p><b>presencial, pero podríamos hablar por teléfono para que nos expresemos mejor.</b>” (Xochitl)</p> <p><b>¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas.</b></p> <p>“<b>Organizarnos mejor y poder coordinar nuestros tiempos.</b>” (Elizabeth)</p> <p>“<b>Hablando más, y tal vez haciendo las cosas al mismo tiempo.</b>” (Xochitl)</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración propia (junio, 2022)

El cuadro anterior nos muestra tres aspectos importantes en la vivencia social, específicamente en el trabajo en equipo:

- **Lo que no les gusta del trabajo en equipo.** Para los equipos más heterogéneos como Manguitos y Pau-Pau, sobresale el papel de la comunicación, que “no mejora” o que es difícil comunicarse con algunos miembros de los equipos, aunado a la falta de implicación de algunos. Para el equipo Escuadrón Nenis, más homogéneo, no hay una reflexión sobre el tema, ellas, mencionan que hasta el momento no hay algo que les disguste de la dinámica que han generado.

<sup>4</sup> Para conocer detenidamente el proceso de cada uno de los equipos durante la intervención, tomando como referencia los comentarios de las coevaluaciones **ver Apéndice 4**

- **Lo más difícil de trabajar a distancia.** En este aspecto los tres equipos coinciden en que se ve limitada la comunicación, pues expresan que puede generar malos entendidos e interpretaciones distintas por parte de cada integrante, dificulta acordar la forma de trabajo, el intercambio de ideas; mencionan que esto sería más sencillo en una comunicación cara a cara.

Sincronizarse en el medio virtual es otro aspecto difícil de llevar a cabo para la realización de las actividades, por los tiempos y dinámicas de cada integrante.

- **Alternativas para mejorar el trabajo.** Armando del equipo Pau-Pau sugiere una alternativa muy general “seguir trabajando en el tema de comunicación”, pero no menciona cómo lo haría; Claudio refiere que la dinámica de trabajo la percibe como un apoyo entre todos y resulta práctica pues antes de realizar la actividad, de forma individual ya cada uno trabajó un aspecto, y esto les ayuda de forma personal a trabajar elementos como la comunicación y el entendimiento.

Las integrantes del equipo Escuadrón Nenis fueron más específicas y mencionaron como alternativas: coordinarse para realizar las actividades al mismo tiempo o hablar por teléfono para expresar mejor sus ideas.

Por otro lado, Alejandro del equipo Manguitos, solo hizo hincapié en cómo mejorar el trabajo a nivel de contenido temático; para Natalia no hay forma de mejorar la dinámica de trabajo que han generado, pues refiere que al trabajar a distancia *“no se sabe si los otros realmente están trabajando”*.

Un elemento que dificulta la negociación de sentidos y significados entre pares son las herramientas tecnológicas que utilizan para comunicarse, pues no les han permitido realmente comprenderse, organizarse y generar una dinámica donde todas las partes se sientan conformes. Sin embargo, estas confrontaciones han generado reflexiones que les permiten valorar aspectos como el apoyarse, por ejemplo, Elizabeth del equipo Escuadrón Nenis menciona *“[...] tratamos de apoyarnos incluso en cuestiones que no tienen que ver con la materia.”*, ellas le han

dado un valor relevante a la parte afectiva, se sienten a gusto trabajando juntas; se puede decir que han encontrado un espacio que les ha permitido expresarse como son.

En el caso de Claudio, integrante del equipo Pau-Pau, ha llegado a comprender el papel de sus compañeros en este proceso, está sensibilizado sobre el para qué de esta forma de trabajo, el cual refiere como práctico y hace algunas referencias sobre sus bondades en el plano personal cuando menciona que “*nos apoya a nosotros también a trabajar con comunicación y entendimiento*”, lo cual lo hace un integrante clave, parece ser que está siendo cada vez más consciente del sentido de la propuesta y de la importancia del trabajo de y con sus pares.

Por otro lado, Natalia del equipo Manguitos, se ha caracterizado por tener el liderazgo y querer mantener un control sobre la forma de trabajo, lo que puede ser un factor que le impida *darse cuenta* de las aportaciones de sus compañeros, y de verlos como un apoyo; a su vez, éstos se han adaptado a esta dinámica. Lo anterior quizá pueda explicar el cambio de actitud que fue adoptando Alejandro, que al principio dejó ver, a través de sus comentarios, que comprendía el *porqué* de la propuesta, tenía iniciativa y reconocía las aportaciones de sus compañeros de equipo, paulatinamente dejó de hacerlo, pasando a ser un integrante que se limitaba a hacer lo que su compañera decía.

Si bien, las interacciones generadas en el entorno virtual han generado confrontaciones, también han permitido establecer relaciones, por lo que es necesario no perderlas de vista, ya que se caracterizan por la diversidad de sus integrantes y las múltiples formas de generar sus propios *brotos de consciencia*.

### **5. 3. Apropiación de la vivencia a través de la escritura.**

Este componente de la vivencia global, pretende dar cuenta de la apropiación que cada estudiante hizo de la vivencia a través de un ejercicio que permitió la reconstrucción de la misma a través de la restauración los *eventos dramáticos*, vividos en el plano social y darles un sentido en el plano personal.

La propuesta fue la realización de una carta, llamada *carta de aprendizajes*. Su análisis dio pie a identificar los *siguientes momentos de significado*: a) Interacción Docente-Estudiantes, b) Interacción entre pares, c) Sentido del trabajo entre pares, c) Reconocimiento de la guía docente.

Primero se presenta cómo se **reestructuraron los equipos de trabajo**, ya que cobra relevancia en la vivencia global. Posteriormente, se muestran los momentos de significado que se identifican en las **cartas de aprendizaje**.

#### **Reestructuración de los equipos**

Después de un periodo fuera del escenario áulico por parte de la docente en formación, la última intervención docente se desarrolló en ocho sesiones (*Ver Figura 2. Línea del tiempo del proceso de intervención*) donde se siguieron promoviendo las interacciones entre pares dentro del aula virtual. Se le dio más espacio a la retroalimentación de proceso como equipo y a las actividades realizadas.

Permitiendo que cada equipo y estudiante pudiera desarrollar las actividades propuestas de una forma más autónoma, guiándose entre pares.

Las interacciones generadas durante las clases en línea y las que de forma particular cada equipo propició fuera del aula virtual (de forma asincrónica) son parte fundamental de la vivencia en el plano social.

La docente titular mantuvo al grupo trabajando en los equipos que quedaron al final de la segunda etapa de intervención. Una vez que se incorpora la docente en formación, propone al grupo la opción de hacer cambios.

Los equipos quedaron de la siguiente forma:

- Equipo Manguitos: Natalia, Alejandro, Braulio. **El equipo se mantuvo**
- Equipo Escuadrón Nenis: Andrea, Elizabeth, Xochitl y Claudio. **Se integra Claudio.**
- Equipo Pau-Pau **se desintegra.**
- Personas que **decidieron trabajar de forma individual**: Ignacio, Armando y Dana.

*[Fragmento de la relatoría docente, día 1 de la Etapa III]*

La reconfiguración de los equipos, permite destacar tres elementos que nos ayudan a comprender su dinámica:

a) **La permanencia.** El equipo Manguitos decidió permanecer igual, lo que es interesante; ya que Natalia, una de sus integrantes, durante casi toda la vivencia manifestó su inconformidad respecto al trabajo que sus compañeros realizaban.

Esto puede significar, que ya tienen roles asignados, que han asumido y establecido, aunque con discrepancias, una forma de trabajo, lo que les facilita la realización de las actividades. Cambiar de equipo implicaría conocer e interactuar con personas nuevas y establecer otras formas de trabajar, lo que representa una tarea compleja, a la que tal vez no estuvieron dispuestos a enfrentarse; permanecer en el equipo fue lo más viable para ellos.

b) **La integración** de un nuevo integrante. El equipo Escuadrón Nenis, aceptó a un nuevo integrante (Claudio), que a lo largo de su participación en su antiguo equipo (Pau-Pau) se había destacado por tener un entendimiento del proceso y del significado de trabajar con otros que le ha ayudado a generar consciencia sobre estos dos aspectos, aunado a que valora trabajar con otros. Es interesante que pudo elegir trabajar solo, sin embargo, se acercó a este equipo para trabajar con ellas, lo cual, como veremos más adelante, le ayudó a tener otro panorama del trabajo en equipo.

c) **Trabajar individualmente**, en la etapa dos de la intervención se dio un caso (Ignacio) que eligió trabajar de forma individual, para esta tercera etapa, varios de los integrantes del equipo Pau-Pau decidieron trabajar de esta forma (Armando y Dana), es relevante mencionarlo porque durante su permanencia en el equipo, la organización, la comunicación y los entendimientos sobre los sentidos y significados de las actividades se dificultaron; sin embargo, esto les ayudó a reflexionar sobre el trabajo propio y el de sus pares.

Las dificultades con las que se enfrentaron dentro de sus equipos influyeron para tomar la decisión de trabajar de forma individual y evitarse cualquier confrontación con *el otro*

Las vivencias dentro de los equipos y dentro del aula virtual, son relevantes para la generación de consciencia en el plano personal, pues hay que recordar que para Vigotsky las funciones mentales aparecen primero en las relaciones sociales y después al interior de las personas, es en este plano donde no solo se confrontan ideas, se negocian sentidos y significados sobre las actividades en específico, sino que también se confrontaron emocionalmente, que da lugar a generar interpretaciones personales, malos entendidos, inconformidades, disgustos.

Sin duda, las interacciones, en este caso comunicativas, son diversas y conforman una gama de posibilidades, por lo que resulta interesante conocer la vivencia de cada equipo.

### ***Apropiación de la vivencia: escritura de cartas***

La vivencia de cada estudiante dentro de estos eventos dramáticos, trae consigo una pregunta: ¿de qué se apropiaron?, para poder dar respuesta fue necesario reconstruir la vivencia, mencionar explícitamente la intención de la intervención y el sentido de la misma.

Lo anterior se desarrolló en la sesión de cierre del curso, durante la cual se pudo generar un diálogo, donde la voz de cada estudiante se priorizó.

Se les dio un panorama de todo lo que hicieron a lo largo de las sesiones, haciendo énfasis en que sus logros fueron fruto del trabajo conjunto. Las estudiantes que estuvieron de manera presencial, expresaron de forma general cómo se sintieron y lo que fueron aprendiendo a lo largo de esta vivencia, así como las dificultades a las que se enfrentaron trabajando con sus pares de forma virtual, valoraron mucho la interacción cara a cara.

Para rescatar estos comentarios, se les propuso realizar una carta llamada “*Carta de mis aprendizajes*” la cual debían mandar a una/un amigo y contarle dos aspectos relevantes: lo que aprendieron de la materia y del equipo donde trabajaron, además de dar sugerencias a la docente en formación.

La intención de realizar esta carta fue que, de forma creativa, pudieran reconstruir la vivencia y poder darse cuenta de lo que aprendieron, a través de un diálogo imaginario con otra persona y así movilizar su pensamiento.

A pesar de que solo se presentaron seis estudiantes a la sesión de cierre, todos los integrantes del grupo realizaron la carta, esto pudo deberse a que esta actividad formaba aparte de su evaluación, sin embargo, su contenido pone de manifiesto su vivencia y con ello, la consciencia de la misma.

*[Fragmento de la relatoría docente, día 8 de la etapa III]*

Momentos de significado identificados en las cartas:

#### *Interacción Docente-Estudiantes*

Cada estudiante relató en su carta, de forma muy particular sus aprendizajes, algunos profundizan más, otros solo mencionan los temas de manera general. A continuación, se retoman algunos fragmentos referentes a este aspecto:

“Estimado Miguel, [...] Me gustaría contarte mi experiencia en la clase de Psicología durante mi último año en la prepa. Para empezar, creo que sabes que es una materia que yo esperaba mucho [...] tuve la oportunidad de tener un acercamiento directo con las neurociencias, que, como sabes, era lo que quería estudiar desde hace algún tiempo; me llamó la atención la complejidad del cerebro y sus funciones, te

sorprendería todo lo que puede hacer. [...] en esta materia comprendí que algunas acciones y pensamientos se “heredan” realmente y algunas veces es difícil cambiarlas debido a las costumbres con las que se crece. También conocí los esquemas, que fue algo que se me queda muy presente cada que obtengo un nuevo conocimiento, ¿sabes qué son?, por si tu respuesta fue “no”, los esquemas son como cajoncitos en la mente, que aumentan su tamaño o se crea uno nuevo cada vez que aprendemos algo, puedes imaginártelo como los estantes de la película Intensamente. ¿Sabías que las personas que nos rodean tienen mucha influencia sobre lo que decimos y/o pensamos?, te sorprendería saber hasta qué nivel puede llegar esa influencia, te contaré pronto.”  
**(Natalia)**

“Hola Alison [...] Esta carta es para contarte un poco de mi curso de psicología de este año. Comenzaré con lo que aprendí de la materia.

La profesora Yazmín [...] nos mostró un montón de temas como el porqué es importante unos buenos hábitos de sueño, también nos enseñó sobre distintas perspectivas de la psicología...algo completamente nuevo para mí, la verdad, otra cosa que nos mostró fue una manera más profesional/académica para realizar investigaciones, otra cosa interesante fue la manera en la que aprendemos, qué hace el cerebro durante este proceso y el por qué hay cosas que se aprenden más o menos rápido y también cómo afecta la edad en eso.” **(Armando)**

“Holaaa (sic) [...] Hoy quiero platicarte un poquito sobre la psicología, ya sé lo que estás pensando: te voy a dar un *choro [discurso largo que resulta pesado]* sobre la autoestima y si bien muchas veces en terapia es de eso de lo que se habla, la psicología no solo se trata de eso e incluso para tratar temas como el amor propio, se apoya en tratados e investigaciones científicas que sustentan sus procedimientos terapéuticos.

[...] cuando comenzamos el curso sinceramente yo pensé que solo íbamos hablar de temas como prevención de adicciones, autoestima y esas cosas que vimos en materias como orientación, lo admito si vimos algo de eso, pero no de la misma manera. Si tuviera que resumirte que fue lo que aprendí, diría que comprendí que esta es una ciencia en toda la extensión; tiene un método científico con el cual sustenta todas sus investigaciones porque resulta que un día alguna persona se dio cuenta que era necesario estudiar el comportamiento humano, se hicieron teorías hasta que alguien decidió aplicarle un método científico y entonces se convirtió en una ciencia.

La psicología no es aprender a leer la mente, se apoya de ciencias como la neurociencia para estudiar los procesos mentales, ¿Por qué pensamos lo que pensamos? ¿Cómo es que pensamos? ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo nos relacionamos con nuestro entorno? Y como es que no podemos vivir en una sociedad sin vivir con los miembros de ella, aun si así lo deseáramos.” **(Elizabeth)**

“[...]después de tanto tiempo, de tantas tareas, de tantas retroalimentaciones, ¿Qué aprendí?, bueno, pues aprendí que...

La psicología es la ciencia que estudia la conducta humana, basándose en su mismo pasado, con hechos históricos, relevantes y evolutivos, los procesos mentales del humano y la personalidad de estos mismos con la finalidad de darle un sentido que haga trascender al éste más de lo que ya es en algún momento.

Pero, siempre hay un inicio de todo, y el inicio de esta rama de estudio se da en el siglo V a. C. los filósofos de esa época deciden enfocarse en el estudio de la mente humana [...] y así fue como me aprendí un poco de la historia de la psicología. [...]



