

---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



---

CO-CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS  
PSICOLÓGICOS  
EN LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE:  
EXPLORACIONES METODOLÓGICAS

---

**Tesis que para obtener el título de licenciado  
en Psicología presentan:**

Fabiola Rodríguez Sánchez y  
Emiliano Urteaga Urías

DIRECTOR: Juan Manuel Sánchez  
REVISORA: María Emily Ito Sugiyama

México, D.F. 2005

m. 344223

Las dos cuestiones más "profundas" del mundo:

- ¿Cómo no has pensado en eso?

- ¿Y tú, cómo has pensado?

PAUL VALÉRY

¿Cómo una voz de fuera

llega a ser nuestra voz

y hace decir sus cosas

a nuestro corazón?

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

# AGRADECIMIENTOS

## **Al Comité Académico de esta tesis:**

A NUESTRO DIRECTOR, Juan Manuel Sánchez, quien ha sido realmente co-autor de este trabajo, desde que comenzó como una pequeña ponencia. En la discusión y colaboración que hemos mantenido durante nueve años, se han formado nuestras ideas teóricas y metodológicas, así como el espíritu de las Comunidades del Aprendizaje.

A nuestra revisora Emily Ito, gracias por la confianza que tuvo en este proyecto desde el inicio, el tiempo y la dedicación que nos brindó, siempre en una relación de colegas. Sus observaciones sobre la noción de co-construcción y la coherencia global del trabajo fueron muy importantes para la elaboración de la versión final.

A Rigoberto León, por su revisión exhaustiva y su pensamiento crítico sobre el enfoque sociocultural. Sus comentarios fueron un aliciente para construir una argumentación teórica, que, esperamos, “no pierda de vista la diana”.

A Gerardo Hernández, quien supo entender nuestra propuesta metodológica desde la investigación educativa, aún cuando se hallaba en estado salvaje. Sus observaciones sobre el análisis del discurso y los actos de habla, nos ayudaron a afinar el enfoque psicológico del significado.

A Rafael Luna, por su sensibilidad para aprender cuando ni nosotros mismos nos entendíamos, sus comentarios sobre la ética de la interpretación en investigación cualitativa fueron esenciales para reconsiderar los significados de los participantes del aula.

## **A la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco**

A LOS ALUMNOS de la carrera de Psicología Educativa que participaron en la Comunidad del Aprendizaje.

A la Academia de la licenciatura de Psicología Educativa, a través del Cuerpo Académico “Desarrollo Integral de Estrategias para Optimizar el Desarrollo Escolar”, por las facilidades otorgadas para la realización del proyecto “Implicaciones prácticas de la teoría sociocultural en un escenario educativo”, en el periodo 2001-2003.

Un reconocimiento especial para el Departamento de Medios Audiovisuales.

Agradecemos a Argelia Ayala y Nicolás Moreno por su valiosa colaboración en la diagramación de este trabajo.

### **Agradecimientos de Fabiola**

ESTA TESIS ES PRODUCTO DE, *al menos*, cuatro años de trabajo. Su inicio puede ubicarse en el año 2001, momento en que implementamos el modelo de la Comunidad del Aprendizaje en un grupo de alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde ese entonces, un sinfín de lecturas, discusiones, experiencias, tanto dentro como fuera de esa aula, han gestado y dado cuerpo a este trabajo. Así que las personas a las cuales agradezco, son todas aquellas que me acompañaron durante este trayecto.

En primer lugar, a los alumnos del grupo de la Universidad Pedagógica del turno vespertino, quienes, aún después de tanto tiempo, no dejan de sorprenderme y de mostrarme nuevas cosas sobre lo que significa ser sujeto; no sólo ser alumno, no sólo ser profesional en formación, no sólo ser padre, hermano o madre de familia, no sólo ser profesor. Gracias por sus ideas, preguntas, confusiones, inquietudes y expectativas, presentes no sólo en sus textos sino en las muchas conversaciones que tuvimos dentro y fuera del aula, y que, aún hoy en día, puedo seguir manteniendo con algunos de ellos.

Agradezco también al equipo de investigación con quien compartí, discutí y aprendí muchas cosas, sobre todo, a amar la investigación. Gracias a Gerardo Rubio, por sus dudas, sus observaciones y su buen sentido del humor. Gracias también a Nefertiti Morales, por compartir no sólo la experiencia dentro de la Universidad Pedagógica, sino por compartir otros proyectos como el de Chimalhuacán, en donde las largas travesías realizadas al preescolar, eran el preámbulo para una larga y sólida amistad.

Y claro, tengo que agradecer a Emiliano, sin él, este trabajo no hubiera sido posible. Le doy gracias por darme el inmenso honor de ser su camarada, amiga y acompañante en esta exploración, que iniciamos allá por 1997, cuando por primera vez presentamos un trabajo de investigación en un congreso. Desde enton-

ces, mi desarrollo no sólo profesional, sino como persona y hasta como pareja, le debe mucho más de lo que pueda expresarse en estas líneas.

Gracias también a ti, Manuel, compañero, amigo, esposo y guía. Por haberme enseñado tantas cosas, sobre todo, amar lo que hago y hacer lo que amo, no sólo dentro de la Psicología, sino en todas las pequeñas cosas de la vida. Te agradezco el privilegio que me has dado de compartir tu vida conmigo.

Y dado que las ideas y los motivos se generan y construyen en mucho tiempo, tengo que agradecer también a mi familia. A mis hermanas porque les tocó nacer antes que yo y gracias a ello, pudieron mostrarme tempranamente, la fascinante vida de la universidad: sus salas de música, sus bibliotecas, sus pasillos, su alberca, sus edificios, sus pequeños bosques, sus profesores y alumnos. A mi padre por enseñarme a ser constante y a hacer con esmero todo lo que haga, no importa qué tan pequeño sea. A mi madre por ser una gran mujer y por enseñarme que ningún beneficio personal, debe pasar por encima del de otros.

Finalmente agradezco a mis pequeños sobrinos, Sofía y Paulo, quienes junto con los niños “especiales” que he tenido el privilegio de conocer, me motivan e impulsan a seguir aprendiendo, recordándome que aún es necesario trabajar fuertemente por comprender y mejorar la educación.

### **Agradecimientos de Emiliano**

A LA MEMORIA DE MARGARITA URÍAS HERMOSILLO: como bien me enseñaste, los caminos difíciles son las decisiones que nos hacen personas. Aquí está sólo un poco de lo que tú impulsaste. Tu voz seguirá haciendo a mi corazón hablar.

Gracias a Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez, con quienes estoy enlazado en una historia de vida y aventura académica. Con ellos aprendí el amor y el respeto hacia el trabajo, que es la consideración trascendente hacia lo que uno hace y comparte con los otros. Salud! Hermanos.

A los alumnos de la UPN: sus puntos de vista sobre el enseñar y aprender se convirtieron en muchas ocasiones en una lección más contundente que la teoría. A Gerardo Rubio, quien aportó siempre su visión intuitiva y fresca de lo que estaba ocurriendo. A Nefertiti Morales, amiga y compañera, participante activa en la formación de nuestras ideas sobre la investigación en el aula.

Muy especialmente a los educadores colombianos que me enseñaron el valor social y moral que puede tener un esfuerzo tan modesto como nuestra Comunidad.

A los colaboradores de las distintas Comunidades del Aprendizaje: de *Cosa Fácil* a Maricela Hernández; de *Chimalhuacán* a Erika Aguirre, Jenny Aguilar y

Guadalupe Chávez; de *Andamios Curriculares* a Ana Olgún, Sandra Alba, Israel Escamilla y Homero Carmona.