También aprendí sobre la relación de la psicología con las neurociencias con temas muy interesantes sobre la memoria, qué es, como funciona, los tipos de memoria como la de corto plazo, largo plazo, la memoria sensorial entre otras, cómo razonamos, cómo nuestro lenguaje determina nuestro pensamiento, y muchas cosas más.” **(Claudio)**

Partiendo de la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es social, por lo tanto, *“los significados que los alumnos aprenden en nuestras asignaturas son el resultado del tipo de interacción entre ellos y nosotros [...]”* (Rocha, s.f., p.4), donde es importante centrar la atención en el papel del estudiantado, pues en última instancia son quienes de forma personal reconstruyen el sentido y significado del conocimiento compartido, pues si no es relevante, es poco probable se apropien del mismo. En este proceso, la mediación docente también tiene su influencia, ofreciendo los andamios necesarios que guían y movilizan el pensamiento.

### *Interacción entre pares*

“Para esta materia, tuve que trabajar todo el año con un equipo, **fue difícil trabajar en conjunto, porque me es complicado no tener el control de todo, y tuvimos uno que otro problemita, pero al final, hasta me hice amiga de ellos**, nos apoyamos en las últimas tareas y nos acompañamos en las asesorías presenciales, *¿puedes creerlo? yo conviviendo con ellos después de discutir porque no trabajaban, todo un caso. Al final comprendí que debíamos tomar en cuenta todas las ideas, y pude trabajar mejor.*” **(Natalia)**

“Aunque **la manera de trabajar en equipo no me resulto del todo buena**, siempre trato de llevarme experiencia incluso de las cosas malas que me pasan, así que también *puedo decir que aprendí de mis compañeros*. La dinámica en clase no cambiaría nada, tal vez en línea cambiaría el hacer equipos, y **mejor hacerlo individual.**” **(Dana)**

“**El trabajo en equipo inició bien y fue decayendo poco a poco...fue una mezcla de falta de comunicación, apoyo y de disposición.**” **(Armando)**

[...] Siento que **en cuanto a los trabajos en equipo me costó un poco porque había veces en las que mis compañeras se tardaban un poco en hacer los trabajos y yo soy muy ansiosa para este tipo de cosas, entonces me gustaba hacer todo desde el primer día** y también *fue muy lindo trabajar con nuevas personas ya que a pesar de que las conocí en términos escolares, también las pude conocer personalmente*. Así que *gracias a los trabajos en equipo siento que personalmente aprendí a tener paciencia y a ser más empática con mis compañeras ya que había veces en las que ellas tenían más cosas que hacer.*” **(Andrea)**

“La profesora Yazmín nos **propuso trabajar en equipo** todo el año, y amiga, la verdad es que **me funcionó muy bien trabajar como la maestra hizo que trabajáramos,**

*pues gracias a eso tuve contacto con más compañero e incluso pude hacer amistad con muchos de ellos. Además de discutir e intercambiar opiniones [...] Creo que la técnica que llevó acabó la profesora, fue una prueba de lo que será nuestra vida, pues en el trabajo (hablando profesionalmente), casi todo se trabaja en conjunto, así que de manera personal me llevo que muchas veces no tendré la razón, que muchas personas piensan diferente a mí, y que eso está bien, me llevo aprendizajes de mis compañeros, pues en varias ocasiones pudimos discutir e intercambiar nuestra manera de entender los temas.” (Xóchitl)*

*[...] durante el ciclo escolar tuve la oportunidad de trabajar en equipos, yo creo que fue una buena estrategia porque sin eso no hubiera podido socializar y es a base de esa socialización que pude mantener una buena comunicación con mi equipo y hacer la convivencia colaborativa más llevadera, la única cosa que cambiaría de esas clases es precisamente que fueron en línea.” (Elizabeth)*

**“Trabajar en equipo fue algo complicado en el inicio de curso, tuve unos primeros compañeros con los que casi no tenía una comunicación, pero los trabajos al final siempre salen bien** y era algo confortable, después *con el cambio de equipos ya aprendí de una mejor manera lo que es la responsabilidad y el trabajo en equipo.” (Claudio)*

La mayoría de los fragmentos en *negritas* hacen alusión a lo complejo que resultó interactuar con sus pares en el trabajo de equipo, aunque no explicitan las causas, y quienes lo hacen refieren que fue por la falta de comunicación, apoyo y disposición, en otros casos se reconocen aspectos personales como la “necesidad de control” sobre la forma y el momento de realizar las actividades, que fueron motivo de frustraciones personales y de percibir complicado el trabajo con sus pares.

A pesar de ello, es importante conocer y reafirmar que **la comunicación** fue un elemento que a lo largo del proceso fue difícil de establecer, por tanto, la negociación de sentidos y significados, lo que nos lleva a pensar que para la concreción de las actividades estos elementos influyeron. Sin embargo, esta dificultad latente, se minimiza cuando el grupo logra su meta, es decir, la actividad *per se*.

Es claro que, la interacción entre pares, y en general, la interacción con *el otro*, resulta compleja y, a la vez llena de riquezas, dentro del espacio virtual, lo que hace pensar en la necesidad de proporcionar una gama de herramientas que ayuden a la negociación de sentidos y significados.

Algunos estudiantes reconocen que pudieron aprender de sus compañeros (fragmentos en cursiva) otros casos refieren que, gracias al trabajo en equipo, comprendieron la importancia de “*tomar en cuenta todas las opiniones*”. Mencionan que fue un espacio donde pudieron “*discutir e intercambiar opiniones*”, conocieron a sus compañeros en términos intelectuales y personales, pues para algunos, trabajar con sus pares representó un medio para hacer vínculos de amistad; en este caso, fue un factor que ayudó a la comunicación dentro del equipo.

A pesar de que las interacciones fueron a través de la virtualidad y que la comunicación fue complicada, cobra relevancia para un proceso colaborativo que hayan tenido **conciencia de los otros** (pares) como parte de su realidad personal en el proceso de aprendizaje.

Otros **aprendizajes** que destacaron estuvieron relacionados con **habilidades sociales y valores**. Natalia, por ejemplo, señala “*Al final comprendí que **debíamos tomar en cuenta todas las ideas**, y pude trabajar mejor*”. Andrea menciona “[...] *gracias a los trabajos en equipo siento que personalmente aprendí a tener **paciencia** y a ser más **empática** con mis compañeras [...]*”, Xóchitl refiere “[...] *de manera personal me llevo que muchas veces **no tendré la razón**, que muchas **personas piensan diferente a mí**, y que eso está bien [...]*”; para Claudio cambiar de equipo le llevo a pensar “[...] *el cambio de equipos ya aprendí de una mejor manera lo que es la **responsabilidad** y el **trabajo en equipo** [...]*”. Estos casos nos ayudan a comprender cómo estas estudiantes fueron reconociendo los aprendizajes y lo que se desarrolló en ellas durante la vivencia; generando *brotes de conciencia* sobre las interacciones con sus pares y su impacto en el plano personal.

#### *Sentido del trabajo entre pares*

Xóchitl refirió al respecto “[...] *Creo que la técnica que llevó acabó la profesora, fue una prueba de lo que será nuestra vida, pues en el trabajo (hablando profesionalmente), casi todo se trabaja en conjunto*”.

Esta estudiante llegó al entendimiento de que este tipo de interacciones son y serán necesarias en los diferentes espacios en los que se desarrolle, por ejemplo, en el ámbito profesional.

Enfrentar al estudiantado a actividades donde es necesario colaborar, es un proceso que implica un diálogo y una negación constante de sentidos y significados, donde indudablemente habrá confrontaciones que generen pensamientos y sentimientos que hagan del proceso una vivencia compleja y hasta complicada; sin embargo, en el encuentro con *otros* el pensamiento se desarrolla (Rojas-Drummond, 2010) y les ofrece el desarrollo de su autonomía. Este caso evidencia la potencia que tiene promover interacciones con sentido en el aula.

### *Reconocimiento de la guía docente*

Se pudo identificar que hubo estudiantes que reconocieron el trabajo conjunto de las docentes:

“En particular en esta materia aprendí mucho, más que nada **por la motivación de las profesoras al momento de enseñar** [...]” (Dana)

“Me voy conforme, **gracias a las profesoras me voy con conocimientos nuevos**, [...] y estoy segura que **todo lo que nos enseñaron las profesoras me ayudará bastante para la universidad.**” (Xóchitl)

“[...] creo que **los métodos de enseñanza de las profesoras fueron muy buenos** y al menos ahora no se me ocurre alguna cosa que podrían mejorar.” (Elizabeth)

“[...] **la materia fue impartida por dos maestras bastante pacientes, con vocación y con ganas de enseñar** [...] la verdad es que más allá de que a mi punto de vista ambas son increíbles enseñando [...]” (Alejandro)

“A pesar de que estábamos en línea y no participamos mucho, la materia me gustaba porque **las maestras toman en cuenta nuestras opiniones y las usaban para darnos ejemplos y que al final de cuentas nos ayudan para comprender los temas que nos daban** [...]” (Braulio)

El reconocimiento del trabajo de ambas docentes, es importante, de alguna forma nos habla de que se dieron cuenta que tanto la docente titular como la docente en formación se comunicaban y guiaban su proceso de aprendizaje. Para esta

propuesta son relevantes estas percepciones por parte del estudiantado, pues para promover la colaboración es importante que también se dé entre docentes.

El análisis de esta vivencia enfocada en promover procesos colaborativos, da cuenta de que es posible involucrar al estudiantado en su propio desarrollo y aprendizaje, pero para ello es fundamental la mediación docente y de sus pares, además de proporcionar andamios que ayuden a movilizar el pensamiento para generar esos brotes consciencia durante la vivencia. Cabe mencionar que estos brotes pueden quedarse así, en esa forma, pero tienen la potencia de desarrollarse plenamente en algún momento de la vivencia de los estudiantes.

Las interacciones que se promovieron fueron fundamentales en la generación de la ZDP, es decir, de una realidad creada en conjunto *con otros* (Mercer, 1996, Moll, 1990 como se cita en Guitart, Dolya y Veraska, 2011), que tiene que ver con alcanzar “consciencia y control” individual (Bruner, 1985 como se cita en Viériesov, 2010), por lo que la vivencia que se dio representa una invitación para promover interacciones entre pares y entre estudiantes-docentes que sean más significativas, donde la colaboración sea necesaria e incite a *ver al otro* como un apoyo indispensable en el propio proceso de aprendizaje-desarrollo, generando *brotes de consciencia* que permitan saber el lugar que se ocupa dentro de la vivencia y el reconocimiento *del otro*.

## Discusión y consideraciones finales

*La investigación es un proceso creativo...*

Este trabajo partió del objetivo de promover la colaboración entre pares a través de actividades mediadoras que contribuyeran al desarrollo y aprendizaje del estudiantado de Educación Media Superior (EMS), tomando como referente la teoría sociocultural.

Una de las principales contribuciones de la EMS a los jóvenes, de acuerdo con Weiss (2012), radica en que es un espacio de aprendizaje colaborativo y de sociabilidad, en donde es importante ofrecerles oportunidades para desarrollar sus potencialidades. Por su parte, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en específico la materia de psicología (UNAM, 2018, programa 1996) tiene como objetivo posibilitar que los jóvenes consoliden habilidades, desarrollen actitudes que les sean útiles para interpretar su realidad y tomar decisiones razonadas, a través de actividades colaborativas de indagación y estudio.

Ante las oportunidades para el desarrollo de la juventud que ofrece la EMS, la finalidad de este trabajo fue crear un espacio propicio dentro del aula virtual basado en promover procesos colaborativos, donde el estudiantado se pueda desarrollar a nivel cognitivo, social y afectivo, movilizándolo la consciencia y el pensamiento crítico, que es parte indispensable de su autonomía y autorregulación; por lo que se planteó diseñar una forma de promover la colaboración en la materia de psicología en un plantel de la ENP.

En un principio, la idea era realizar este trabajo en un escenario presencial, sin embargo, el contexto de emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2, obligó a seguir con nuestras vidas desde casa, así que un reto importante fue adaptar el objetivo a un aula virtual, el primer cuestionamiento fue justo ese: ¿cómo promover la colaboración en lo virtual en medio de una pandemia?; aunado al reto del marco teórico del que se parte: la perspectiva sociocultural, ya que de forma explícita esta teoría no se centra en la colaboración sino en potenciar procesos de desarrollo y aprendizaje desde la interacción social, grosso modo, así que el foco se centró en

hacer posible que esas interacciones que se daban en el aula se transformaran poco a poco en interacciones colaborativas y que las personas implicadas se volvieran conscientes de dicho proceso.

Lo anterior no fue sencillo, representó todo un proceso de análisis, confusión, reformulación y comprensión de la vivencia a la luz de una teoría que tampoco fue fácil interpretar. No obstante, promover la colaboración desde este marco teórico se convirtió en una propuesta interesante y un reto intelectual; que posibilita concebir la colaboración desde otro ángulo, donde el reconocimiento *del otro* en la vivencia, es un principio esencial, pues a partir de la interacción social se puede aprender, comprender y significar el mundo simbólico y físico que nos rodea.

La consciencia para Vigotsky, debía ser el objeto de estudio de la psicología, la vivencia humana tendría que ser su unidad de análisis, la cual se construye culturalmente, a través de las relaciones que se dan con otras personas, objetos y símbolos que nos rodean (Guitart, 2008), por lo que este trabajo trató de rescatar las vivencias del estudiantado a través de instrumentos que propiciaran una serie de reflexiones y comprensiones individuales. Esto requirió darles un seguimiento y recuperar aquellos elementos que dieron cuenta de cómo se fueron desarrollando los *brotos de consciencia* de cada estudiante sobre la vivencia durante la intervención.

Lo anterior, permite exponer y hacer énfasis en una serie de contribuciones y aspectos que surgieron a partir del desarrollo de este trabajo y que invitan a reflexionar:

Uno de los primeros aspectos que resaltan fue el de la apropiación de la **cultura escolar** y los roles que se han asumido a lo largo de la escolarización tanto por estudiantes como por docentes, lo cual se convierte en un factor que dificulta otras formas de trabajo como ésta, que se basó en la colaboración. Las resistencias al asumir un rol más activo o distinto del establecido; recordemos que la escuela de acuerdo con Hernández (1997), es un espacio donde se transmiten y se recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente, considerados legítimos por la sociedad; es decir, está inscrita dentro de un contexto y una cultura determinada, donde no solo se transmiten y recrean los saberes y conocimientos, sino también,

creencias, actitudes y valores respecto del “ser”, estar y relacionarse en ese espacio por parte de los diferentes sujetos que interactúan en él (estudiantes-docentes).

En este contexto, proponer otras dinámicas de trabajo es un reto, sin embargo, es importante plantearlas desde el inicio de la intervención docente, llevar un seguimiento junto con el estudiantado y tener en cuenta que se requiere de una constante negociación entre integrantes del aula para transformar las dinámicas y abrir la oportunidad a otras formas de aprender y desarrollarse, donde se puedan implicar en el proceso de formas diversas, tomando en cuenta sus marcos de referencia y su bagaje personal.

Ante esto, se reitera la importancia de **hacer explícita la intención** de las actividades propuestas, en este caso, de mencionar el sentido y significado que tiene colaborar con sus pares. Cabe mencionar, que en primera instancia no se hizo, posteriormente durante el proceso de intervención se fue comprendido la relevancia de hacerlo, a través de los “*tiempos fuera*” y de las retroalimentaciones que se brindaban al grupo-clase, a los equipos de trabajo y de forma individual a cada estudiante; así como en la última actividad que se tuvo con el grupo en donde se priorizó su voz y con ello la reconstrucción de la vivencia.

Autores como Labarrere (2008) mencionan que

*“[...] el significado de desarrollo que implica el acto mediador en condiciones pedagógicas, por lo común queda oculto para aquellos que son mediados [...] la conciencia y la intencionalidad mediadora, en el sentido pedagógico están de lleno en manos de los profesores. Desde el punto de vista de los estudiantes se produce un fenómeno de invisibilidad de la mediación y de su significado de desarrollo. Este ocultamiento provoca que no se impliquen o participen como actores de los procesos de mediación enfilados al desarrollo.”*  
(p.90)

Por ende, se considera necesario desde el inicio y a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje hacer explícita la intención, pues esto contribuirá a que el estudiantado se implique de forma gradual en su propio desarrollo. Hernández



(1997) menciona que la escuela es un contexto donde se entretienen procesos de desarrollo cultural-social con procesos de desarrollo personal, lo cual es relevante, pues hacer consciente que los otros son parte del propio desarrollo no es sencillo. Las mediaciones aquí cobran un papel significativo. Sin embargo, hay que tener presente que es un proceso paulatino y que los grupos con los cuales se trabaja son diversos, por tanto, los procesos que se dan, también.

Por otro lado, la técnica utilizada para incentivar la colaboración, **el trabajo en equipo**, aunque ya es “conocida” por el estudiantado, dentro del ámbito escolar se torna más complejo, pues las creencias y las vivencias previas influyen en la actitud, disposición e involucramiento dentro del equipo. Se pudo observar que, para algunos estudiantes, representó en distintas ocasiones, una dificultad para la comunicación y negociación. Se privilegiaba tener la actividad a tiempo, el producto, independientemente de cómo se llegaba a él; aquí el contexto virtual cobra relevancia, sumado a si la interacción era de forma sincrónica o asincrónica.

Durante las **interacciones sincrónicas**, por ejemplo, los medios y las herramientas tecnológicas que se ocupaban eran propuestas por la docente en formación, el estudiantado también creó sus propios medios para comunicarse, sobre todo a través de *WhatsApp* y *Messenger*, las cuales ocupaban más cuando la interacción se daba asincrónicamente. La sincronía en el espacio virtual y la mediación docente fueron factores que facilitaron la comunicación y el entendimiento. Esto no quiere decir que el estudiantado con sus propios medios no lo lograra, sin embargo, fue un proceso más complejo y complicado, según su vivencia.

Cabe resaltar que todos los encuentros y desencuentros que tuvieron durante sus interacciones comunicativas propiciaron reflexiones y comprensiones personales que abonaron a desarrollar consciencia sobre la vivencia. Cabrero y Pineda (2010, como se cita en Enríquez et al., 2017) señalan que las interacciones grupales son complejas, no conducen de inmediato a la colaboración y al entendimiento conjunto. Tener presente lo que mencionan estos autores nos recuerda que promover la colaboración requiere de un proceso, por lo que los entendimientos y

comprensiones sobre la vivencia que cada estudiante fue teniendo son importantes.

Entonces, dentro del aula virtual, la sincronía entre estudiantes y docentes, es decir, que pudieran coincidir en un tiempo determinado dentro de una plataforma digital, facilitaba las interacciones comunicativas y la negociación de significados. Soto, Torres y Zamudio (2018) ya mencionaban al respecto que la colaboración en línea se basa en tres aspectos principales: interactividad, sincronicidad y negociación.

Esto fue distinto cuando su **interacción** era de forma **asincrónica**, ya que se les complicó coordinar sus tiempos; la comunicación que se generaba, según el estudiantado, era complicada y, por tanto, la negociación de significados; así que llevar a cabo las actividades de esta forma daba lugar a diversas confrontaciones. Para algunos, la vivencia resultó ser muy compleja y hasta resultaba emocionalmente cansada, sin embargo, para otros representó una oportunidad para sociabilizar y aprender. Pero sin el surgimiento de estos eventos dramáticos, la reflexión y la consciencia sobre la vivencia no hubiera sido posible.

El evento dramático para Vigotsky, según Viériesov (2010) enfatiza el carácter de las relaciones sociales, donde se experimenta una colisión, la contradicción entre dos agentes, en este caso entre integrantes de equipo. Esto provoca cambios en la mente de las personas, por lo que representan *actos de desarrollo*.

La intención de utilizar esta técnica radicó en la idea de que el grupo facilita la apropiación de los saberes culturales-colectivos; es decir, el encuentro con el *otro* representa una oportunidad para compartir entendimientos e interpretaciones sobre lo que se va conociendo, generando sentido en el plano personal. Cada equipo se confrontó con los distintos modos de trabajo que cada estudiante ha adoptado, adaptando y mantenido a lo largo de su trayectoria escolar y de sus vivencias previas al respecto, lo cual dio pie a que cada equipo construyera su propia dinámica de trabajo, y que en el plano personal cada estudiante fuera asimilando y construyendo sus propios significados y entendimientos sobre los conocimientos compartidos y la vivencia.

En términos de Bruner (1985, como se cita en Viériesov, 2010) **las otras personas** sirven como una **forma indirecta de consciencia**, hasta el momento en que el sujeto pueda ser capaz de dominar su acción a través de su propia consciencia y control, pues reconoce que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) tiene que ver justo con eso: desarrollar la consciencia y el control.

Trabajar con esta técnica contribuyó a que entre pares interactuaran y poco a poco, con ayuda de la mediación docente y de los instrumentos utilizados para movilizar el pensamiento, algunos pudieran “*darse cuenta*” del papel que jugaron sus pares en su propio entendimiento y sentido de la vivencia. En el proceso de colaboración comprender el rol del otro en una actividad común es fundamental.

En este punto, se comprendió e identificó que existen **estudiantes clave**, es decir, personas que tenían estos *brotos de consciencia*, y que también podían ser mediadores del proceso y ayudar a sus pares. Labarrere (2016) ya mencionaba que las mediaciones no solo se dan por parte de docentes, sino también de estudiantes, así que las interacciones estarían dominadas por las comprensiones de las personas más experimentadas (docente y pares).

Por tanto, las personas que han llegado a ciertas comprensiones se vuelven clave. En la vivencia virtual, no se logró alguna estrategia para acompañar a estos jóvenes y propiciar un proceso en el que fueran reconocidos por sus pares y por sí mismos. La apuesta, en este sentido, sería identificarlos y trabajar con ellos, pues son quienes también propician andamios y potencian su propio desarrollo y el de sus pares.

El que no se haya logrado tener una estrategia para trabajar con estudiantes clave, no quiere decir que ellas/ellos en su interacción con sus pares no fueran mediadores que propiciaran procesos significativos, se puede decir que lo hicieron de forma inconsciente, esto era evidente a través de los instrumentos utilizados donde cada estudiante comunicaba lo vivido y las horas de clase en el espacio virtual de forma sincrónica. Así que la cuestión sería contar una estrategia que permitiera conocer cómo estos *estudiantes clave* influyen en las comprensiones de sus pares.

Aunado a esto, se identificó que los pares no son fácilmente reconocidos como una fuente de apoyo, no se logran ver entre sí como andamios que facilitan el aprendizaje y el propio desarrollo. Aquí la cultura escolar juega un papel importante pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se sigue concibiendo como algo que se hace de forma individual, donde los logros son el resultado de cada persona.

Los otros para la consciencia del proceso colaborativo son vitales. Hay que resaltar que a partir de la vivencia algunos estudiantes pudieron reconocer el rol que desempeñan sus pares como parte de la construcción de su propia realidad, en cuanto su proceso de aprendizaje y de desarrollo personal. Lo anterior, da cuenta de que es posible involucrar al estudiantado en su propio desarrollo y aprendizaje.

**Las actividades** a las que se enfrentaron los equipos, es otro aspecto a resaltar, pues existieron tareas más retadoras que otras, las cuales desencadenaron confrontaciones con los pares y consigo mismos. De acuerdo con Viériesov (2010), la colisión experimentada entre dos agentes produce cambios radicales en la mente de las personas; es una especie de acto que ayuda a desarrollar las funciones mentales.

Este acto se da en el plano social y deviene más tarde en categoría intrapsicológica individual, es decir, en un entendimiento y reflexión en el plano personal. Por lo que la actividad se considera el espacio propicio para promover interacciones significativas entre estudiantes y docentes; y al mismo tiempo generar esos *brotos de consciencia* necesarios para el desarrollo del estudiantado.

Es importante recordar que las actividades propuestas en este trabajo, trataron de generar interdependencia entre integrantes de los equipos, lo que requería de una constante negociación, que resultó retadora, sin embargo, existieron otras que no requirieron tanta negociación sino más bien generar ideas, por lo tanto la interdependencia fue menor; algunos autores (Guitart, Dolya y Veraksa, 2011; Ripoll, González, Zornoza y Oregon, 2004) han mencionado que para que los sujetos se implique en las actividades propuestas deben ser emocionalmente atractivas, lúdicas y agradables, además de que sean *tareas de negociación*, más que de generación de ideas.

Las características de las actividades son importantes, pues representan un medio a través del cual el estudiantado se desarrolla y aprende en interacción con otros.

Atender a las tareas que se proponen en el aula es un gran reto como docente, pone en juego la creatividad, disposición, negociación y flexibilidad para hacer del aula un lugar propicio para el propio desarrollo y del estudiantado.

Así como al estudiantado se les reconoce como mediadores en el proceso, **la mediación docente** también es fundamental, comprender el papel que se tiene en el desarrollo de la consciencia es relevante, pues darse cuenta de la dinámica que se propicia ayudó a poner atención en lo que ocurría a lo largo del proceso de intervención, y cómo se iba transformando dicha mediación.

En este sentido, hay que resaltar que en un principio la mediación realizada por la docente en formación comenzó siendo rígida y ofreciendo andamios al estudiantado acordes con una perspectiva acotada de lo que significaba la colaboración. Sin embargo, las confrontaciones que se tuvieron, discutiendo esto en las sesiones de tutoría, fueron ayudando a comprender la importancia de ser más flexible y con ello, descubrir que el estudiantado tiene distintas formas de colaborar, lo cual amplió la mirada sobre el tema.

Se descubrió que la mediación tendría que ir en función de buscar y/o adaptar herramientas que hiciera más sencilla la comunicación entre el estudiantado y con ello, el trabajo, lo cual dejó espacio para poner atención al proceso y cómo iban entendiendo/comprendiendo la actividad, y la intención de la intervención. Esto contribuyó a identificar lo siguiente:

- La forma en que cada equipo se organizaba y conformaba su propia dinámica.
- Tener en cuenta que el estudiantado de este estudio tiene características particulares, se comunican, organizan, negocian y llegan a entendimientos conjuntos de formas diversas.
- Gracias a las interacciones que se dieron en el espacio virtual de forma sincrónica y asincrónica, cada estudiante de forma personal se apropió de elementos significativos de la vivencia.

La mediación desde la perspectiva sociocultural es de suma importancia, pues desde la concepción de Vigotsky, ésta tiene un carácter o significado de desarrollo (Vigotsky, 2009). A través de la mediación, Roth (2008) reconoce que el sujeto se transforma y transforma su entorno. Así, autores como Wersth (como se cita en Labarrere, 2008, p. 89) plantea que existen procesos mediacionales, y pueden aparecer en al menos dos modalidades: la *mediación semiótica* donde predominan los signos y la *mediación por modelación* donde existe una interacción entre sujetos mediante instrumentos o ellos mismos se convierten en instrumentos de la interacción.

Con respecto a la *mediación semiótica*, **el lenguaje** tanto escrito como hablado, se considera un mediador principal, recordemos que en el espacio virtual predominó la interacción comunicativa y desde ahí se configuraban sus significados. De la Mata (2005) menciona que los sujetos en su interacción crean un determinado escenario sociocultural a través de los signos, los cuales les permiten comunicarse con otros y consigo mismos. Para Vigotsky (2009), las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en una nueva forma superior de actividad.

Por tanto, es fundamental rescatar el papel del estudiantado y de docentes como mediadores del proceso y las posibilidades que trae consigo “darse cuenta” de este rol y de su potencia. Además de contar con instrumentos que contribuyan a movilizar el pensamiento y, por consiguiente, la consciencia.

Se considera un aporte significativo de este trabajo los andamios e instrumentos que se utilizaron, ya que ayudaron a identificar los momentos de significado generados a partir de esta propuesta de trabajo. Son vitales para enriquecer el proceso educativo en general, y el desarrollo del estudiantado en particular. Claro, pueden ser adaptados y/o modificados de acuerdo a las necesidades y objetivos de cada proceso.

Hay que enfatizar que su función y riqueza se encuentra en que promueven el desarrollo de la consciencia, tanto de estudiantes como de docentes, propicia su implicación en el proceso, lo cual contribuye en su actuar y autonomía.

La experiencia vivida en el aula virtual trajo consigo una serie de cuestionamientos, dudas, pero también oportunidades necesarias para comprender. Si bien el objetivo de este trabajo fue promover la colaboración queda claro que para ello es indispensable, en primera instancia generar otro tipo de interacciones que sean propicias para colaborar. Para Guzmán (2013) las experiencias colaborativas son un proceso dinámico y flexible, que sin duda ilustran la dinámica interdependiente entre lo individual y lo social.

La apuesta en este sentido es sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de *los otros* (pares y docentes) en el proceso de aprendizaje y que forman parte indispensable de su propio desarrollo. Hacer explícita la intención que se tiene con las actividades propuestas; implicar al estudiantado en los objetivos que perseguimos para que puedan construir su propia intención. Contar con andamios que ayuden a movilizar la consciencia. Como docentes, ser conscientes de nuestras mediaciones, en este sentido, ser sensible y flexible en el proceso. Pues en última instancia, según Nielsen (2002) la colaboración representa *un vehículo para aprender de uno mismo y de otros*.

A partir de este estudio, queda claro que no todas las interacciones que se dan en el aula pueden generar procesos colaborativos, ni aprendizajes relevantes, mucho menos de convertirse en una *“herramienta psicológica de pensamiento autorregulado”* (Antoniadou, 2011, p.56), así que la tarea consiste en generar actividades e interacciones que, en la medida de lo posible, propicien tensión interna o que comprometa el interés, los motivos y las emociones del estudiantado (Viériesov, 2010). Se comprendió que el conflicto o la colisión que se daba (internamente en cada estudiante) a partir de la dinámica generada, era necesaria para la reflexión y la consciencia.

Aunado a lo anterior, se pone de manifiesto que generar un clima en el aula basado en el respeto, como una oportunidad de aprender, sin miedo a equivocarse, motiva a que el estudiantado participe, se vayan involucrando poco a poco. Lo cual es importante en la promoción de la colaboración.

El reto de promover la colaboración en el aula, además un aula virtual, consistió en comprender que colaborar es un proceso en constante reconstrucción, donde el papel que desempeñan los sujetos involucrados es importante, aunado a contar con dispositivos propicios para desarrollar la consciencia. Sobre todo, que no existe una única forma de promoverla.

Vigotsky tenía razón cuando decía que nos desarrollábamos con otros, y que el papel de la ZDP es hacer evidente un momento en el proceso de desarrollo del ser humano, pues la ZDP define aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de hacerlo (Vigotsky, 1935 como se cita en Viériesov, 2010). Su potencia, según Corral (2001), se da al interpretarla como un sistema donde confluyen y se interrelacionan varios elementos: la interacción mediada de los sujetos dentro de una actividad guía. Es un espacio de múltiples direcciones *“algunas ya existentes desde el propio dominio del sujeto -como potencialidad personal - y otras que se crean en la relación con otro sujeto que utiliza/maneja el sistema simbólico.”* (p. 75). De acuerdo con el autor, lo relevante en este sentido es crear potencialidades, más que explorar las ya existentes, por lo que en las interacciones dadas entre sujetos se abren espacios que solo existen y cambian desde esa relación.