Al *Seminario de Psicología Cultural y Hermenéutica*. A Blanca Reguero por su confianza y aliento a lo largo de mi formación. A Juan Carlos Huidobro y Carlos Rojas por las conversaciones informales que con el tiempo se volvieron indispensables para mi pensamiento. A Federico Pérez, Liliana Ortega y Sandra Montes de Oca.

Otras comunidades han sido esenciales en el proceso de este trabajo. Mis hermanos, Rómulo y Luisa, que me han orientado con tanto cariño hacia lo que soy. A mi hija Brenda Macandi, que me ha dado el privilegio de acompañarla durante ya casi diez años y aprender las cosas pequeñas que nos dan sentido. A mi padre, Augusto, por abrir su mundo y dejarme entrar, por su amor y fortaleza que me llenan de alegría. A la tía Maritza, que ha escuchado mis ideas educativas más embrolladas. A la tía Casiana, que me ayudó a conectar mi historia educativa familiar. A los familiares no sanguíneos que me escucharon y apoyaron durante el trayecto de este trabajo: Gonzalo “go”, Patricia “paty”, Valentina “vale”, Ricardo “flamas”.

A mi esposa, Corinne Montes, en muchos sentidos esta tesis no sería posible sin ti: por tu amistad y amor que me han apoyado para continuar en los momentos más difíciles de estos últimos años, por no dejarme tirar los sueños y ser en mis sueños.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.  
 NOMBRE: Emiliano Ortega Urias  
 FECHA: 20 de mayo de 2005  
 FIRMA: [Firma]

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	7
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO 1	
APERTURAS VYGOTSKYANAS PARA EL ESTUDIO DEL FENÓMENO EDUCATIVO .....	19
1.1 EL FENÓMENO EDUCATIVO .....	19
1.2 ACERCA DE LA NOCIÓN DE CO-CONSTRUCCIÓN .....	23
1.3 APORTACIÓN METODOLÓGICA: DINAMISMO ENTRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO .....	28
Pensamiento y Habla: el significado como unidad de análisis .....	29
Educación y desarrollo. el caso de la ZDP .....	33
CAPÍTULO 2	
INTERPRETACIÓN SOCIOCULTURAL DEL AULA .....	39
2.1 LA MIRADA SOCIOCULTURAL DEL AULA .....	39
2.2 SUBJETIVIDAD DEL AULA: EL MISTERIO DEL SUJETO EN CONTEXTO .....	42
2.3 CONTEXTOS PSICOLÓGICOS: TERRITORIOS E HISTORICIDAD DE LA SIGNIFICACIÓN .....	48
Lo constituido en el contexto vivo .....	49
Cultura del aprendizaje y motivos de la acción .....	52
La conversación como contexto mental .....	54
Singularidad individual y social de los contextos .....	59
CAPÍTULO 3	
LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE .....	65
3.1 COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE: EL ESPACIO SIMULTÁNEO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN .....	66
a) Análisis multinivel .....	69
b) Función de los artefactos / Instrumentos culturales .....	71
c) Desarrollo cultural del sistema de actividad .....	72
3.2 INTENCIONES, INSTRUMENTOS Y CONTEXTOS DE ACTIVIDAD .....	72
Intenciones .....	73
Instrumentos .....	75
Contextos de Actividad .....	77
VIÑETA 1 RE-ESCRIBIR LOS SIGNIFICADOS DEL AULA .....	84

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.  
 NOMBRE: Fabiola Rodríguez Sánchez

FECHA: 20 de mayo de 2005  
 P.A. [Firma]

CAPÍTULO 4	
EXPLORACIONES METODOLÓGICAS .....	89
4.1 ¿QUÉ ES LA EXPLORACIÓN METODOLÓGICA .....	90
4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LAS EXPLORACIONES .....	94
4.3 INSTITUCIÓN Y SUJETOS DE LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE .....	96
4.4 SISTEMA DE INFORMACIÓN .....	99
4.5 RECONSTRUCCIÓN DE LOS CONTEXTOS DE ACTIVIDAD REFLEXIVA .....	103
Contexto de Actividad 4: Construcción de Reflexión docente (CA4) .....	103
Contexto de Actividad 5: Construcción de Reflexión del alumno (CA5) ..	105
VIÑETA 2 REFLEXIÓN VIRTUAL DEL 26 DE MARZO .....	108
CAPÍTULO 5	
CO-CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS PSICOLÓGICOS .....	109
5.1 EL ACUERDO IMPLÍCITO DE LOS ALUMNOS .....	109
5.2 UN MUNDO DE SIGNIFICADOS POSIBLES .....	113
5.3 REFERENCIALIDAD DIALÓGICA ENTRE LOS PARTICIPANTES .....	117
5.4 LA HISTORICIDAD DE LOS DIÁLOGOS .....	122
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	129
Epílogo .....	135
BIBLIOGRAFÍA .....	137
ANEXO 1 PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR LAS REFLEXIONES VIRTUALES .....	147
ANEXO 2 REFLEXIONES VIRTUALES DE LA SEGUNDA UNIDAD .....	151
ÍNDICE DE AUTORES .....	157

### LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 4.1. Instrumentos de la exploración .....	100
TABLA 4.2. Códigos del sistema de información .....	106
FIGURA 1.1. Triángulo de la mediación instrumental .....	25
FIGURA 3.1. Representación de contexto en la psicología ecológica .....	69
FIGURA 3.2. Contextos de actividad del aula de la Comunidad del Aprendizaje .....	79
FIGURA 4.1. Dispositivo de la conversación extendida .....	102
FIGURA 5.1. Conversación extendida sobre un objeto de significación .....	127

# INTRODUCCIÓN

DURANTE DOS AÑOS (2000-2002) los autores de este trabajo participamos en una intervención educativa en la Universidad Pedagógica Nacional a la cual llamamos *Comunidad del Aprendizaje*<sup>1</sup>. En ese periodo colaboramos en un equipo conformado por un docente-investigador y otros estudiantes de licenciatura que, como nosotros, encontraban en el proyecto una oportunidad para formarse en investigación educativa. La Comunidad del Aprendizaje fue una iniciativa independiente dentro de la universidad, que, si bien no fue obstaculizada, se desarrolló en cierta medida al margen de los programas oficiales.

En un inicio el proyecto se propuso diseñar y probar un modelo de intervención en el aula basado en una *perspectiva sociocultural* de la enseñanza y el aprendizaje<sup>2</sup>. Este propósito hacía eco de los cambios en la cartografía del estudio de los fenómenos educativos, y especialmente en las transformaciones teóricas y metodológicas que la investigación de los tradicionalmente llamados "procesos de aprendizaje", había sufrido durante las últimas dos décadas del siglo XX.

La psicología redescubría, como señala Cole (1999), su "segunda psicología", cuyo objeto de estudio no era la mente o la conducta individual, sino la emergen-

<sup>1</sup> El proyecto se llevó a cabo en la licenciatura de Psicología Educativa, en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México.