Para este trabajo, potenciar la ZDP a partir de hacer las interacciones más significativas desde la colaboración, representó un reto y una oportunidad para abonar al desarrollo del estudiantado, y al de la docente; pues la ZDP se considerada como un momento crucial en el desarrollo de la persona, donde emergen sentidos y se va generando consciencia.

Fue necesario crear esas potencialidades en las interacciones que se generaron, que invitaran, primeramente, a reconocer al otro (par-docente) como un apoyo



indispensable en el desarrollo personal. En última instancia, lo que se quiere es que el estudiantado se involucre de forma consciente en el proceso. Al respecto “[...] *Vigotsky enfatiza la vivencia consciente del sujeto como un momento privilegiado del dominio independiente de un sistema simbólico*” (Corral, 2001, p. 74).

Los alcances en este sentido, fueron significativos, pues en la mayoría de los casos a nivel de aprendizajes (contenidos de la materia) se hicieron conscientes de lo que aprendieron y de lo que comprendieron. Si bien para la mayoría fue complejo trabajar con sus pares, los *brotos de consciencia* que surgieron abonaron a su desarrollo como personas “dándose cuenta” del papel que tuvieron en esas interacciones, lo cual les otorga responsabilidad, como mencionó Ezequiel Chávez (López, 1997), que abona a su autonomía.

Un aspecto que fue esencial para dar un seguimiento significativo al proceso fue que era un grupo pequeño. ¿Cómo adaptar esta propuesta a un grupo numeroso y en modalidad presencial?, esta pregunta representa todo un reto que da cuenta de los alcances y limitaciones de este trabajo. Tal vez pensar en un modelo híbrido, donde se puedan adaptar o potenciar las estrategias utilizadas. Esto requiere tener en cuenta todos los factores que pueden estar a favor o en contra en el actuar docente al promover la colaboración en el espacio escolar.

Cabe mencionar que, en la última sesión algunas/algunos estudiantes hablaron de que trabajar con sus pares hubiera sido menos complejo en lo presencial, esto habrá una oportunidad para nosotros como docentes de resignificar de otra forma las interacciones en el aula después de una pandemia.

Finalmente, este trabajo le apuesta a promover interacciones más significativas entre pares y entre estudiantes-docentes en el espacio escolar, donde colaborar con el otro sea necesario e invite a reconocerlo como un elemento importante en el propio desarrollo, lo cual brinda y abre posibilidades para transformar nuestro papel dentro del aula. Brindando y utilizando andamios que ayuden a desarrollar consciencia de lo que hacemos, de lo que hace *el otro* (estudiantes-docentes) y del porqué de las actividades que llevamos a cabo.

Nuestro rol como mediadores de este proceso es indispensable; hacer evidente lo que queremos y esperamos del estudiantado es fundamental, pues representan el centro de nuestra acción, sin su implicación y sin potenciar su desarrollo, no se podrá lograr mucho.

Seguir promoviendo intervenciones de este tipo se vuelve fundamental para que se generen procesos donde se reconozca que lo que aprendemos es fruto de las interacciones con otros, donde colaborar es un ingrediente indispensable. El potencial de los *brotos de conciencia* que surgieron de esta vivencia, es que son posibles. Hay que reconocer que muchas veces podremos trabajar con ellos y desarrollarlos más, pero en otras se quedaran ahí, solo como brotes, y no sabremos en qué momento se puedan potenciar o no. Lo importante es provocarlos, pues abonan a la formación de estudiantes más autónomos, y por ende conscientes de su papel y actuar.

## Referencias bibliográficas

- Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: A socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 4, 53-70. [https://www.researchgate.net/publication/299758995\\_Virtual\\_collaboration\\_'perezhivanie'\\_and\\_teacher\\_learning\\_A\\_socio-cultural-historical\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/299758995_Virtual_collaboration_'perezhivanie'_and_teacher_learning_A_socio-cultural-historical_perspective)
- Antón, M. y DiCamilla, F. (2009) The discursive features of the collaborative interaction of advanced learners of spanish: a sociocultural perspective. *ELUA. Estudios de Lingüística*. (23), 13-29. ISSN 0212-7636. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2009.23.01>
- Arroyo, J. (2018) *Líneas de Políticas Públicas para la educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas\\_poli\\_publi.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf)
- Baquero, R. (1997) El aprendizaje escolar y el desarrollo. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, pp. 106-118. Argentina: AIQUE
- Blanco, H. (2011) La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59). [http://www.etnomatematica.org/publica/articulos/Publicacion\\_mayo\\_2011.pdf](http://www.etnomatematica.org/publica/articulos/Publicacion_mayo_2011.pdf)
- Bosco, M. (2013). La formación docente y el uso de las tecnologías de información y comunicación como propuesta para cambiar las prácticas cotidianas tradicionales: una reflexión. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 5(9). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2013.9.43879>
- Bosco, M. y Ávila, P. (2016) *Del estudiante tradicional al estudiante digital en la Licenciatura de Pedagogía de la FFyL de la UNAM*. INFOTEC. Centro de Investigación e Innovación en TIC. <http://hdl.handle.net/20.500.12579/4772>
- Chaiklin, S. (2003) The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Traducción Campregher, L. (2011) en *Psicología em Estudo*, Maringá, 16 (4) 659-675. <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf&lang=pt>

- Contreras, F. (2004) Weblogs en Educación. *Revista Digital Universitaria*, 5 (10), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/int65.htm>
- Corchado, A. (2019) Reflexiones sobre algunas problemáticas educativas en México: un encuadre psicosocial. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (4), 3123-3141 ISSN:1870-8420. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/72373>
- Corral, R. (2001) El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*. 18 (1), 72-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- CUAED [Coord.] (2020) *Propuesta de un Modelo Híbrido para la UNAM*. Secretaría de Desarrollo Institucional, CUAED-UNAM. [http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADE REGRESOACLASE/Modelo\\_Hibrido\\_UNAM.pdf](http://www.economia.unam.mx/academia/inae/images/pdf/PROPUESTADE REGRESOACLASE/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf)
- CUAIEED [Coord.] (2021) *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. UNAM. [https://cuaieed.unam.mx/url\\_pdf/educacion-remota-digital\\_V06-29-10-21.pdf](https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf)
- Dander, A. (2018) La Educación Media Superior en el contexto de México. *Red, Revista de evaluación para docentes y directivos*, INEE, (09), 26-43. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- De la Mata, M. (1998) Enfoques de la Psicología Cultural: tres aproximaciones al estudio de la relación entre cultura y pensamiento. *I Jornadas de psicología del pensamiento*, 1 (1), 361-376. [https://www.researchgate.net/publication/28207686\\_Enfoques\\_de\\_psicologia\\_a\\_cultural\\_tres\\_aproximaciones\\_al\\_estudio\\_de\\_la\\_relacion\\_entre\\_cultura\\_y\\_pensamiento](https://www.researchgate.net/publication/28207686_Enfoques_de_psicologia_a_cultural_tres_aproximaciones_al_estudio_de_la_relacion_entre_cultura_y_pensamiento)
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe de a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 95-109. [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

- De Souza, L. (2005) Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. CEDES, Campinas*, 25 (66), 185-207. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, (2da Edición). Mc Graw Hill
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009) Capítulo IV. Modelos de interacción en grupo. En *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, 106-118. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enríquez, L., Bras, I., Brucio, J. y Rodríguez, M. (2017) La comunicación y la colaboración vistas a través de la experiencia de un MOOC. *Apertura, Universidad de Guadalajara*, 9 (1), pp. 126-143. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.942>
- Espitia, M. y Cruz, C. (2013). Retroalimentación entre pares e interacción en línea: un estudio de caso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 18 (2), 131–151. [https://www.researchgate.net/publication/317505812\\_PEER-FEEDBACK\\_AND\\_ONLINE\\_INTERACTION\\_A\\_CASE\\_STUDY](https://www.researchgate.net/publication/317505812_PEER-FEEDBACK_AND_ONLINE_INTERACTION_A_CASE_STUDY)
- Fino, C. (2001) Vygotsy e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/799>
- Flores, H. y Moraima, A. (2010) El currículo integrado y la planificación didáctica integradora. Venezuela: Brújula Pedagógica. [https://www.academia.edu/36545797/Hayd%C3%A9\\_Flores\\_de\\_Lovera\\_AlixMoraima\\_Agudelo\\_P\\_EL\\_CURR%C3%8DCULO\\_INTEGRADO\\_Y\\_LA\\_PLANIFICACI%C3%93N\\_DID%C3%81CTICA\\_INTEGRADORA](https://www.academia.edu/36545797/Hayd%C3%A9_Flores_de_Lovera_AlixMoraima_Agudelo_P_EL_CURR%C3%8DCULO_INTEGRADO_Y_LA_PLANIFICACI%C3%93N_DID%C3%81CTICA_INTEGRADORA)
- González Rey, F. (2016) El pensamiento de Vygotski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicología UTS*. 13 (1), pp. 7-18. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.278>

- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX (18), 7-23.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970001>
- Guitart, M., Dolya, G. y Veraksa, N. (2011) Aplicaciones educativas de la teoría Vygotskiana. El programa "Key to Learning". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, INIE, 11 (2), 1-22.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020012>
- Guzmán, C. (2013) *Desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad a través del aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria* [Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM]. Dirección General de Bibliotecas, Tesis digitales.  
<http://132.248.9.195/ptd2013/mayo/0693965/Index.html>
- Guzmán, J. y Guzmán M. (2017) *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. México: Coordinación de Psicología Educativa Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Proyecto PAPIME EN309804.  
[http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/convocatorias/Libro\\_Estrategias\\_y\\_metodos\\_para\\_enseñar\\_contenidos\\_psicologicos.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/convocatorias/Libro_Estrategias_y_metodos_para_enseñar_contenidos_psicologicos.pdf)
- Hernández, G. (1997) Capítulo 8. Descripción del paradigma socio-cultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *Paradigmas en Psicología de la Educación*. pp.133-149 México: Paidós educador.  
[https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas\\_en\\_Psicologia\\_de\\_la\\_Educacion\\_JR](https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas_en_Psicologia_de_la_Educacion_JR)
- Hernández, G. (1999) La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles educativos*, (86).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Hernández, G. (2006) Capítulo V. Constructivismo social: Implicaciones educativas de la teoría histórico-cultural en *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, pp.157-197.Paidós educador.

- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). Planning collaborative learning in virtual environments. [La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales]. *Comunicar*, 42, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Hernández, J. (1981). *Ezequiel A. Chávez impulsor de la educación mexicana*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Labarrere, A. (2000) Aprendizaje para el desarrollo. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (1), 28-30. [https://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion\\_continua/talleres/FTA003.pdf](https://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion_continua/talleres/FTA003.pdf)
- Labarrere, A. (2008) Bases conceptuales de la mediación y su importancia en la práctica pedagógica. *Summa Psicología UST*, 5 (2), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Labarrere, A. (2016) Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicología UST*. 13 (1), 45-56. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/293>
- López, S. (1997) Capítulo II. Ezequiel A. Chávez Lavista, iniciador de la Psicología contemporánea. En *Historia de una psicología: Ezequiel Adeodato Chávez Lavista*, pp. 57-82. Plaza y Valdés Editores. [https://issuu.com/elalmapublicabiblioteca/docs/historia\\_de\\_una\\_psicologia\\_ezequiel](https://issuu.com/elalmapublicabiblioteca/docs/historia_de_una_psicologia_ezequiel)
- Lucci, M. (2006) La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 10 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Macedo, B. (2006) Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. OREAL/UNESCO Santiago, La Habana, Cuba. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20a%20vida%20.%20Macedo%20.%20Cuba.pdf>

- Martínez, F. y Prendes, M. (2008) Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior. *Revista Internacional de Ciencia Sociales y Humanidades*, *SOCIOTAM*, XVIII (2), 59-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411193004>
- Martínez, M. (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1(1), 16-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>
- Mirador Universitario-UNAM (2022, 5 de mayo) *Aprendizaje basado en equipos: ¿por qué es tan difícil colaborar?* de la Serie "Tertulia de Educación Universitaria Temporada 4" [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=IU8MuAYKf8g&list=PLw721sKpWTUjm psXFIM3Wdtwi2jmvDYV8&index=77>
- Nielsen, A (2002) Reflexiones acerca de la colaboración en grupos. *Revista Electrónica Sinéctica*, (20), 121-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898019>
- Ripoll, P., González, P., Zornoza, A. y Oregon, V. (2004) La influencia de los procesos de interacción grupal y el medio de comunicación sobre la eficacia de los grupos de trabajo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 195-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536202>
- Rocha, L. (s.f.) Propuesta sociocultural a la enseñanza de la Psicología en el bachillerato, *Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de higiene mental, UNAM. Sitio web*. Consultado el 15 de junio del 2021. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxwc2ljb2xvZ2lhfGd4OjYxZDQ2ZjMxZDNkYzVkZWU>
- Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017) Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 7(14), 86 – 109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Rojas-Drummond, S. (2010) Understanding and promoting argumentative practices in educational context. *Human Development*. 53(2), 98-104.



<http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=eba31135-b901-4948-81d4-87e4460b0623%40sdc-v-sessmgr01>

Rojas, H. (2014) *Fines de la Educación Media Superior, asegurar oportunidades de justicia y equidad social*. Educación Futura, Periodismos de interés público. Consultado el 13 de mayo del 2021. <https://www.educacionfutura.org/fines-de-la-educacion-media-superior-asegurar-oportunidades-de-justicia-y-equidad-social/>

Roth, W. (2007) On Mediation: Toward a Cultural-Historical Understanding Theory & Psychology, 17 (5), 655-680.DOI: 10.1177/0959354307081622

Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 135-145. ISSN: 1657-8961. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=801/80115648012>

Sánchez, J., Ito, M., Rodríguez, F. y de Diego, M. (2009). Significados, rituales y principios en el primer día de clase. *Perfiles Educativos*, XXXI (125), 8-22 ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980002>

Santos, G y Tirado, F. (2019) Transformando la educación: análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración. *Revista de Educación Superior*, 48 (189), 21-53. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/613/276>

Sanz, J. (2015). Una aproximación a la construcción colaborativa de aprendizaje mediante la realización de una actividad práctica en Biología con Google Docs. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (1), 93-106. <https://doi.org/10.35362/rie681175>

SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México, Gobierno de la República. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008)

Soto, J., Torres, C. y Zamudio, J. (2018) Valoración acerca de la colaboración en línea en estudiantes de posgrado en servicios de salud. *Apertura*, 10 (2), 64-

79.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1370>

Steiner, J., Weber, R. y Minnis, M. (1998) The Challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 773-7783.

[https://www.researchgate.net/publication/239752783\\_The\\_Challenge\\_of\\_Studying\\_Collaboration](https://www.researchgate.net/publication/239752783_The_Challenge_of_Studying_Collaboration)

Toala, J., Loor, C. y Pozo, M. (2018) *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo* en Memorias del cuarto congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. La formación y supervisión del docente: "Desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI", pp. 691-700.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220658>

UNAM (2018). *Programa de estudio de las asignaturas del colegio de Psicología e higiene mental de la Escuela Nacional Preparatoria 1996*.

<http://psicologia.dgenp.unam.mx/programas>

UNESCO (2015) *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?*, Ediciones UNESCO.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>

UNESCO (2018) *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*.

<https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>

Vera, M. (2009) Aprendizaje cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*.

(14) ISSN 1988-6047.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/MARIA%20DEL%20MAR\\_VERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf)

Viériesov, N. (2010) Forgotten Methodology. Vygotsky case [La metodología olvidada. El caso de Vygotsky] en Toomela A. & Valsiner J. (Eds.)

*Methodological Thinking in Psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, NC: Inf., pp. 267-295. (Trad. Aguilar, E., 2012) Blog

<https://vygotski-traducido.blogspot.com/2012/01/nikolay-veresov.html>

Vygotski, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª Ed.)  
Editorial Critica Barcelona.  
<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Weiss, E. (2012) La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6), en Memoria Académica.[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf)

Wertsch, J. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

## Apéndices

Los apéndices que se presentan ayudan a comprender y profundizar sobre algunos aspectos del desarrollo de la intervención.

### APÉNDICE 1. SECUENCIA DIDÁCTICA

UNIDAD 1. PSICOLOGÍA, CIENCIA Y PROFESIÓN

#### PARTE GENERAL

NOMBRE DEL PROFESOR	<b>Profesora titular:</b> Josefina del Carmen Plascencia González  <b>Practicante:</b> Yazmín Amanecer Campos Ponce
NIVEL ACADÉMICO	Escuela Nacional Preparatoria
ASIGNATURA / SEMESTRE O AÑO	Psicología 6º. Grado
NOMBRE DEL PLATEL	Escuela Nacional Preparatoria número 2 “Erasmus Castellanos Uribe”
UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS	<b>Unidad 1. Psicología, ciencia y profesión</b>  <i>Contenidos conceptuales</i>  <b>1.1 La Psicología, sus objetos de estudio y métodos de investigación.</b> a) Objetos de estudio: conducta, procesos mentales y personalidad. b) Métodos de investigación: experimentales y no experimentales.  <b>1.2 Perspectivas psicológicas.</b> a) Conductual. Descripción de conductas observables y de los factores situacionales que las regulan. b) Cognitiva. Estudio de manifestaciones psicológicas que son resultado del procesamiento, integración e interpretación de la información.

- c) Psicodinámica. Papel de la experiencia individual, los impulsos, deseos y conflictos en el desarrollo y manifestación de la personalidad.
- d) Humanista. Importancia del potencial individual, los ideales y la experiencia subjetiva en la motivación y personalidad.
- e) De las neurociencias. Explicación de los fenómenos psicológicos a partir del funcionamiento del sistema nervioso, de influencias genéticas y de la modulación de las hormonas.
- f) Sociocultural. Análisis de las repercusiones que los contextos social y cultural tienen en la conducta y los procesos psicológicos, cuya manifestación está relacionada con el entorno donde nace, crece y vive el individuo.

### **1.3 La psicología como profesión y sus herramientas de trabajo.**

- a) Campos académicos.
- b) Áreas de trabajo.
- c) Procedimientos de intervención.

#### ***Contenidos procedimentales***

1.4 Análisis de reportes de investigación y textos de divulgación sobre fenómenos psicológicos de interés, para la identificación de la perspectiva psicológica en la que se sustentan sus explicaciones.

1.5 Diseño de proyectos de investigación sobre algún fenómeno de la vida cotidiana como: enamoramiento, interacciones virtuales, habilidades socioafectivas, dispositivos móviles y socialización, reprobación escolar, bullying, entre otros.

1.6 Análisis de casos para identificar los problemas o temas tipo que se abordan en cada área de trabajo profesional del psicólogo, así como diferenciar los procedimientos que se emplean.

1.7 Análisis de casos para identificar el uso de la misma herramienta de trabajo con diferente intención (ejemplo: pruebas psicológicas o entrevista) y para argumentar su pertinencia.

	<p>1.8 Elaboración de reportes de prácticas de laboratorio sobre metodología de investigación en Psicología.</p> <p><b>Contenidos actitudinales</b></p> <p>1.9 Valoración de la importancia de asumir una postura ética en la aplicación de modelos psicológicos en diferentes áreas de la vida del ser humano.</p> <p>1.10 Adopción de una actitud atenta y comprometida durante la realización de las prácticas de laboratorio.</p> <p>1.11 Disposición para desarrollar acciones de colaboración e integración en sus diferentes grupos que favorezcan el aprendizaje y las relaciones interpersonales.</p> <p>1.12 Respeto y valoración de las aportaciones de los compañeros.</p>
<b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD</b>	<p>Al Terminar los contenidos de esta unidad el alumno:</p> <p>Caracterizará a la Psicología como ciencia y como profesión, a través del análisis de sus perspectivas teóricas, de sus métodos de investigación y de los procedimientos de trabajo que emplea, para comprender la complejidad inherente a sus objetos de estudio, así como la diversidad de sus explicaciones y alternativas de intervención.</p> <p>Con esta unidad se pretende lograr una conceptualización de la Psicología que considere las principales aportaciones para su construcción como ciencia.</p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>12 horas teóricas</p> <p>4 horas prácticas</p> <p>Total: 16 horas</p>
<b>POBLACIÓN</b>	Alumnos de sexto grado
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<p><b>Libros</b></p> <p>Alonso, J. (2012) <i>Psicología</i> (2ª ed). México: Mc Graw Hill. Recuperado de:  <a href="https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed">https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed</a></p> <p>Gutiérrez, F. et al. (2012) <i>Introducción ala Psicología</i>. Libro de Texto para Psicología I. UNAM, CCH Naucalpan.</p>

	<p>Reyna, S. (2017) <i>Cuaderno de ejercicios de Psicología. Nivel Medio Superior (6to semestre)</i>. Universidad Autónoma del Estado de México. Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria. Disponible en <a href="http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/79633/secme-9274_1.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/79633/secme-9274_1.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p> <p>Zepeda, F. (2008) Capitulo2. Breve historia de la Psicología. <i>En Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista</i>. 3ra Ed. Pearson</p> <p>Zepeda, F. (2019) <i>Introducción a la Psicología</i> (cuarta ed.). México: Pearson</p>
--	--

<p><b>INICIO</b></p> <p><b>Sesión 1.</b></p> <p><b>30 de agosto del 2021</b></p> <p><b>(Esta actividad se realiza para empezar a trabajar unidad temática)</b></p>	
<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	Expectativas y conocimientos previos
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Al finalizar la actividad el estudiante tendrá un panorama general de lo que es la psicología.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teléfonos móviles</li> <li>● Computadora</li> <li>● Internet</li> <li>● <i>Google forms</i></li> <li>● <i>Classroom</i></li> <li>● Blog escolar</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<b>Evaluación Diagnóstico</b>

	<p><b>Trabajo previo a la clase 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Profesora.</b> Elaborar preguntas generadoras (Examen diagnóstico), elaboración de una presentación introductoria y elaboración.</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Organizar al grupo en parejas, proporcionarles el link del cuestionario</li> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Responder el cuestionario de forma individual.</li> </ul> <p><b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b></p> <p><b>Duración: 25 min</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Profesora:</b> Actividad rompe hielo para conocimiento del grupo. Presentación y encuadre de la unidad, presentación de la dinámica de trabajo, y presentación en plenaria de las respuestas del cuestionario diagnóstico.</li> </ul>
<p><b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b></p>	<p>Cuestionario elaborado en Google Forms</p> <p><a href="https://forms.gle/2a4SfLwa8qyt8ua47">https://forms.gle/2a4SfLwa8qyt8ua47</a></p>
<p><b>FORMA DE EVALUACIÓN</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico (Sin evaluación sino hasta el final de la unidad).</li> <li>2. Cuestionario. Compartir respuestas en plenaria y retroalimentar las respuestas basándose en la presentación elaborada por la profesora.</li> </ol>



## DESARROLLO

### Sesión 1.1

30 agosto del 2021

TÍTULO DE LA  
ACTIVIDAD

¿Qué es la psicología y qué estudia?

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante podrá caracterizar a la psicología como ciencia e identificará sus diversos objetos de estudio: conducta, procesos mentales y personalidad.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teléfonos móviles</li><li>• Computadora</li><li>• Acceso a Internet</li><li>• <i>Classroom</i></li><li>• <i>Gogleforms</i></li><li>• Paquetería de office</li><li>• Blog escolar</li></ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<p><b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b></p> <p><b>Duración: 60 min</b></p> <p><b>Profesora:</b> Organizar grupos colaborativos de 3 personas y compartir la lectura que realizarán en grupo (PDF) Alonso, J. (2012) <i>¿Qué estudia la psicología?</i>, en Psicología (2a ed). México: Mc Graw Hill. <b>Pp. 13-16</b> Recuperado de: <a href="https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed">https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed</a></p> <p>Compartir el cuadro que llenaran en equipo (Word)</p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> Leer el texto en equipo y compartir en plenaria un cuadro que deben llenar relacionado con el texto.</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Organizar plenaria, retroalimentar y hacer puntualizaciones sobre el tema, organizar grupos colaborativo para hacer conclusiones del tema.</p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> Trabajar en grupos colaborativos las conclusiones y presentarlas en plenaria</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Dar instrucciones de las siguientes actividades.</p>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cuadro y reflexiones (Grupo colaborativo)</li><li>2. Conclusiones (Grupo colaborativo)</li></ol>
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Respuestas del cuadro y conclusiones

<p><b>TRABAJO ASINCRÓNICO</b></p>	<p><b>Trabajo asincrónico para profesor y alumnos (entre clase 1 y clase 2)</b></p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> Explorar el Blog, personalizarlo y escribir su diario, <i>lo que aprendieron en la sesión, lo que pasó en las actividades que desarrollaron y cómo se sintieron</i>. Lectura de los siguientes textos (PDF)  Zepeda, F. (2008) Capitulo2. Breve historia de la Psicología. <i>En Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista</i>. 3ra Ed. Pearson  Ver tutorial para realizar líneas del tiempo <a href="https://youtu.be/YPwqN9mCsaM">https://youtu.be/YPwqN9mCsaM</a></p> <p>→ <b>Profesora:</b>  Retroalimentar Blog</p> <p>Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio.</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Retroalimentar Blog  Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio: colaboración.</p>
-----------------------------------	---

## DESARROLLO

### Sesión 2.

6 de septiembre 2021

TÍTULO DE LA  
ACTIVIDAD

Para comprender, un poco de historia

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante, conocerá los aspectos más sobresalientes de la historia de la Psicología y comprenderá su función como ciencia y su importancia en la sociedad.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Teléfonos móviles</li><li>● Computadora</li><li>● Acceso a Internet</li><li>● <i>Timeline</i></li><li>● Classroom</li><li>● Paquetería de office</li><li>● Power point</li><li>● Blog escolar</li></ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b> <b>Duración: 80 min</b>  → <b>Profesora:</b> Dar una introducción sobre el tema, organizar grupos colaborativos (de 3 personas). → <b>Estudiantes:</b> Trabajar en grupos colaborativos, re-lectura del texto y la realización de una línea del tiempo. → <b>Profesora:</b> Organizar plenaria → <b>Estudiantes:</b> Presentar trabajos y discusión en plenaria → <b>Profesora:</b> Retroalimentar trabajos y dar instrucciones para la siguiente sesión
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Línea del tiempo (Grupo colaborativo)
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Coevaluación entre los integrantes del grupo colaborativo

<p>TRABAJO ASINCRÓNICO</p>	<p><b>Trabajo asincrónico para profesor y alumnos (entre clase 2 y clase 3)</b></p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> Escribir en el Blog su diario, lo que aprendieron en la sesión, lo que pasó en las actividades que desarrollaron y cómo se sintieron. Lectura de textos sobre métodos de investigación.</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Compartir los textos en <i>Classroom</i>: Alonso, J. (2012) Los métodos de la Psicología en <i>Psicología</i> (2a ed). México: Mc Graw Hill (<b>Pp. 18-22</b>) Recuperado de: <a href="https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed">https://www.academia.edu/29016515/Alonso_Garcia_Jose_Ignacio_Psicologia_ed</a></p> <p>Gutiérrez, F., et al. (2012) Teorías, métodos de estudio y aplicaciones. La Psicología por dentro y por fuera en <i>Introducción a la Psicología. Libro de texto para Psicología I</i>. UNAM, CCH Naucalpan (<b>pp. 75-81</b>). Recuperado de: <a href="http://www.cch-naucalpan.unam.mx/pd/mdexperimentales/md5/LIBRO%20DE%20TEXTO%20DE%20PSICOLOGIA%20I%20VERSION%20FINAL%20(Junio%202013).pdf">http://www.cch-naucalpan.unam.mx/pd/mdexperimentales/md5/LIBRO%20DE%20TEXTO%20DE%20PSICOLOGIA%20I%20VERSION%20FINAL%20(Junio%202013).pdf</a></p> <p>Retroalimentar Blog</p> <p>Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio.</p>
----------------------------	---

DESARROLLO	
Sesión 3.	
13 de septiembre del 2021	
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	¿Qué métodos utiliza la Psicología para investigar?
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante conocerá los métodos que utiliza la Psicología para investigar, tanto los experimentales como los no experimentales.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teléfonos móviles</li> <li>● Computadora</li> <li>● Acceso a Internet</li> <li>● Classroom</li> <li>● Paquetería de office</li> <li>● Mentimer</li> <li>● Uso de Drive</li> <li>● Power point</li> <li>● Blog escolar</li> </ul>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<p><b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b></p> <p><b>Duración: 50 min</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Profesora:</b> Recordar la importancia de realizar las lecturas. Iniciar con una pregunta detonadora ¿cómo investigamos un hecho?, realizar una lluvia de ideas al respecto (<i>en Mentimer</i>); dar una introducción sobre el tema, basado en las lecturas.</li> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Aportar a la lluvia de ideas, trabajar en grupos colaborativos, relectura de los textos, contestar preguntas de reflexión y realizar un cuadro donde describan cada método, con sus alcances y sus limitaciones (Word)*</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Organizar plenaria</li> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Compartir en plenaria el trabajo en grupos colaborativos.</li> </ul>

	*Esta sesión se modificó, pues la actividad consistió en realizar un diagrama de flujo del proceso de investigación, en este caso, debían tomar como referencia la pregunta del primer ejercicio (¿si fueran psicólogas/os, qué les interesaría investigar?, resaltando los siguientes elementos: hipótesis, las variables involucradas, ¿cómo recopilaría la información?)
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Preguntas de reflexión y el cuadro (Grupo colaborativo)
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Rúbrica para el cuadro*

<b>DESARROLLO</b> <b>Sesión 3. 1</b> <b>13 septiembre del 2021</b>	
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	Perspectivas psicológicas
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	El estudiante conocerá las diversas perspectivas psicológicas y reconocerá los aportes más significativos para el desarrollo de la Psicología.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teléfonos móviles</li> <li>● Computadora</li> <li>● Acceso a Internet</li> <li>● Classroom</li> <li>● Canva</li> <li>● Paquetería de office</li> <li>● Uso de Drive</li> <li>● Power point</li> <li>● Blog escolar</li> </ul>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b>  <b>Duración: 50 min</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Profesora:</b> Organizar a los estudiantes en grupos colaborativos, repartir al azar una perspectiva determinada por cada grupo y proporcionar la información pertinente, textos de consulta (PDF). Entregar un cuadro que tendrán que llenar, con los siguientes rubros: perspectiva, autores representativos, características generales, objeto de estudio, método, alcances y limitaciones.*</li> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> trabajar en grupos colaborativos, consultar textos, llenar la información que se requiere</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Organizar plenaria</li> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Compartir en plenaria el trabajo en grupos colaborativos.</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Dar instrucciones para la siguiente sesión</li> </ul> <p>*Esta actividad se realizó directamente en un padlet (muro colaborativo) de forma sincrónica, dando ejemplo y repartiendo los temas a cada equipo.</p>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Realización del cuadro (Grupo colaborativo)
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Rúbrica para el cuadro* Coevaluación del grupo colaborativo (para ambas actividades)
<b>TRABAJO ASINCRÓNICO</b>	<p><b>Trabajo asincrónico para profesor y alumnos (entre clase 3 y clase 4)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Escribir en el Blog su diario, lo que aprendieron en la sesión, lo que pasó en las actividades que desarrollaron y cómo se sintieron. Transformar su cuadro en una infografía</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Subir al Classroom instrucciones para realizar la infografía. Retroalimentar Blog</li> </ul> <p>Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio.</p>

## Desarrollo

### Sesión 4

20 de septiembre del 2021

TÍTULO DE LA  
ACTIVIDAD

La psicología como profesión

OBJETIVO DE  
APRENDIZAJE

El estudiante conocerá los campos en los que se pueda desenvolver un profesional de la Psicología y las disciplinas con las que puede colaborar

RECURSOS

- Teléfonos móviles
- Computadora
- Acceso a Internet
- Classroom
- Padlet
- Paquetería de office
- Power point
- Blog escolar

#### DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

TAREAS EN EL  
ORDEN EN QUE  
SE REALIZAN

Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)

Duración: 50 min

- ➔ **Profesora:** Dar una breve introducción al tema, organizar a los estudiantes en grupos colaborativos (2 personas), compartir un texto sobre los campos de aplicación de la Psicología (PDF), compartir el link del Padlet que deben trabajar basándose en el texto. El Padlet debe contener: mínimo 3 áreas de Psicología (las que más les hayan llamado la atención), en qué problemas o situación de la vida cotidiana donde puede intervenir y disciplinas con las que puede colaborar para abordar esa situación. Dar un ejemplo.\*
- ➔ **Estudiantes:** trabajar en grupos colaborativos, consultar textos, llenar la información que se requiere.
- ➔ **Profesora:** Organizar plenaria
- ➔ **Estudiantes:** Compartir en plenaria el trabajo en grupos colaborativos.
- ➔ **Profesora:** Compartir unas tarjetas con datos curiosas sobre la Psicología en la vida cotidiana.
- ➔ **Estudiantes:** Compartir sus perspectivas al respecto.