<sup>2</sup> El término *sociocultural* hace relación a enfoques psicológicos contemporáneos que retoman el pensamiento del psicólogo bielorruso Lev S. Vygotsky (1896-1934) y su escuela. En opinión de Wertsch, Del Río y Álvarez (1997), el término designa de manera más apropiada el legado de Vygotsky en los debates actuales de las ciencias humanas. Otros dos términos son utilizados por autores de orientación vygotskyana, *histórico-cultural* y *psicología cultural*. El primero, fue utilizado por el propio Vygotsky y sus colegas para identificar su enfoque, y actualmente es usado por autores cubanos como González Rey y Labarrere. El segundo, intenta designar un propósito más amplio de elaborar, una aproximación que integre diferentes enfoques (algunos de otras disciplinas como la antropología y la lingüística) para explicar la mente. Debe destacarse que estas diferencias en el nombre del enfoque expresan la diversidad de interpretaciones, métodos y propósitos de la psicología inspirada en la obra de Vygotsky. Para fines prácticos a lo largo de este texto usaremos de forma genérica el término sociocultural, pero en la exposición de propuestas específicas conservaremos el utilizado por cada autor.

cia de éstas en el mundo histórico y cultural. Los enfoques socioculturales actuales en psicología reemprenden y desarrollan la herencia de una “segunda psicología”, de la cual es la *Völkerpsychologie*<sup>3</sup> (“psicología del alma de los pueblos”) de Wundt, el icono histórico, pero de ninguna forma su único antecedente.

Otra fuente, redescubierta en la Psicología occidental, fue el pensamiento del psicólogo bielorruso Vygotsky, que en palabras de Bruner (2000a) vino a animar una “segunda revolución cognitiva”. El cambio, que “se basa en un enfoque más interpretativo del conocimiento cuyo centro de interés es la ‘construcción de significados’” (p. 19), se hizo sentir especialmente en el campo de los estudios sobre adquisición de conocimientos, reorientando la investigación hacia la acción y el pensamiento *situados* en contextos culturales.

Vista en perspectiva, la Comunidad del Aprendizaje representó un campo de prueba privilegiado para ensayar muchas de las nuevas marcas que habían sido colocadas en el mapa del conocimiento sobre “los procesos de enseñar y aprender”. Una de ellas fue el cambio metodológico que se sigue en consecuencia de las modificaciones en la concepción del fenómeno psíquico. Se volvió posible la idea de que introducir un diseño de intervención en una práctica escolar viva podía representar algo más que ayudar a los otros en su aprendizaje, podía significar la búsqueda de métodos que captaran el dinamismo de la construcción de significado en la vida diaria del aula.

El privilegio metodológico de la Comunidad de Aprendizaje fue bastante pragmático, se trataba de un campo de prueba conformado por personas y prácticas en movimiento dentro de los márgenes de una institución educativa. La Comunidad de Aprendizaje intentó, con irregular éxito, *co-habitar* con los contextos construidos cotidianamente en el aula, proporcionando a un grupo de estudiantes una actividad “enriquecida”, traslapada a las actividades existentes en la cotidianidad educativa de la institución, con un conjunto de nuevos instrumentos, formas de organizar las tareas y distintos colaboradores durante el proceso en marcha de construir conocimientos.

La noción de *co-habitación* del aula, hace referencia a que en el interior de la práctica que en ella se despliega, los significados en construcción se pueden interpretar desde diferentes perspectivas, las cuales pueden ser contradictorias o excluyentes entre sí, y sin embargo *co-habitar*: compartir, competir, dialogar, en direcciones y sentidos nunca agotados por la interpretación de otra perspectiva, llamada “experta” o científica. Esta investigación aborda los sentidos de la cohabi-

<sup>3</sup> Ver el estudio histórico de Jahoda (1995) para una interpretación de las raíces filosóficas y planteamientos de Wundt.

tación de estos diálogos, o cuando menos propone una mirada y un compromiso con aquellos en los que participamos como observadores, acompañantes e investigadores.

En torno al fenómeno educativo existen una serie de polémicas e interrogantes que permanecen en el centro de la discusión actual. Uno de estos temas, que unifica el propósito de algunos debates, se refiere al análisis de los resultados de la educación. En este sentido, es común escuchar que la educación escolar atraviesa por un "momento de crisis, incertidumbre y fragmentación" (Rigal, 1999, p. 147)<sup>4</sup>. Un tono de urgencia por encontrar las respuestas a los "atolladeros" de la educación formal caracteriza muchos de los discursos y esfuerzos en pro de la reforma educativa, de ayer y de hoy (Eisner, 1998). A nuestro entender, el papel de la Psicología en este estado de cosas resulta más fructífero si sigue el ejemplo mostrado hace ya algunos años por Bruner (1998a), en la actitud de que la mejor respuesta de la Psicología es no dar soluciones, sino brindar una estrategia de reflexión y estudio que aporte una *visión de lo posible*.

En ese sentido, varios autores de la pedagogía crítica (Fernández Enguita, 2001; Gimeno & Pérez Gómez, 1999; Imbernón, 1999; Nóvoa, 2003; Santos Guerra, 2001) coinciden en pensar que la educación escolar debe cubrir un papel *reconstructor*: "Más que transmitir la información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentada recibida y la reconstrucción crítica de las preconcepciones acríticas" (Pérez Gómez, 1992 citado en Rigal, 1999, p. 163). La misión de una escuela con estas características, sería contribuir en el plano público al desarrollo de una cultura del discurso sobre la realidad concreta; reivindicándose la singularidad de la naturaleza educativa de la escuela y rescatándose la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje como instancias de producción dialógica colectiva y de negociación cultural (Rigal, 1999).

La Comunidad del Aprendizaje se planteó como un espacio de re-configuración de los significados de alumnos, docente e investigadores sobre su propia práctica como sujetos co-autores de procesos de enseñanza aprendizaje. Nuestra investigación es un acercamiento a la dinámica de los mundos de significado de esa comunidad. Por consiguiente trata también de la reflexión sobre el pensamiento teórico y metodológico que la co-construcción del significado en el aula cotidiana requiere para poder interpretarse. En esta reflexión el término *exploración*, con que denominamos el tipo de estudio de este trabajo, tiene un sentido

<sup>4</sup> Para conocer algunos análisis y críticas sobre los resultados de la educación actual, puede consultarse a Neira (1999) y a Flecha y Tortajada (1999).

más coloquial que científico, indicando no el arribo a la certeza después de una prueba, si no las cualidades del viaje y la actitud de sorpresa ante lo desconocido.

A lo largo del proceso investigativo se nos ha hecho más tangible que la tarea más apremiante para aquellos que se proponen estudiar la cultura del aula, así como colaborar en el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje en los escenarios educativos, es la construcción de una ética de la interpretación y de la práctica. La imagen co-constructiva que nos ha legado el pensamiento vygotskyano nos llama a mirar la multiplicidad de elementos que participan con nosotros en la investigación y la generación teórica de conocimiento: la investigación sociocultural es también *algo que aprende y que crece*, en tanto expresa de forma ineluctable los procesos subjetivos mediatizados por una actividad organizada, y en la cual los productos son dados por un proceso co-constructivo entre la creación subjetiva de los investigadores, los instrumentos conceptuales y metodológicos, las ideas y los valores de una comunidad, ya sea presente o histórica, y en el que a final de cuentas todos los elementos sufren modificaciones.

### *Plan general del texto*

En el **Capítulo 1** acotamos una aproximación al estudio de los fenómenos educativos inspirada en el pensamiento de Vygotsky. No pretendemos cubrir la tarea de generar una revisión e integración de las ideas de Vygotsky y su aportación a la educación (véase, por ejemplo, Daniels, 2003; Hernández, 2000). Nuestro propósito es mostrar una imagen de las potencialidades teórico-metodológicas del pensamiento vygotskyano, como un marco de problematización para pensar la actividad de enseñanza aprendizaje y su estudio en las aulas.