	Esta actividad se modificó, no se llevó a cabo de forma sincrónica, se dejó en su lugar como una tarea, Se les compartió el texto de sobre los campos de la Psicología y tenían que realizar una tarjeta ¿sabías que...? Elegir un de campo aplicación.
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Realización del cuadro en Padlet (Grupo colaborativo)
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	<p>Lista de cotejo.</p> <p>La tarjeta debía incluir los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información relevante e interesante del área que elegiste (debe llamar la atención)</li> <li>2. Problemas o situaciones de la vida cotidiana en donde interviene</li> <li>3. Con qué otras disciplinas se pueden apoyar.</li> <li>4. Diseño llamativo y puedes incluir imágenes.</li> <li>5. La información debe ser atractiva, organízala lo mejor que puedas.</li> <li>6. Incluye referencias y el logo de la prepa 2</li> <li>7. Puedes utilizar el programa que mejor te convenga: Canva, Genialy, Power Point</li> <li>8. Descarga en imagen o como PDF para poder subirlo a classroom</li> </ol>

## DESARROLLO

### Sesión 4. 1

20 de septiembre del 2021

TÍTULO DE LA  
ACTIVIDAD

¿Qué y cómo se investiga en Psicología?

**Esta sesión ya no se llevó a cabo.**

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Estudiante identificarán las perspectivas psicológicas en las que se sustentan explicaciones a cerca de ciertos fenómenos a través del análisis de textos de divulgación, poniendo en evidencia los procedimientos de intervención que se utilizan.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Teléfonos móviles</li><li>● Computadora</li><li>● Acceso a Internet</li><li>● Classroom</li><li>● Canva</li><li>● Paquetería de office</li><li>● Power point</li><li>● Blog escolar</li></ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<p><b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b></p> <p><b>Duración: 50 min</b></p> <p>→ <b>Profesora:</b> Dar una breve introducción al tema, partiendo de la pregunta: ¿cómo se investigan fenómenos psicológicos?, organizar a los estudiantes en grupos colaborativos (basándose en el interés del artículo a través de un cuestionario en Google forms), instrucción para la elaboración un cartel de divulgación científica a partir del análisis de artículos. Elegir un artículo.</p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> trabajar en grupos colaborativos, análisis del artículo.</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Acompañar en el proceso de análisis</p> <p>→ <b>Estudiantes:</b> Elaborar el cartel guiándose de la rúbrica y una guía de elementos importantes a considerar en la realización de un cartel.</p> <p>→ <b>Profesora:</b> Dar instrucciones para la siguiente sesión.</p>

<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Realización del cartel de divulgación (Grupo colaborativo)																														
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	<table border="1" data-bbox="386 443 1419 1178"> <thead> <tr> <th colspan="5" data-bbox="386 443 1419 470"><b>Rúbrica. Cartel de divulgación</b></th> </tr> <tr> <th data-bbox="386 474 646 501"></th> <th data-bbox="646 474 846 501">Excelente (4)</th> <th data-bbox="846 474 1024 501">Bien (3)</th> <th data-bbox="1024 474 1218 501">Suficiente (2)</th> <th data-bbox="1218 474 1419 501">Deficiente (1)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="386 506 646 604"><b>Calidad del cartel: Creatividad</b></td> <td data-bbox="646 506 846 604">Es original, agrega variedad de detalles novedosos.</td> <td data-bbox="846 506 1024 604">Tiene cierta originalidad y algunos detalles novedosos</td> <td data-bbox="1024 506 1218 604">Utiliza ideas de modelos dados, pero sin aportar ideas originales.</td> <td data-bbox="1218 506 1419 604">El producto no es original ni tiene detalles novedosos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="386 609 646 863"><b>Calidad del cartel: Distribución/ubicación de los componentes</b></td> <td data-bbox="646 609 846 863">Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa y aparecen en lugares adecuados para su correcta interpretación.</td> <td data-bbox="846 609 1024 863">Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa pero su distribución no es adecuada.</td> <td data-bbox="1024 609 1218 863">Algunos componentes no se presentan de forma coherente ni aparecen en un lugar adecuado para una correcta interpretación.</td> <td data-bbox="1218 609 1419 863">Imagen, título, logo, referencias y texto informativo carecen de coherencia informativa y no aparecen en los lugares adecuados para su correcta interpretación.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="386 867 646 1020"><b>Calidad de la información</b></td> <td data-bbox="646 867 846 1020">Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, provoca curiosidad animando a buscar más información</td> <td data-bbox="846 867 1024 1020">Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, pero no provoca curiosidad.</td> <td data-bbox="1024 867 1218 1020">Transmite el mensaje de forma confusa e imprecisa.</td> <td data-bbox="1218 867 1419 1020">No se comprende el mensaje.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="386 1024 646 1178"><b>Calidad de la imagen</b></td> <td data-bbox="646 1024 846 1178">La imagen es atractiva y tiene relación con la información</td> <td data-bbox="846 1024 1024 1178">La imagen es atractiva y, pero tiene poca relación con la información.</td> <td data-bbox="1024 1024 1218 1178">La imagen es atractiva, pero no tiene ninguna relación con la información.</td> <td data-bbox="1218 1024 1419 1178">La imagen no es atractiva ni tiene relación con la información.</td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="386 1182 821 1213">Coevaluación del grupo colaborativo</p> <p data-bbox="386 1218 826 1249">Rúbrica para el cartel de divulgación:</p>	<b>Rúbrica. Cartel de divulgación</b>						Excelente (4)	Bien (3)	Suficiente (2)	Deficiente (1)	<b>Calidad del cartel: Creatividad</b>	Es original, agrega variedad de detalles novedosos.	Tiene cierta originalidad y algunos detalles novedosos	Utiliza ideas de modelos dados, pero sin aportar ideas originales.	El producto no es original ni tiene detalles novedosos	<b>Calidad del cartel: Distribución/ubicación de los componentes</b>	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa y aparecen en lugares adecuados para su correcta interpretación.	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa pero su distribución no es adecuada.	Algunos componentes no se presentan de forma coherente ni aparecen en un lugar adecuado para una correcta interpretación.	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo carecen de coherencia informativa y no aparecen en los lugares adecuados para su correcta interpretación.	<b>Calidad de la información</b>	Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, provoca curiosidad animando a buscar más información	Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, pero no provoca curiosidad.	Transmite el mensaje de forma confusa e imprecisa.	No se comprende el mensaje.	<b>Calidad de la imagen</b>	La imagen es atractiva y tiene relación con la información	La imagen es atractiva y, pero tiene poca relación con la información.	La imagen es atractiva, pero no tiene ninguna relación con la información.	La imagen no es atractiva ni tiene relación con la información.
<b>Rúbrica. Cartel de divulgación</b>																															
	Excelente (4)	Bien (3)	Suficiente (2)	Deficiente (1)																											
<b>Calidad del cartel: Creatividad</b>	Es original, agrega variedad de detalles novedosos.	Tiene cierta originalidad y algunos detalles novedosos	Utiliza ideas de modelos dados, pero sin aportar ideas originales.	El producto no es original ni tiene detalles novedosos																											
<b>Calidad del cartel: Distribución/ubicación de los componentes</b>	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa y aparecen en lugares adecuados para su correcta interpretación.	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo están presentados con coherencia informativa pero su distribución no es adecuada.	Algunos componentes no se presentan de forma coherente ni aparecen en un lugar adecuado para una correcta interpretación.	Imagen, título, logo, referencias y texto informativo carecen de coherencia informativa y no aparecen en los lugares adecuados para su correcta interpretación.																											
<b>Calidad de la información</b>	Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, provoca curiosidad animando a buscar más información	Transmite el mensaje de forma eficaz y directa, pero no provoca curiosidad.	Transmite el mensaje de forma confusa e imprecisa.	No se comprende el mensaje.																											
<b>Calidad de la imagen</b>	La imagen es atractiva y tiene relación con la información	La imagen es atractiva y, pero tiene poca relación con la información.	La imagen es atractiva, pero no tiene ninguna relación con la información.	La imagen no es atractiva ni tiene relación con la información.																											
<b>TRABAJO ASINCRÓNICO</b>	<p data-bbox="386 1266 1214 1297"><b>Trabajo asincrónico para profesor y alumnos (entre clase 4 y clase 5)</b></p> <p data-bbox="435 1381 1432 1486">➔ <b>Estudiantes:</b> Escribir en el Blog su diario, lo que aprendieron en la sesión, lo que pasó en las actividades que desarrollaron y cómo se sintieron. Terminar el cartel para poder compartirlo en la sesión de cierre de unidad.</p> <p data-bbox="435 1493 724 1560">➔ <b>Profesora:</b> Retroalimentar Blog</p> <p data-bbox="459 1587 1252 1654">Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio.</p>																														

CIERRE

Sesión 5

4 de octubre del 2021

(actividad se realiza para concluir el trabajo de una unidad temática)

TÍTULO DE LA  
ACTIVIDAD

¿Qué aprendí?

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Al terminar los contenidos de esta unidad, se espera que el estudiante caracterice a la Psicología como ciencia y como profesión, así como comprender la complejidad inherente a sus objetos de estudio y la diversidad de sus explicaciones y alternativas de intervención.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Teléfonos móviles</li><li>● Computadora</li><li>● Acceso a Internet</li><li>● Classroom</li><li>● Google forms</li><li>● Paquetería de office</li><li>● Power point</li></ul>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>TAREAS EN EL ORDEN EN QUE SE REALIZAN</b>	<p><b>Trabajo durante la clase 1 (para profesor y alumnos)</b></p> <p><b>Duración: 80 min</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➔ <b>Profesora:</b> Dar una breve introducción sobre la sesión, organizar a los grupos de trabajo.</li><li>➔ <b>Estudiantes:</b> Presentar el cartel por grupos y retroalimentar el trabajo de los otros equipos.</li><li>➔ <b>Profesora:</b> Intervenir si es necesario y hacer puntualizaciones muy concretas. Cerrar la actividad. Organizar grupos colaborativos (2 personas). Dar instrucción para nueva actividad (contestar cuestionario)</li><li>➔ <b>Estudiantes:</b> trabajar en grupos colaborativos.</li><li>➔ <b>Profesora:</b> Organizar plenaria</li><li>➔ <b>Estudiantes:</b> Compartir respuestas en plenaria</li><li>➔ <b>Profesora:</b> Cerrar la unidad y dar instrucciones para el inicio de nueva unidad</li></ul>

<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO</b>	Cuestionario (Grupo colaborativo)
<b>FORMA DE EVALUACIÓN</b>	Rúbrica para cartel de divulgación Coevaluación del grupo colaborativo y de los otros grupos
<b>TRABAJO ASINCRÓNICO</b>	<p><b>Trabajo asincrónico para profesor y alumnos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Estudiantes:</b> Escribir en el Blog su diario, lo que aprendieron en la sesión, lo que pasó en las actividades que desarrollaron y cómo se sintieron.</li> <li>➔ <b>Profesora:</b> Retroalimentar Blog</li> </ul> <p>Realizar relatoría de la sesión que recoja las observaciones más relevantes del proceso, poniendo atención en el objeto de estudio.</p>

### Tutoriales y guías para la realización de material visual.

Cómo hacer una infografía:

[https://www.canva.com/design/DAEcUkdhKtg/share/preview?token=RbSbFheCcRivO-MDMEOc&w&role=EDITOR&utm\\_content=DAEcUkdhKtg&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEcUkdhKtg/share/preview?token=RbSbFheCcRivO-MDMEOc&w&role=EDITOR&utm_content=DAEcUkdhKtg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Cómo hacer un blog en wikis <https://www.youtube.com/watch?v=G99IHrftQNE>

## Guía para elaborar un cartel:

### Formato Cartel de Divulgación Científica

La divulgación científica es **acercar la ciencia al público general no especializado**; es toda actividad de explicación y difusión de los conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico.

El contenido del cartel de divulgación científica debe contener tres aspectos:

- Informar al público de los avances científicos y tecnológicos.
- Proporcionar el contexto político, social y cultural de esos nuevos conocimientos y sus posibles repercusiones.
- Contribuir a crear un pensamiento crítico que aliente la concientización.

#### ¿Cómo hacerlo?

- Recopilación de información
- Analiza la información, toma ejemplos, conceptualiza el tema.
- Realizar un boceto que responda a:
  - ¿A quién va dirigido?
  - ¿Qué idea básica se desea comunicar?
  - ¿Cómo presentarlo?
- Basándose en estos elementos, elegir colores, tipo de letra (*Tip*: si el fondo es oscuro, utiliza letra clara y viceversa).

Nota: es mejor poner menos información (solo la esencial) y si tienen que aparecer mucha, intentar que los datos sean gráficos.

Referencia:

Departamento de la facultad de química. UNAM

[http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/CarteldeDivulgacion\\_27080.pdf](http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/CarteldeDivulgacion_27080.pdf)

## Cuadros y ejemplos

Tema: ¿Qué es la Psicología?

¿Qué es la Psicología?	Características	Niveles de análisis	Objetivos	Imaginen que son un grupo de psicólogos y psicólogas ¿Qué les interesaría investigar y por qué?	¿Qué aprendimos?

Tema: Métodos de Psicología:

Preguntas de Reflexión en *Google forms* (Retomadas y adaptadas del libro de Alonso)

1. ¿Por qué es importante el método científico para los psicólogos?
2. ¿Cómo reúnen información los psicólogos?
3. ¿Qué límites existen en la investigación?
4. ¿Cuál debe ser la ética para la investigación psicológica?

Realización de un diagrama de flujo del proceso de investigación:

Debían tomar como referencia la pregunta del primer ejercicio (Si fueran psicólogas/os, ¿qué les interesaría investigar?, resaltando los siguientes elementos en su diagrama: hipótesis, las variables involucradas, ¿cómo recopilaría la información?

Perspectivas de la Psicología:

Perspectiva	Autores representativos	Características generales	Objeto de estudio	Método	Alcances	Limitaciones

## APÉNDICE 2. COEVALUACIÓN

### VERSIÓN 1

Coevaluación entre pares	
Instrucciones: Escribe el nombre de cada integrante de tu equipo e inclúyete, describe cuál fue la aportación o aportaciones de cada miembro para el trabajo equipo.	
Integrantes del equipo	¿Cuál fue su aportación?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Observaciones y/o comentarios:	

### VERSIÓN 2

Coevaluación entre pares	
Instrucciones: Escribe el nombre de cada integrante de tu equipo e inclúyete, describe cuál fue la aportación o aportaciones de cada miembro para el trabajo equipo.	
Integrantes del equipo	¿Cuál fue su aportación?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo en estas sesiones?	
¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo?	
¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas.	



## VERSIÓN 3

### Coevaluación entre pares

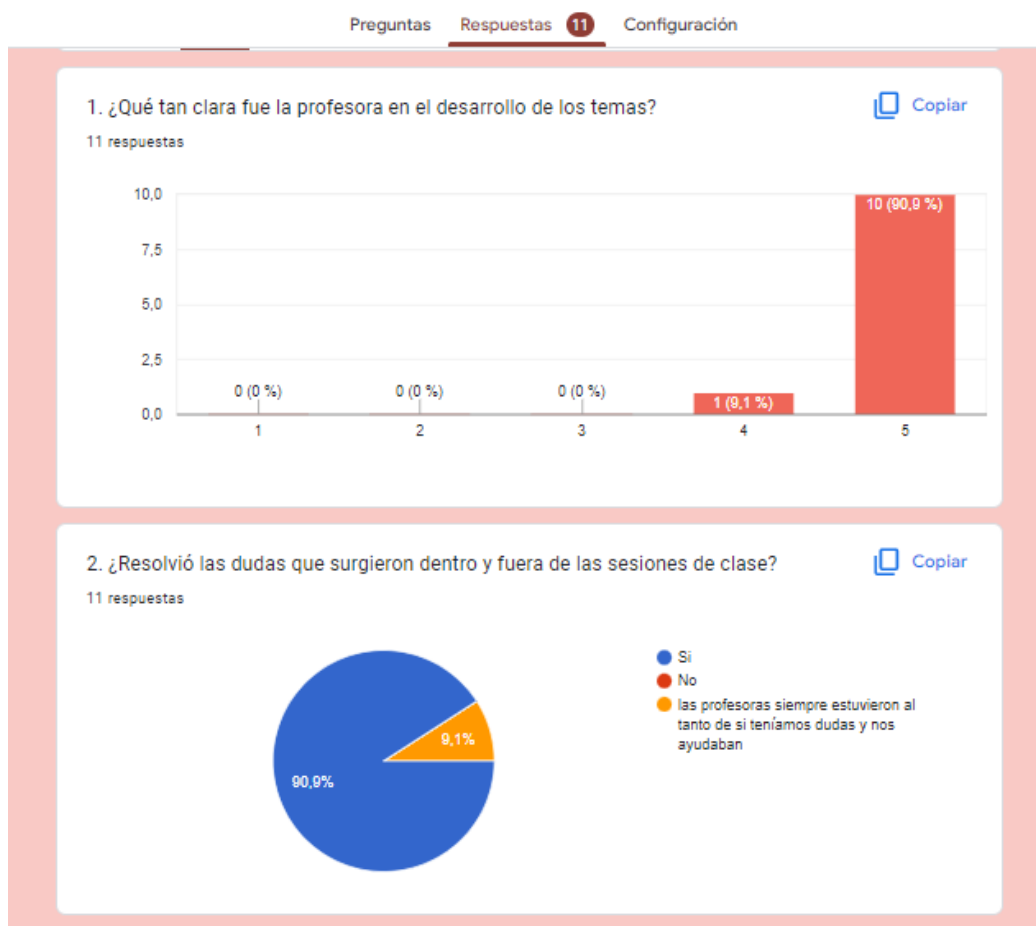
Instrucciones:

Escribe el nombre de cada integrante de tu equipo e inclúyete, describe cuál fue la aportación o aportaciones de cada miembro para el desarrollo de los trabajos en equipo.

Integrantes del equipo	¿Cuál fue su aportación?
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
¿Cómo te has sentido trabajando con tu equipo?	
¿Qué cosas No te han gustado del trabajo en grupo?	
¿Qué es lo más difícil de trabajar a distancia?, ¿cómo solucionan algunas inconformidades?	
¿Cómo podría mejorar el trabajo?, da algunas propuestas.	

### APÉNDICE 3. EVALUACIÓN DOCENTE

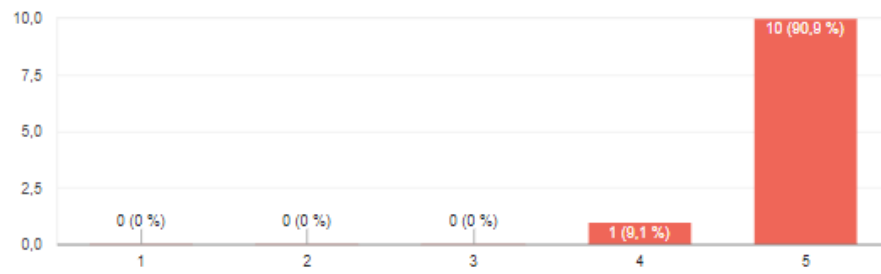
A las y los estudiantes se les envió un enlace para que contestaran la evaluación hacia la docente en formación, a continuación, se muestran las respuestas:



3. ¿Qué tan clara fue al dar las instrucciones para el desarrollo de las actividades?

[Copiar](#)

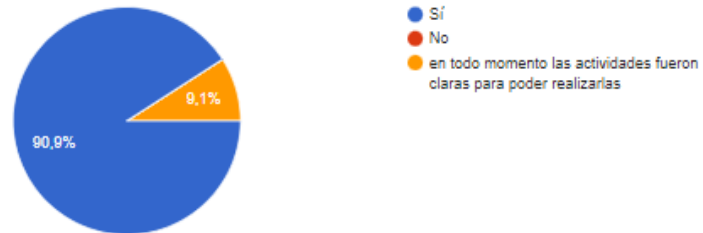
11 respuestas



4. ¿Consideras que las actividades que se desarrollaron fueron pertinentes?

[Copiar](#)

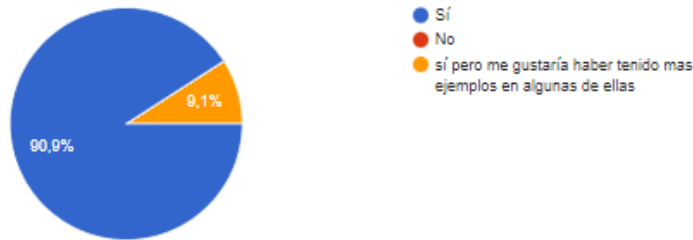
11 respuestas



5. ¿Consideras que los recursos (presentaciones, aplicaciones, videos) fueron adecuados?

 Copiar

11 respuestas



6. ¿Qué sesión te gustó más y por qué?

11 respuestas

la última, ha sido más participativa.

La actividad de perspectivas psicológicas en el padlet, me pareció divertida y nada tediosa.

Esta, la de las evaluaciones por que a su presentación agrego memes, y soy super fan de los memes

Me gustó mucho la del packet porque me gusta mucho usar esa plataforma

Me gusto en la que vimos a las mujeres importantes para la psicología

la de hoy por que ese juego de preguntas estuvo interesante

La de evaluación, es la más dinámica y divertida...y claro que el que no hubiera un trabajo de investigación ayuda jajsj, soy perezoso perdón

Creo que en todas encontró la manera de hacerla atractiva, y pudimos comprender los temas de una manera clara, precisa, y no fue abrumadora o pesada. Personalmente me gusta mucho su forma de dar la clase, ya que interactúa mucho con nosotros, está dispuesta a resolver dudas, y no sólo expone la clase, encuentra la forma de hacerla entretenida para todos, y que participemos de una manera opcional, y nos demuestra confianza.

Todas las sesiones me gustaron, pero la que mas me gusto fue la del dia 13.

Para mi la mejor clase fue esta última y la de la historia de la psicología pues, en la última la profesora tuvo una muy buena idea de hace la evaluación de forma didáctica y fuera de lo común y la clase de la historia de la psicología porque me abrió un panorama completamente diferente al que tenía de como es que se creó la psicología

La primera sesión porque fue bonito conocer a alguien en el grupo.

### 7. ¿ Qué sesión te gustó menos y por qué?

11 respuestas

la primera, no estaba familiarizado con las clases.

La sesión en la que vimos variables dependientes e independientes, porque no me quedaba claro.

Creo que ninguna, todas me parecieron interesantes, puede ser alguna en la que teníamos que trabajar en equipo y entregar el trabajo en la clase, por que me cuesta mucho trabajo socializar con los demas.

Yo creo que en la que no habíamos leído, pero fue más por mí por estar pérdida que por otra cosa

Todas me gustaron, pero una en especial cuando vimos los enfoques de las ramas de la psicología, lo pase un poco mal porque no sabía usar muy bien la página que usamos

creo que ninguna

La sesión de citas, scholar Google nunca da resultados concretos y pues desespera un poco

No hubo una que me pareciera menos interesante que la otra, todo bienn.

No se me hizo tediosa ninguna sesion.

Ninguna, la verdad es que se notó como la profesora hizo todo por que fueran clases muy integradoras y divertidas, así creo que ninguna clase fue mal.

En la que hicimos la linea del tiempo, siento que era mucha información para sintetizarla en el tiempo de la clase, que igual lo terminamos después

8. A tu consideración, ¿Qué ayudaría a mejorar las sesiones de clase?

11 respuestas

más participaciones.

Dar un poco más de ejemplos sencillos y que sean tal vez, rápidas de entenderlas.

Tal vez que todos prendamos las cámaras para hacerlo mas interesante.

Creo que sería bueno que diera mas clases, así podríamos avanzar tal vez como a usted le gustaría pero todo es muy bueno en las clases, es muy clara y amable:)

Tal vez repartir la clase en dos horas separadas porque llega a ser algo pesado dos horas seguidas, pero supongo que no es posible así que además de eso nada, a mi me gustan así :)

eh tenido una buena impresión de la clase y me a gustado así como vamos

Siento que hasta el momento han estado muy bien las sesiones

Creo que ya sería externo a la profesora, pero creo que las sesiones podrían ser mejores si todos pudiéramos encender nuestra cámara para interactuar más entre nosotros, y a la profesora se le hiciera

una buena impresión y así como vamos

No cambiaria nada porque no fue aburrida ninguna de las sesiones.

La actitud de nosotros jeje, muchas veces pues no correspondemos a prender la cámara o contestar rápido o tener la iniciativa de hablar, creo que la profesora tiene muy buenas cualidades y es muy buena en la materia, así que creo que solo falta más de nuestra parte.

Que existiera más participación por parte de los estudiantes y tal vez que hubieran más ejemplos acerca de los temas

¡Gracias por contestar!

## APÉNDICE 4. PROCESO COLABORATIVO POR EQUIPO

Categorías del proceso de interacción colaborativa	Equipo 1 Manguitos				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
	<b>Unidad I</b> Actividad dentro del aula virtual	<b>Unidad I</b> Actividad realizada en el aula virtual y de forma asincrónica	<b>Unidad I</b> Actividad asincrónica	<b>Unidad I</b> Actividad dentro del aula virtual (ajustes a la coevaluación y reestructuración de equipos)	<b>Unidad II</b> Se han desarrollado una serie de actividades asincrónicas y solo una coevaluación.
<b>Percepciones (del otro y de la actividad)</b>	<p>I: “todos trabajamos bien y no tuvimos ningún problema al hacer el trabajo en clase”</p> <p>B: “me gustó trabajar en equipo, aunque al principio fue raro, no sabía cómo tratar con mis compañeros”</p> <p>A: reconoce la aportación de cada uno de sus compañeros y describe las diversas aportaciones. “me parece bastante importante comenzar a trabajar en equipo... porque ayuda a la organización, adaptación, etc., ... me parece una habilidad súper importante en la vida en general”</p> <p>N: las percepciones que tiene de sus compañeros van más en el sentido que quién aportó y quien no lo hizo. (Juez)</p>	<p>I: no menciona nada nuevo, repite la información de su coevaluación pasada. “todos trabajamos bien y no tuvimos ningún problema al hacer el trabajo en clase”</p> <p>B: llena la coevaluación solo por cumplir, solo menciona que sus compañeros compartieron información.</p> <p>A: Reconoce en sus compañeros la búsqueda que realizaron en el texto para realizar la línea del tiempo.</p> <p>N: Su percepción en esta actividad es que ahora todos colaboraron por igual.</p>	<p>I: menciona sus aportaciones y las de sus compañeros y añade comentario que todos trabajaron bien y no tuvieron problemas... “aunque si nos tardamos en hacer el trabajo si lo pudimos entregar como equipo”</p> <p>B: Llenó la coevaluación con la información pasada. Por lo que se le preguntó de forma directa en mensaje privado. “No nos hablamos más que para el trabajo, tal vez falta un poco más de comunicación”</p> <p>A: menciona sus aportes y en general de sus compañeros, menciona la iniciativa de uno de sus compañeros. Menciona que el formato le costó entenderlo.</p> <p>N: Menciona que ella tuvo que buscar y “presionar” a sus compañeros para</p>	<p>B y A no entregaron la coevaluación</p> <p>I: menciona que no estuvo durante la clase, sin embargo, tuvo la iniciativa de aportar elementos importantes al trabajo de su equipo y grupal. Se ha sentido tranquilo en el equipo, dice que no hay algo que le disguste de su equipo y algunas propuestas para mejorar el trabajo menciona que sería “trabajar todos juntos”</p> <p>N: estuvo en la actividad y menciona sus aportaciones y las de sus compañeros. Con respecto a cómo se ha sentido con su equipo, menciona que ha sido desgastante y complicado “presionarlos” para realizar las actividades, sin embargo, “pero al final, creo, que los</p>	<p><b>Nota: para la Unidad II el equipo se reestructuró quedó conformado por A, B y N</b></p> <p>B: no entregó la coevaluación</p> <p>A: reconoce las aportaciones de sus compañeros, en especial de N menciona que “por lo general se encarga de la mayoría de las cosas de forma y presentación... que estuviéramos trabajando en ese momento”</p> <p>Con respecto a cómo se ha sentido con su equipo refiere “nos llevamos bien”; no hay nada que no le guste del trabajo con su equipo. Se les preguntó qué era lo más difícil de trabajar a distancia y cómo han solucionado problemas que se les presentan. A reconoce que lo más difícil es “no poder poner de acuerdo frente a frente, limita la</p>