El primer apartado de este capítulo (1.1) trata del valor que cobra en la actualidad el sentido complejo, esbozado por Vygotsky, de la relación entre cultura, educación y el desarrollo psicológico. La imagen vygotskyana del fenómeno educativo nos conduce necesariamente a elaborar en el segundo apartado (1.2) una introducción epistemológica y teórica al concepto de co-construcción. La discusión se extiende en el tercero (1.3) hacia las problemáticas metodológicas que el concepto plantea en la propia obra de Vygotsky. La reflexión metodológica, que representaba para él una tarea inseparable de la construcción de conocimiento en Psicología, nos permite hacer un acercamiento a dos de las propuestas teórico-metodológicas más influyentes de este pensador en la investigación educativa: la zona de desarrollo próximo y las unidades de análisis del significado.

En el **Capítulo 2** elaboramos las cualidades teóricas para una mirada sociocultural del aula. Argumentamos la necesidad de re-significar los conocimientos que tenemos sobre el fenómeno educativo, imaginando las formas en que podemos conocer las aulas como espacios subjetivo-culturales. En el apartado primero del capítulo (2.1), elaboramos las interrogantes que plantea la posición sociocultural acerca de la construcción de significado que adquiere cualidades diferenciadas en los espacios sociales desplegados en la escuela y en el aula.

En el segundo apartado (2.2) mostramos las dificultades que se tienen actualmente para definir a los sujetos del aula (docente y alumnos), a lo que hacen y dicen, desde un marco psicopedagógico. Para ello exponemos las consideraciones de la investigación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que, desde distintas escuelas de pensamiento y disciplinas, se ha venido realizado con el supuesto más o menos común de que estos procesos deben y pueden investigarse en las situaciones en las que efectivamente tienen lugar. Estas marcas de la nueva cartografía del fenómeno educativo, nos condujeron a elaborar una categoría teórica aún en construcción, el *contexto psicológico*, que presentamos en el tercer apartado del capítulo (2.3).

La discusión sobre el contexto psicológico, la exponemos en forma de diálogo, tanto con las propuestas teóricas como con los fenómenos empíricos que estas vuelven inteligibles en los escenarios educativos. Tres perspectivas son dialogadas ahí: la perspectiva que se construye a partir de las categorías de sentido y subjetividad (González Rey, 2002; Vygotsky, 1995); el enfoque que parte de una teoría del discurso educacional (Mercer, 1996, 1997, 2000); y, la perspectiva que retoma nociones sobre los mundos socialmente constituidos de la actividad de enseñanza aprendizaje (Leontiev, 1981, 1983), para analizar la cognición en la vida cotidiana (Lave, 1997; McDermott, 2001).

En el **Capítulo 3**, abordamos un marco para interpretar y describir la práctica específica del escenario cultural en el que se realizó la investigación. Se conceptualiza y describe el entorno educativo particular que denominamos *Comunidad del Aprendizaje*, como un sistema cultural con una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje y con un “mundo de significados” sobre las metas y acciones educativas. En el primer apartado (3.1), argumentamos el carácter simultáneo, teórico y metodológico, de la *intervención sociocultural*, a partir de los planteamientos de Cole (1999) sobre la creación de sistemas de actividad. En el segundo apartado (3.2), proporcionamos una definición de la Comunidad del Aprendizaje (CA) como sistema cultural, y desglosamos sus elementos: intenciones, instrumentos y contextos de actividad.

Al finalizar el capítulo 3, el lector encontrará la **Viñeta 1**, la cual incluye una selección de textos escritos por los participantes de la Comunidad del Aprendizaje: docente, alumnos e investigadores. Esta viñeta tiene dos propósitos: el primero es que el lector pueda confrontar las definiciones y descripciones teóricas de los instrumentos de la Comunidad con los ejemplos, y el segundo es introducirlo en los significados comunes de ese contexto específico.

El **Capítulo 4** está dedicado a la metodología que construimos como parte del propio proceso investigativo. En el apartado primero (4.1) argumentamos nuestra perspectiva metodológica como una construcción interpretativa: la exploración como metáfora del proceso investigativo, que expresa su sentido abierto, flexible y hasta cierto punto incierto. La metáfora, también permite visualizar las dificultades interpretativas de la investigación del escenario cultural: la traducción de los viajes que un sujeto (el investigador) de la misma cultura debe realizar hacia “adentro” y hacia “afuera” de ella.

En el siguiente apartado (4.2) describimos los motivos de nuestro viaje de exploración, los aspectos particulares que nos inquirieron desde el espacio de diálogo de la práctica y la teoría. En otras palabras, describimos el problema y los objetivos de investigación, los cuales asumimos como resultado del estudio. El objetivo general de la tesis es *explorar los significados que los participantes de la Comunidad del Aprendizaje co-construyen en su práctica cotidiana*. Como se argumenta a lo largo del texto, esta exploración requiere una metodología que sea sensible a la diversidad de los significados de los sujetos en la vida cotidiana del aula, que sitúe sus producciones discursivas en los contextos cambiantes en que tienen lugar, y acompañe la historicidad de los caminares particulares que puede tomar la co-construcción.

En el apartado tercero (4.3), intentamos describir las características del aula concreta en que nos enfocamos, tratando de señalar algunas cualidades de la institución y los sujetos que participaron en la Comunidad del Aprendizaje, mismas que se tornan relevantes para situar la construcción interpretativa a realizar posteriormente.

Desde el enfoque de la exploración metodológica, el investigador construye interpretaciones en un diálogo con diferentes momentos empíricos y dispositivos de registro del escenario cultural. Este horizonte de elaboración empírica y de construcción de datos lo llamamos *sistema de información*, el cual describimos en el apartado cuatro del capítulo (4.4). Nuestro sistema esta conformado básicamente por los instrumentos escritos de la CA, producidos por los participantes durante la propia práctica, los cuales se elaboraron en diferentes dispositivos que

presentan los datos en sus cualidades tanto individuales como colectivas. En el quinto apartado (4.5), se hace una reconstrucción de los contextos en que estos instrumentos fueron realizados por los alumnos, el docente y los investigadores.

Al terminar el capítulo cuatro se encuentra la **Viñeta 2**. En esta viñeta el lector encontrará un ejemplo de dispositivo de los datos, que tiene la forma de un texto de reflexión sobre una clase particular escrito por los estudiantes. De esta forma podrá acercarse al tipo de construcción metodológica que implica la exploración. Asimismo, podrá consultar el procedimiento a detalle y los productos de estos dispositivos en los **Anexos 1 y 2**.

En el **Capítulo 5**, presentamos la construcción interpretativa de la exploración, la cual está estructurada de acuerdo a los resultados del diálogo con cada dispositivo. Esta presentación muestra distintas cualidades del proceso co-constructivo a través de la reconstrucción de casos que expresan momentos específicos de la vida del aula y del sentido que esta tiene para sus participantes. Estos casos, que tienen el propósito de favorecer la profundidad de las interpretaciones, fueron elaborados deliberadamente para ejemplificar las generalidades del estudio.

En esa interpretación elaboramos una serie de categorías teóricas (Referencialidad, Objeto de significación, Simultaneidad y Unidad de Sentido) que apuntan hacia la definición de los procesos de co-construcción de significados, mismas que se discuten en la última parte de la tesis (Discusión y Conclusiones) para arribar a una definición sobre los Contextos psicológicos.