			<p>que realizaran la actividad, expresa su desesperación ante la apatía de sus compañeros y refiere que ella terminó haciendo todo, porque quisieron aportar, pero lo que hicieron no tenía relación con lo que requería la actividad. Expresa que quisiera trabara sola.</p>	<p>trabajos que hemos hecho, resultan bien. Nota falta de compromiso de sus compañeros. Entre sus propuestas para mejorar el trabajo menciona que podría ser hablar con sus compañeros “pedirles un poco de comprensión hacia los que sí queremos hacer bien los trabajos para poder organizarnos y estar conformes todos”</p>	<p>comunicación” y la forma en que han podido resolver esto es a través de Messenger</p> <p>N: sigue percibiendo que sus compañeros no le ayudan y no tienen iniciativa ella hace la mayor parte. Lo que no le gusta del trabajo en equipo es que ella los sigue presionando para que trabajen. Percibe que lo más difícil de trabajar a distancia es “no saber si están haciendo su parte del trabajo” La forma en que percibe que se pueden solucionar estos inconvenientes es que ella los siga presionando y haciendo lo que a ellos les toca, no ve prepuestas o alternativas de solución.</p>
<b>Toma de acuerdos (co-creación de significados)</b>	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas que tratan de plasmar en la actividad → da pie al establecimiento de roles dentro del grupo	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Falta de comunicación, no hay una comprensión de la tarea por todos los integrantes.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.
<b>Establecimiento de roles</b>	N: Evaluadora A: observador I: cumple B: organiza al equipo		N: asume el papel de explicar cómo hay que realizar el trabajo. Ella integra la tarea		N: dirige B: sigue A: sigue
<b>Andamiaje entre pares</b>	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que	No hay	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que



	que realizará cada integrante para cumplir con la actividad Modelamiento Instrucciones	realizará cada integrante para cumplir con la actividad		que realizará cada integrante para cumplir con la actividad	realizará cada integrante para cumplir con la actividad
<b>Identidad grupal</b>	No hay, comienzan a conocerse, a través del desarrollo de una tarea. La relación se centra en ello Centrado en la tarea	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Negociaciones/solución de conflictos</b>	Comienza a visualizarse que alguien no participa tanto como otros, pero no se habla entre ellos, solo lo exponen en las coevaluaciones.	Cuando se siente que todos colaboran no surgen conflictos.	Se percibe (por un integrante) falta de interés en la actividad; la solución: No hace toda la actividad y recibe mal las aportaciones que hacen los otros, mencionando que no tenían lógica o relación con lo que se pedía.	No hay negociaciones para solucionar las inconformidades Dificultades de comunicación asincrónica	No hay negociaciones para solucionar las inconformidades Dificultades por comunicación Asincrónica Pérdida de motivaciones

Categorías del proceso de interacción colaborativa	Equipo 2 Pau-Pau				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
	<b>Unidad I</b> Actividad dentro del aula virtual (sincrónica)	<b>Unidad I</b> Actividad realizada en el aula virtual (sincrónica) y de forma asincrónica	<b>Unidad I</b> Actividad asincrónica	<b>Unidad I</b> Actividad dentro del aula virtual (sincrónica) (ajustes a la coevaluación y reestructuración de equipos)	<b>Unidad II</b> Se han desarrollado una serie de actividades asincrónicas y solo una coevaluación.
<b>Percepciones (del otro y de la actividad)</b>	<p>A: Siento que trabajamos de más, individualmente, innecesariamente”</p> <p>C: “Creo que fue una buena actividad para saber realmente cuál es el fin de la Psicología...”</p> <p>D: “me gustó mucho esta actividad ya que me ayudó a ver de otra perspectiva la psicología y sus aportaciones.</p>	<p>A: “estuvo mejor organizada la participación de los miembros que el trabajo anterior”</p> <p>C: Menciona lo que la actividad le enseñó</p> <p>D: Reconoció que solo leyó pero que no aportó mucho, pues coincidió con que estuvo enferma. Solo menciona lo que le enseñó la lectura.</p>	<p>A: “Fue una clase informativa, y el trabajo algo confuso por la cantidad de ideas que todos teníamos. La comunicación en el equipo fue intermitente pero eficaz.”</p> <p>C: “Creo que fue una buena clase, como fue una tarea [realizada de forma asincrónica] creo que lo hicimos con más calma y sacamos un buen resultado, la comunicación fue bastante buena.”</p> <p>D: “Lo que más note en esta tarea fue la comunicación, la cual pienso que en general es importante para cualquier aspecto en equipo, y me gustó mucho este trabajo, fue muy interesante.”</p>	<p>A: menciona se ha sentido “neutral” y a veces confundido al trabajo con su equipo. Resalta que la comunicación no ha sido la mejor, sin embargo “es efectiva”, puesto que han logrado sus metas.</p> <p>C: Menciona que se ha sentido bien trabajando con sus compañeros, y no considera que hayan tenido ningún problema. Considera que la falta de comunicación a veces afecta a la hora de realizar las actividades y lo relaciona con que no se conocían muy bien.</p> <p>D: Menciona que se ha sentido bien trabajando con sus compañeros y reconoce que trabajar en equipo tiene sus desventajas y ventajas, resalta como ventaja que “el trabajo ya no se hace pesado” y lo que no le gusta del</p>	<p>A: menciona que se siente medianamente conforme con su equipo, pues la comunicación no ha mejorado y hay un miembro inactivo.</p> <p>C: Menciona que ha tenido buena comunicación con A y D y se siente cómodo trabajando con ellos, sin embargo, considera que lo más complicado ha sido “el entendimiento y el hecho de que todos trabajemos al mismo tiempo”, habla de las interpretaciones de los mensajes que llegan a dificultar la comunicación.</p> <p>D: reconoce que se ha sentido bien trabajando con sus compañeros, aunque señala que al principio no lograban organizarse del todo, se han ido acostumbrando. Resalta que la</p>

				trabajo en equipo es que en algunas ocasiones no se pueden organizar “de manera correcta”	organización ha sido complicada.
<b>Toma de acuerdos (co-creación de significados)</b>	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas que tratan de plasmar en la actividad → da pie al establecimiento de roles dentro del grupo.  Para esta actividad se notó que trabajaron de forma aislada, pues entregaron dos productos.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Todos los y las integrantes del equipo consideran que la comunicación mejoró, por lo que pudieron tomar acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas. Ha sido complicado entenderse y comprender lo que quiere expresar el otro, influye el medio en el que lo hacen: chat de Messenger.
<b>Establecimiento de roles</b>	A: Identifica que no hay organización C: aporta al trabajo D: aporta al trabajo G: aporta en algunas actividades, pero suele ser ausente.	A: organiza C: aporta al trabajo D: menciona las aportaciones de sus compañeros G: aporta en algunas actividades, pero suele ser ausente.	A: aporta al trabajo C: aporta al trabajo D: aporta al trabajo G: aporta en algunas actividades, pero suele ser ausente.	A: organiza C: aporta al trabajo D: aporta al trabajo* G: aporta en algunas actividades, pero suele ser ausente.	A: organiza y trata de resolver dificultades de comunicación. C: aporta al trabajo/ sentido de pertenencia. D: aporta al trabajo G: no participó
<b>Andamiaje entre pares</b>	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad Modelamiento Instrucciones	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.
<b>Identidad grupal</b>	No hay, comienzan a conocerse, a través del desarrollo de una tarea. La relación se centra en ello Centrado en la tarea	No se genera aún.	No se genera aún.	Dificultado por la falta de conocimiento entre ellos/ellas. Se centran en la tarea.	No se generó, solo uno de ellos ha generado un sentido de pertenencia al grupo.
<b>Negociaciones/solución de conflictos</b>	A nota desde la primera actividad que trabajaron de forma individual y lo	Cuando se percibe que todos colaboran no surgen conflictos.	Coinciden en que la comunicación es un factor indispensable para	Dificultades de comunicación asincrónica y resaltan la	Ha sido complicado negociar para

	<p>consideró innecesario, las y los demás integrantes del equipo no mencionan nada al respecto.</p>		<p>entenderse, negociar, organizarse y llegar a la meta → pues las dificultades de comunicación es un elemento que influye en la realización de las tareas.</p>	<p>necesidad de mejorar este aspecto.</p>	<p>solucionar las inconformidades. Dificultades en la comunicación Asincrónica Se reconoce que no siempre pueden solucionar sus dudas ellos/ellas mismas y mencionan lo complicado que es contactar a los docentes.</p>
--	---	--	---	---	---

Categorías del proceso de interacción colaborativa	Equipo 3 Escuadrón Nenis				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
	<b>Unidad I</b> <b>Actividad dentro del aula virtual</b>	<b>Unidad I</b> <b>Actividad realizada en el aula virtual y de forma asincrónica</b>	<b>Unidad I</b> <b>Actividad asincrónica</b>	<b>Unidad I</b> <b>Actividad dentro del aula virtual (ajustes a la coevaluación y reestructuración de equipos)</b>	<b>Unidad II</b> <b>Se han desarrollado una serie de actividades asincrónicas y solo una coevaluación.</b>
<b>Percepciones (del otro y de la actividad)</b>	<p>A: considera que “fue fácil trabajar con las compañeras, cada una fue esencial para que complementáramos la actividad, además de ser <b>muy amables y respetuosas.</b>”</p> <p>E: “Siento que <b>nos entendimos</b> muy bien las tres y en general fue <b>muy cómodo trabajar juntas.</b>”</p> <p>X: “Entre A, E y yo nos complementamos y <b>nos entendimos muy bien.</b>”</p>	<p>A: “Cada compañera tuvo sus aportaciones [...] todas fueron de gran ayuda comentando opiniones. Mis compañeras son <b>muy responsables y me siento cómoda trabajando</b> con ellas.”</p> <p>E: “[...] la psicología tiene mucha historia y es igual de importante que cualquier otra área del conocimiento. <b>Me sentí bien en el equipo,</b> aunque fue un poco difícil por no haber leído antes las lecturas; pero en general me fue interesante la actividad.”</p> <p>X: “[...] cada quien propuso y expresó su opinión sobre cuál personaje era más “importante” o aportó acontecimientos que hoy en día siguen siendo importantes, <b>y entre todas nos ayudamos y coincidimos en poner ciertos personajes.</b> Intercambiamos muchísimas ideas y <b>nos corregimos</b> en cosas que creemos que están mal,</p>	<p>Las tres compartieron la misma coevaluación, en donde señalan las aportaciones de cada una. Y en observaciones y/o comentarios, mencionan que en general: “Nos dimos cuenta de algunas cosas en común y trabajamos bien juntas”</p> <p>Esta vez no hubo comentarios de forma individual.</p>	<p>A: menciona que su equipo es muy responsable y amable “entre nosotras hemos llevado bien las actividades”</p> <p>E: Considera que todo ha marchado bien en su equipo “trabajamos bien en equipo y <b>nos llevamos bien</b>”</p> <p>Expresa que le difícil socializar con otras personas, pero que sus compañeras la han apoyado. Respecto a las actividades refiere que “han sido bien planteadas y está bien”</p> <p>X: menciona que se ha sentido cómoda con sus compañeras, “coincidimos en muchas cosas”</p> <p>Respecto al trabajo reconoce que a veces les falta informarse más para mejorar sus actividades.</p>	<p>A: menciona que se ha sentido bien con su equipo, “trabajan bien, siempre <b>son muy responsables y organizadas con las tareas,</b> también <b>apoyan</b> mucho si tenemos dudas o demás.”</p> <p>E: “La verdad me siento cómoda, me gusta que en la medida de lo posible <b>tratamos de apoyarnos</b> incluso en cuestiones que no tienen que ver con la materia [...] la convivencia siempre ha sido buena”</p> <p>X: Considera que se ha sentido muy bien trabajando con su equipo, “a mi parecer son muy lindas y <b>trabajan muy bien.</b>”</p>

		<b>ponemos empeño</b> en el trabajo que hacemos, y lo mejor es que entre todas colaboramos y <b>todas participamos.</b> "			
<b>Toma de acuerdos (co-creación de significados)</b>	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas que tratan de plasmar en la actividad → da pie al establecimiento de roles dentro del grupo	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.	Se toman acuerdos para el desarrollo de la actividad, se comparten significados e ideas.
<b>Establecimiento de roles</b>	A: aporta al trabajo: ideas para mejorarlo E: aporta al trabajo: integra las ideas. * líder democrática X: aporta al trabajo: complementa y da ideas.  Liderazgo rotativo	A: aporta al trabajo E: aporta al trabajo: organiza la información/ideas. Integra las ideas X: aporta al trabajo	A: aporta al trabajo E: aporta al trabajo X: toma nota de algunos aspectos relevantes para su investigación.	A: aporta al trabajo: búsqueda de información. E: aporta al trabajo: organiza la información/ideas. Integra las ideas X: aporta al trabajo: organiza la información en la plataforma	A: aporta al trabajo: organizó mapa mental y clarificó algunas ideas sobre el mismo. E: aporta al trabajo: organiza la información/ideas. Integra las ideas X: aporta al trabajo: búsqueda de información
<b>Andamiaje entre pares</b>	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad Modelamiento Instrucciones Se organizan también para realizar una sola coevaluación que cada una entrega de forma individual. Cada una escribe sus propios comentarios al respecto del trabajo realizado.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad. Se organizan también para realizar una sola coevaluación que cada una entrega de forma individual. Unifican sus percepciones.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.	Se da centrado a la tarea, donde se asumen roles, lo que realizará cada integrante para cumplir con la actividad.  A y X comparten la misma coevaluación donde mencionan las aportaciones de cada una pero las preguntas extras las contestan de forma individual.
<b>Identidad grupal</b>	No hay, comienzan a conocerse, a través del desarrollo de una tarea. La	La relación se centra en la tarea. Sin embargo, manifiestan sentirse	La relación se centra en la tarea. Sin embargo, manifiestan que	Resaltan que coinciden en muchos aspectos (relacionados o no	Aunque la relación se ha mantenido por las tareas en conjunto, también

	<p>relación se centra en la tarea. Sin embargo, coinciden en que son respetuosas, amables, se sienten cómodas con los integrantes del equipo y expresan que se entendieron bien.</p>	<p>cómodas trabajando en el equipo, consideran a sus integrantes responsables, que ponen empeño y que participan en el desarrollo del trabajo; además X identifica que tienen la posibilidad de corregirse en aspectos que consideran están mal.</p>	<p>se dieron cuenta de que coinciden en muchos aspectos (relacionados o no con la actividad)</p>	<p>con la actividad). Lo que ayuda a sentirse bien e identificadas con su grupo de trabajo.</p>	<p>reconocen que se han apoyado incluso con aspectos que no tienen que ver con las actividades. Han formado otros vínculos.</p>
<p><b>Negociaciones/solución de conflictos</b></p>	<p>Comienza a visualizarse que alguien no participa tanto como otros, pero no se habla de ello, solo lo exponen en las coevaluaciones.</p>	<p>Cuando se percibe que todos colaboran no surgen conflictos. En esta actividad, E reconoce que la actividad pudo desarrollarse de forma más sencilla si ella y sus compañeras hubieran leído antes la información requerida para la actividad. (se repartieron el texto en la sesión sincrónica)</p>	<p>Cuando se percibe que todos colaboran no surgen conflictos.</p>	<p>Cuando se percibe que todos colaboran no surgen conflictos. En esta actividad, X reconoce que una forma en la que podría mejorar el trabajo es si se informaran más al respecto de algunos temas y/o conceptos.</p>	<p>Reconocen que han tenido problemas con el uso de la tecnología, lo que puede llegar a dificultar la comunicación, se han dado cuenta que lo más complicado ha sido coordinar sus tiempos para sacar las actividades, sin embargo, lo han podido solucionar, mencionan que organizándose mejor o llamándose por teléfono puede que sea una opción viable para mejorar la comunicación, pues así podrían intercambiar mejor sus ideas.</p>