## CAPÍTULO 1

---

# APERTURAS VYGOTSKYANAS PARA EL ESTUDIO DEL FENÓMENO EDUCATIVO

La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque, quiérase o no, mediante su propio trabajo en la psique siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase social dominante que ha guiado sus intereses. (Vygotsky citado en Moll, 1993, p. 24)

La Psicología desearía ser una ciencia natural, pero ocupándose de cosas de naturaleza completamente distinta a aquéllas de que se ocupan las ciencias naturales. Pero ¿no condiciona la naturaleza de los fenómenos a estudiar el carácter de la ciencia? ¿Es que son posibles en calidad de naturales la historia, la lógica, la geometría, la historia del teatro? (Vygotsky, 1997c, p. 348)

### 1.1 EL FENÓMENO EDUCATIVO

El psicólogo Jerome Bruner (1998b) escribió con relación a la obra de Vygotsky:

Si alguna vez llega a existir una época en la que dejemos de pensar que el crecimiento de la mente es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, una época en la cual la cultura no se valore sólo por sus tesoros sino por su conjunto de procedimientos para acceder a un estrato superior, entonces Vygotsky será redescubierto. (p. 145)

Ciertamente las ideas de Vygotsky, quien murió en 1934, han sido "redescubiertas" en las últimas tres décadas, y han ejercido una influencia marcada en la psicología y en el pensamiento educativo. ¿Por qué, en los debates actuales, ofre-

ce Vygotsky un marco epistemológico y teórico con un gran potencial explicativo para comprender los fenómenos educativos?

Bruner expresa en la cita anterior el contraste entre dos concepciones de los propósitos de la educación, desde las cuales no sólo se persiguen diferentes metas, sino también se parte de distintas nociones del desarrollo psicológico y el papel que juega la cultura en aquel. Vygotsky, al igual que muchos de sus contemporáneos, creía en el ideal de construir una escuela democrática que fuera un instrumento para la libertad y la autonomía, un instrumento para mejorar las condiciones sociales de los individuos (Popkewitz, 2003).

Destacaba el cambio educativo como objetivo práctico de su Psicología, partiendo de una orientación marxista, que cobraba un tinte especial en el contexto de la primera época de construcción del estado soviético<sup>5</sup>. El enfoque de Vygotsky dentro de los debates actuales, si bien no da una respuesta concluyente a las preguntas ¿para qué y cómo educar?, sí que ofrece zonas de sentido alternas para reflexionar sobre la complejidad del fenómeno educativo.

Una de estas zonas significativa se refiere al debate sobre la definición de la responsabilidad social que las instituciones escolares tienen para la educación de los ciudadanos. De forma tradicional esta discusión ha girado sobre dos polos: uno, el "reproductor", enfatiza el papel de la escuela en la preservación de las normas y los productos culturales de la sociedad, y otro, el "transformador" establece un interés por la innovación, la libertad y el cambio social. Esta dicotomía resulta hasta cierto punto trivial, como señala Fernández Enguita (2001):

Ninguna sociedad podría subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores, habilidades, etcétera, por lo que toda educación es reproductora; pero, al mismo tiempo, ninguna sociedad actual sería sin la escuela lo mismo que ha llegado ser con ella, por lo que toda educación es transformadora. (p. 13)

A lo largo de este debate el pensamiento educativo ha enriquecido sus nociones sobre la cultura y sobre el desarrollo de los individuos de teorías que, como la de Vygotsky, exploran: "la intersección entre la naturaleza de la mente y la naturaleza

<sup>5</sup> Como afirma Popkewitz (2003), las ideas de Vygotsky fueron configuradas y formadas durante un período de intensa modernización que implicó la industrialización, urbanización y racionalización, donde Vygotsky reconoció que la ciencia suponía algo más que cambiar las condiciones materiales. También implicaba la realización de esfuerzos para producir a un ciudadano que actuara sabia y anónimamente en las nuevas instituciones políticas y sociales de los tiempos. Las ciencias sociales no sólo aportarían un conocimiento sino también una disciplinación de las capacidades, valores, disposiciones y sensibilidades a través de las cuales los individuos problematizan su mundo y su individualidad.

de la cultura” (Bruner, 2000b, p. 31). En su historia reciente, el pensamiento educativo ha transitado de nociones de cultura imbuidas de determinismo, como aquellas que en los años sesentas identificaban determinados rasgos socioeconómicos o étnicos de las personas con su desempeño académico (Bruner 1998c), hacia categorías relacionales y situadas, que interpretan la cultura en términos de construcción de significado.

Vygotsky consideraba a la educación como la *actividad humana*<sup>6</sup> donde se funden de manera privilegiada la historia sociocultural y el desarrollo cognoscitivo. Planteó la labor de la psicología como una búsqueda múltiple de las formas humanas de pensamiento, en diferentes planos evolutivos que incluyen la filogenia, la historia cultural y la ontogenia. Sostenía que los procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de la participación del sujeto en las prácticas sociales, y de la apropiación de la “tecnología de la sociedad”, de sus signos y herramientas, esto es, a través de la educación en todas sus formas.

Para Vygotsky el desarrollo humano y la educación se concebían como dos vertientes de un proceso *bidireccional*, un fenómeno constituido dialécticamente por opuestos mutuamente entrelazados (Sutton, 1980 citado en Daniels, 2003). En su análisis de la educación formal, Vygotsky ponía un énfasis especial en la naturaleza de las interacciones sociales. Escribió sobre las formas de cooperación esenciales para la instrucción y sobre cómo el conocimiento se transfiere al niño “en un sistema definido” (Moll, 1993, p. 22). Con esta noción de “sistema definido”, Vygotsky se refería a la organización o sistema social de la instrucción que se crea mutua y activamente por adulto y niño, y que precede al desarrollo de su pensamiento<sup>7</sup>.

A través de la educación formal, los niños desarrollan la capacidad de manipular de manera conciente los sistemas simbólicos construidos en la historia sociocultural. De estos sistemas, Vygotsky se concentró especialmente en el lenguaje, como característica importante de la escolarización formal y del desarrollo de las funciones psicológicas específicamente humanas. Destacando que las interacciones sociales son mediadas por instrumentos culturales, Vygotsky mostró cómo éstos se convierten en recursos para dominar y transformar los propios

<sup>6</sup> La noción de actividad es propuesta por Vygotsky como principio explicativo (Kozulin, 2000), bajo la influencia de la idea de *praxis*, propuesta originalmente por el filósofo Vico y retomada por Marx para explicar los productos espirituales humanos. Vygotsky propone la actividad como la unidad explicativa del proceso dual, material e ideal, cultural y mental, por el cual “el mecanismo de la conducta social y el mecanismo de la conciencia son lo mismo” (Vygotsky, 1997a, p. 51).

<sup>7</sup> En particular, enfatizaba dos características de la instrucción: el desarrollo de la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento, que consideraba primariamente como producto de la instrucción.

procesos mentales. Es importante subrayar la insistencia de Vygotsky, de que en el proceso de desarrollo el individuo se autoconstruye desde el exterior mediante los instrumentos culturales disponibles. Siguiendo la interpretación de Daniels (2003), ello es importante por dos razones:

En primer lugar, habla del individuo como agente activo en el desarrollo. En segundo lugar, confirma la importancia de los efectos contextuales porque el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un lugar y en un momento dados. (p. 35)

La educación, de acuerdo con Bruner (2000b) es ante todo, una forma de vivir la cultura, que prepara al sujeto para participar en los mundos sociales. En la medida en que la educación proporciona la cultura que compone ese mundo y su historia, la transforma en *cultura subjetiva*: “Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables (...) Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un ‘mono desnudo’ sino una abstracción vacía” (p. 21). Desde esta perspectiva, tanto el aprendizaje como el pensamiento siempre se encuentran situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de recursos culturales.

La aproximación de Vygotsky plantea una relación singular entre Psicología y educación, y esto se debe, como sugiere Hernández (2000) a que “en su esquema teórico, usa una forma integrada para relacionar cuestiones como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura” (p. 212). Bajo ese esquema, la educación como principio de *hominización*, permite una vía para la explicación del sujeto psicológico que no queda a expensas de fuerzas externas o de un proceso de maduración interna, sino en su concreción como ser social. También da cabida a las situaciones culturalmente organizadas de desarrollo humano que llamamos educación.

La imagen del fenómeno educativo desde la reflexión vygotskyana esboza una construcción recíproca y co-dependiente: no sólo las funciones psicológicas y el desarrollo del sujeto son parte de la cultura y la historia humana, sino que, en consecuencia, esa cultura se produce desde el sujeto. Los instrumentos culturales que se heredan a las situaciones en las que crecemos, tienen vida y futuro en la medida en que cobran sentido para ese crecimiento.

## 1.2 ACERCA DE LA NOCIÓN DE CO-CONSTRUCCIÓN

El término *construcción* actualmente se encuentra extendido en todas las ciencias sociales, y es utilizado con distintos matices y propósitos desde enfoques tan variados como la sociología del conocimiento científico y la epistemología genética<sup>8</sup>. Los enfoques inspirados en la teoría de Vygotsky no son la excepción. Aunque el uso del término puede localizarse como propio del pensamiento del siglo XX, sus raíces se extienden hacia los orígenes de las tradiciones del pensamiento social, en autores como Marx, Nietzsche y Peirce. Como señala Chaiklin (2001), la configuración de la ciencia social en el siglo XIX, implicó otorgar un carácter epistemológico diferente al objeto de estudio. La vida social, como algo que no está dado por la naturaleza, es *construida* por los propios humanos.

En la historia de la psicología, la categoría construcción está relacionada con lo que podemos llamar un proyecto teórico compartido, pero resuelto de diferente forma, por generar una alternativa al *realismo ontológico*, que dominaba las teorías psicológicas en los años veinte<sup>9</sup>. Piaget y Vygotsky son representantes de este proyecto (Wozniak, 2000). Para Piaget el conocimiento no es una copia de la realidad exterior, como sostenía el empirismo, sino que supone una elaboración por parte del sujeto. También argumentó frente al innatismo, que el conocimiento no viene preformado ni tampoco es la mera externalización de algo interno.

Como afirma Delval (1997), "el construccionismo es una posición *interaccionista* en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad" (p. 16, cursivas en el original). Al constructivismo le interesa explicar la construcción del conoci-

<sup>8</sup> También es posible identificar el uso del término en disciplinas no sociales, por ejemplo en la biología del desarrollo embrionario y la genética (e. g. Lewontin, 1995). Desde la aproximación llamada "construccionismo social", Potter (1998) hace una excelente exposición de las tradiciones fenomenológica, sociología del conocimiento científico, análisis conversacional, etnometodología, posestructuralismo, semiología y posmodernismo, las cuales se interesan en la construcción social de la realidad. Desde una mirada similar, Gergen (1996), en su ya clásico *Realidades y relaciones*, expone una discusión amplia sobre la historia y las múltiples ramificaciones de la construcción en filosofía, lingüística, antropología cultural y especialmente en la psicología social, cognitiva y del desarrollo. Por otro lado, una exposición de los supuestos de la construcción en la epistemología genética o "constructivismo" se encuentra en Delval (1997).

<sup>9</sup> González Rey (2002) resume el problema del realismo ontológico:

La cuestión de la realidad y su lugar en la construcción del conocimiento siempre ha sido abierta y polémica. En la visión positivista, así como en la versión cartesiana del racionalismo (...) se intentó solucionar en términos de correspondencia entre la realidad y el conocimiento, a pesar de que esta tendencia en el racionalismo se centra en el carácter racional de la realidad, mientras que en el positivismo se centra en el respeto al objeto, en el conocimiento de las leyes generales de sus expresiones fenoménicas. En ambos casos se mantiene una visión del conocimiento como relación sujeto-objeto. (p. 134)

miento en el sujeto cognoscente (epistémico) universal, de cuyas características generales participan los individuos.

Una de las influencias intelectuales de la teoría de Piaget, pocas veces citada (Delval, 1997), son las ideas de Marx sobre la relación entre los aspectos ideal y material en la actividad humana. La abeja, decía el filósofo, puede realizar obras de tal perfección ante las que el mejor maestro albañil se vería pobre, pero:

Hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado, que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad. (citado en Vygotsky, 1997a, p. 39).

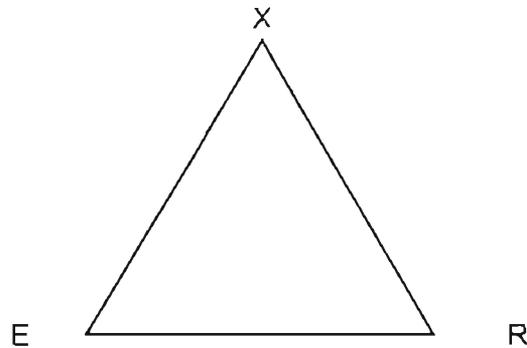
La realidad no se presenta directamente al sujeto, quien en la actividad es capaz de construir una representación mental de aquella que media su relación. Las posiciones epistemológicas sobre la construcción del conocimiento de la teoría piagetiana, han sido fundamentales para dotar a la psicología cognoscitiva de un aparato teórico que permita trabajar con el supuesto de la mente<sup>10</sup>.

Aunque Vygotsky no utilizó directamente la metáfora de la construcción, su pensamiento teórico está fundamentado sobre una posición epistemológica alterna a la relación directa del sujeto y el objeto<sup>11</sup>. Es bien conocido su esquema inicial de la conducta instrumental o mediada (fig. 1.1), que presentó como modelo explicativo alternativo a la concepción pavloviana del reflejo:

<sup>10</sup> A partir de la "revolución cognitiva", el interés de los estudios sobre aprendizaje viró del cambio observable en las conductas de los sujetos al cambio en los procesos internos. En el marco cognoscitivo aprender se define como cambio representacional, donde el significado vendría a ser la movilización interna de las representaciones (ya sean esquemas, estructuras, teorías) que construye el sujeto en su relación con el mundo. Dentro de la Psicología educativa, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se basa en estos principios explicativos (Coll 2001a, 2001b; Coll & Martí, 2001; Rodrigo & Correa, 2001).

<sup>11</sup> Podemos decir que la psicología de Vygotsky y las aproximaciones inspiradas en su pensamiento, han sido construidas en gran parte en un diálogo permanente con la posición constructivista. Vygotsky fue un lector y crítico profundo de la teoría de Piaget (ver los estudios sobre habla egocéntrica en Vygotsky, 1995). Otro psicólogo importante para una psicología cultural actual, Jerome Bruner, construyó conceptos tan importantes como el de *andamiaje*, en discusión directa con la psicología del desarrollo del psicólogo suizo. La discusión se ilustra en el relato autobiográfico de Bruner (1985).

FIGURA 1.1. TRIÁNGULO DE LA MEDIACIÓN INSTRUMENTAL.



Tomada de Vygotsky, 1997d, p. 66

En el modelo de la reflexología y el condicionamiento clásico, se concebía la conducta en series lineales de estímulos (E) y respuestas (R). El organismo estaba a merced de esta asociación, a través de la cual, Pavlov y sus seguidores querían explicar desde las conductas más simples hasta la conciencia. Como señala Del Río (1996) “Vygotsky construye, con los mismos materiales [el modelo E-R] un modelo en el que el hombre controla E y R activamente imponiéndoles su voluntad” (p. 130). Aunque el “triángulo de la mediación instrumental” sería posteriormente desechado por el propio Vygotsky, por una explicación alejada del modelo E-R, nos sirve para los fines de entender el uso que el término construcción tiene en un enfoque sociocultural.

Ante la relación directa del objeto (E) con el organismo (R), el autor bielorruso va a plantear la mediación instrumental (X). Un ejemplo clásico de la mediación son las señales que utilizamos como recordatorio de un evento futuro (hilo en el dedo, apunte en la agenda). Vygotsky (1997a) también habló de los sentimientos y actitudes que el sujeto generaba a lo largo del experimento y que no se analizaban como parte de sus respuestas.

El mediador puede ser ideal (mental) o material, como veremos más adelante, pero lo importante es que en todo caso, desde la concepción de Vygotsky, representan la forma en que el sujeto puede liberar su conducta del entorno inmediato, de la situación concreta: “En el acto instrumental el hombre se domina a sí mismo desde fuera, a través de Instrumentos psicológicos” (citado en Del Río, 1996, p. 131). Así, con X el autor no pretende aumentar un estímulo auxiliar a la conducta, sino integrar el carácter activo e intencional en su explicación. Es obvio que la mediación tiene un plano eminentemente cognoscitivo: el acto instrumental per-

mite al sujeto re-presentar el mundo y construir con ello, más allá de una presentación estimular<sup>12</sup>.

Vygotsky estaba interesado en generar una teoría genética (en su devenir, histórica) de la mente, que diera cuenta de cómo los humanos podemos comprender conceptos abstractos, generar obras de arte o teorías científicas<sup>13</sup>. A través de la idea de la mediación va a encontrar la forma de construir una teoría que plantea la génesis cultural de los procesos psicológicos. La mediación no representa una categoría sinónima de "aparato cognoscitivo" individual, pues para Vygotsky, los procesos psicológicos no se construyen individualmente, sino en la participación del sujeto en la cultura humana. El mediador es un instrumento psicológico<sup>14</sup> que

para Vygotsky son (...) todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una situación de situaciones, una representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener estos en nuestra mente y no sólo cuando la vida real nos los ofrece. (Del Río, 1996, p.133)

El instrumento psicológico comparte características externas e internas a un mismo tiempo, como escribió el antropólogo Leslie White (1959, p. 236):

Un hacha tiene un componente subjetivo; no tendría significado sin un concepto y una actitud. Por otra parte, un concepto o actitud no tendría significado sin la expresión abierta, en la conducta o en el habla (que es una forma de conducta). Todo elemento cultural, todo rasgo cultural, por tanto, tiene un aspecto subjetivo y uno objetivo. (citado en Cole, 1999, p. 116)

Si para Piaget el conocimiento no es posible sin la actividad constructiva de la psique del sujeto (actividad en la que el medio cultural se toma como una cons-

<sup>12</sup> Esta distinción es importante ya que en algunas críticas a la teoría de Vygotsky, se le asocia erróneamente con la idea de transmisión /implantación de lo externo (social) a lo interno (mental).

<sup>13</sup> Aquí podemos encontrar una diferencia con los planteamientos de Piaget, quien, aunque también compartía la empresa de arribar a una teoría psicogenética, estaba más interesado en cómo se desarrolla el conocimiento científico. Así, el Interés de Piaget (1979) estaría en el estudio de los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa "de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados" (p. 16).

<sup>14</sup> Vygotsky desarrolla el concepto de Instrumento psicológico a partir de la idea de Marx y Engels del instrumento como motor de la evolución humana.

tante). para Vygotsky la propia psique no es posible sin la actividad constructiva de la cultura. Esta posición se ha identificado erróneamente con un reduccionismo cultural, argumentando que otorgarle un papel genético a la cultura en lo psicológico significa eliminar la agencia del individuo. Sin embargo, como señala González Rey (2002): "en los planteamiento de Vygotsky el plano de lo singular, del sujeto concreto, no desapareció, sino que fue colocado en el plano de la concreción de su acción social, y no como *naturaleza inherente a la individualidad*" (p. 69, cursivas agregadas)<sup>15</sup>. Según González Rey, Vygotsky, de la misma forma que su contemporáneo Rubinstein, pretendía generar una Psicología que comprendiese en

forma dialéctica procesos que se habían planteado como excluyentes, como lo cognoscitivo y lo afectivo, lo social y lo individual, dicotomías que impedían salir de enfoques individualistas o sociologistas que no conseguían *organizar la simultaneidad de estos dos momentos* dentro de la cualidad diferenciada de la organización psíquica del hombre. (p. 68, cursivas añadidas)

La construcción del conocimiento desde una visión vygotkyana implica resituar al sujeto en su contexto histórico y cultural; la noción a partir de la cual se rompen los postulados del realismo ontológico es la *actividad humana*. El concepto de actividad abre nuevas posibilidades para la psicología: abre la puerta, por un lado, a los procesos de historia sociocultural, en especial a los sistemas simbólicos cristalizados en la actividad y transmitidos de generación en generación, dándoles un papel genético en los procesos mentales; y por el otro, a las experiencias compartidas con otras personas en entornos sociales, como fundamento de la posibilidad de conciencia individual:

Somos concientes de nosotros mismos porque somos concientes de los demás y de la misma manera que conocemos a los demás; y esto es así porque nosotros, en relación con nosotros mismos, nos encontramos en la misma posición en que se encuentran los demás respecto a nosotros. Sólo soy conciente de mí mismo en la medida en que soy otro para mí mismo. (Vygotsky, 1997a, p. 57)

El prefijo *co* para el término construcción no se refiere únicamente a que los

<sup>15</sup> La acotación de González Rey resulta pertinente si atendemos a que, de los mecanismos que explican el desarrollo según Piaget, el de *Equilibración* tiene el papel central, el cual se concebía como un factor endógeno, interno, como una propiedad intrínseca constitutiva de la vida orgánica y mental (Piaget & Inhelder, 1969).

procesos de cooperación social son, en tanto actividades organizadas culturalmente, ocasiones vitales para el desarrollo individual, sino que en un sentido más profundo existen territorios compartidos para la construcción del sujeto y la cultura. Esta posición epistemológica apunta en el sentido de rechazar la separación entre sujeto y objeto, y permite una apertura de inteligibilidad de lo psicológico en su imbricación en el mundo histórico y cultural. Este cambio de enfoque sobre el problema del desarrollo de la psique va a requerir para Vygotsky fundamentar una *metodología* (entendida en el sentido hegeliano como filosofía del método), una elaboración diferenciada de la teoría que despliegue una reflexividad sobre los procedimientos conceptuales y prácticos a través de los cuales se construye el conocimiento del objeto.

Como veremos en el siguiente apartado, las formas metodológicas específicas que Vygotsky alcanzó a proponer como resultado su reflexión meta-método, son relevantes para el pensamiento educativo, en cuanto representan vías concretas para una Psicología situada en el espacio de la actividad humana, construidas deliberadamente para indagar el carácter dinámico y de influencia recíproca entre educación y desarrollo.

### 1.3 APORTACIÓN METODOLÓGICA: DINAMISMO ENTRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Vygotsky se ocupó explícitamente en desarrollar un enfoque metodológico propio para la psicología. Desde su perspectiva, el método supone una continua reflexión teórica sobre el objeto de estudio y debe adecuarse a las características de los fenómenos estudiados. En su obra encontramos una construcción mutua de teoría y método: la teorización, como proceso activo de interpretación que no tiene una relación unívoca con los datos, se ocupa de reflexionar sobre el proceso mismo de la investigación como historicidad del fenómeno. Por ello desde su visión, el método es tanto instrumento como resultado de la indagación:

La búsqueda de un método se convierte en uno de los principales problemas que abarca la tarea de comprender las formas esencialmente humanas de actividad psicológica. En este caso, el método es, simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado del estudio. (Vygotsky, 2003a, p. 105)

En el estudio *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*, que puede catalogarse como un estudio epistemológico de las teo-

rías psicológicas de la época, Vygotsky (1997c) esbozó distinciones para la reflexión del método en Psicología. Como afirma Wozniak (2000), en este texto Vygotsky:

sostenía que “los hechos” son sensibles al método y llevan una carga de teoría; en estos términos atacó la creencia empirista de que el conocimiento válido puede y debe basarse en la observación directa (introspectiva o externa), y subrayó que el empirismo no sabía reconocer la naturaleza indirecta, interpretativa, inferencial, de la construcción y validación del conocimiento científico. (p. 26)

Con excepción de *El significado histórico*, publicado en 1927, el pensamiento metodológico de Vygotsky siguió elaborándose como parte de estudios específicos, en textos breves o notas para presentaciones orales (1995; 1997d; 2003a), pero no fue sistematizado por él mismo. No es este el espacio para una tarea tan extensa, nos interesa mostrar las líneas generales de la metodología de Vygotsky a través de la introducción a su tratamiento de dos de los problemas centrales de su psicología: las relaciones entre pensamiento y habla, y entre desarrollo psicológico y educación. Ambos forman parte de su etapa final de producción<sup>16</sup>, y ambos contienen sendos comentarios y reflexiones sobre el método.

### **Pensamiento y Habla: el significado como unidad de análisis**

En *Pensamiento y lenguaje*<sup>17</sup> Vygotsky (1995) elaboró una propuesta de enfoque metodológico que llamó “el estudio de unidades de análisis”:

Hemos intentado un nuevo método de aproximación y hemos reemplazado la descomposición en elementos por la descomposición en unidades. Las unidades son los productos de análisis que corresponden a aspectos específicos de los fenómenos investigados. Al mismo tiempo, a diferencia de los elementos, las unidades son capaces de retener y expresar la esencia del todo que se está analizando. (p. 198)

El enfoque por unidades representaba para Vygotsky (1995) una aproximación

<sup>16</sup> Recordemos que Vygotsky muere joven a los 37 años de la tuberculosis que padeció desde la adolescencia. Blanck (2000), nos menciona la anécdota contada por la hija de Vygotsky de que dictó el último capítulo de *Pensamiento y lenguaje* en el lecho del hospital un mes antes de fallecer.

<sup>17</sup> En realidad la traducción adecuada del título debería ser *Pensamiento y habla*.

a "las características concretas individuales del fenómeno": "una base adecuada para las relaciones concretas y multiformes entre el pensamiento y el lenguaje"; así como a "examinar y explicar casos específicos, y determinar regularidades concretas en el curso de los acontecimientos [en lugar de] producir regularidades referidas a toda habla y a todo pensamiento" (p. 51). Por último, el estudio de los "sistemas globales complejos"<sup>18</sup>, contemplaría "la naturaleza unitaria del proceso objeto de nuestro estudio. La unidad viva de sonido y significado" (p. 52)

De forma general los sistemas complejos que Vygotsky abordó están conformados esquemáticamente por tres tipos de elementos, el estudio por "unidades de análisis" pretende disponer a la interpretación las relaciones entre ellos. Veamos cuáles son estos elementos:

- *Comunicación de uno o más sujetos.* En la teoría de Vygotsky, la conducta y el pensamiento del sujeto tienen una orientación social y comunicativa. Como veremos más adelante con el caso de la zona de desarrollo próximo, la comunicación y la interacción son definidos como fenómenos psicológicos antes que meramente físicos o conductuales<sup>19</sup>.
- *Sistemas simbólicos.* Vygotsky contempló el análisis al lenguaje, pero también otros sistemas simbólicos como la aritmética, el álgebra, la gramática, una lengua extranjera, conceptos sociológicos, la poesía y la narrativa, y el argot cotidiano. La conducta humana se presenta siempre, en la teoría de Vygotsky, en relación a estos productos sociohistóricos, que en la institución escolar representan por ejemplo los contenidos formales o los discursos pedagógicos.

<sup>18</sup> Como describe Del Río (1996), en la psicología y la fisiología soviética de los años treinta del siglo XX, aparecen nociones como sistema y realimentación recíproca, en un sentido que después elaborará la teoría cibernética. Más recientemente Clark (1999) analiza las posibilidades del estudio que Vygotsky realizó sobre habla y pensamiento en una teoría cibernética de tercer orden sobre la cognición.

<sup>19</sup> Por ejemplo, Vygotsky (1995, p. 176) consideró el caso de la escritura como una interacción con un otro *no* presente o *no* concreto. Más recientemente Wertsch (1991), amplía esta interpretación utilizando las ideas del filósofo del lenguaje Bajtin, contemporáneo de Vygotsky. Con excepción del estudio del habla egocéntrica (véase por ejemplo, Vygotsky, 1995; Berk, 1994), se trata de una línea aún muy poco explorada empíricamente. En este contexto es importante recordar la distinción que muy tempranamente hizo Vygotsky sobre lo social y lo psicológico. En su primera obra importante, *Psicología del arte*, escribió:

la psicología social no marxista entiende lo social de forma burdamente empírica, inevitablemente como una muchedumbre, como una colectividad, como una relación respecto a otros. La sociedad se entiende como un conjunto de hombres, como una condición suplementaria de la actividad de un hombre. Estos psicólogos no admiten la idea de que el más íntimo y personal movimiento del pensamiento, de la sensación, etc., la entera mentalidad de un individuo aislado representa precisamente el objeto de la psicología social (p. 31)

- *Funciones psicológicas.* Vygotsky planteó que en el curso del desarrollo las funciones sufrían modificaciones radicales, que caracterizó como las transiciones de las "funciones naturales" hacia las "funciones superiores". En este proceso de desarrollo cultural, lo que cambia en esencia son las relaciones entre las funciones, los sistemas que forman entre ellas.

Vygotsky va a realizar diversas aproximaciones a las formas en que estos elementos se configuran en sistemas complejos. En sus investigaciones, conceptualiza el significado como unidad entre distintas entidades tradicionalmente separadas por el análisis psicológico: el habla y el pensamiento, el sentido y la comunicación, los afectos y el intelecto. El desarrollo del significado trataría de la transformación de su sistema funcional, esto es el plano en el que se relacionan tanto las funciones psicológicas como la arquitectura cultural e histórica de éstas en actividades sociales específicas.

Utiliza este marco en su análisis del desarrollo del habla egocéntrica en la infancia, donde plantea con mayor profundidad su tesis de que el lenguaje no es solamente un medio de comunicación de ideas entre personas, sino que tiene una función constitutiva del pensamiento. Como menciona al respecto Clark (1999):

El habla (sea en voz alta, sea "interiorizada") desempeña la función de orientar la conducta, enfocar la atención y evitar errores comunes. En estos casos, el papel del lenguaje consiste en orientar y dar forma a nuestra propia conducta: es un instrumento para estructurar y controlar la acción, no un mero medio de transferencia de información entre agentes. (p. 250)

Desde la perspectiva de Vygotsky, el habla egocéntrica es un habla social dirigida hacia uno mismo, una manera de apropiarnos de las herramientas del lenguaje hablado, a través del cual los otros nos han enseñado a controlar la acción y, más importante aún, a interpretar el mundo. A los cuatro años tenemos una necesidad de hablarnos cuando algo se nos dificulta, (por ejemplo al armar un rompecabezas decirnos "esta no va aquí", o "esta pieza es más grande"), y con ello utilizar la voz de quien nos ha guiado antes (Wertsch, 1991), pero también requerimos hablarnos a nosotros mismos cuando no estamos seguros de que una decisión sea correcta o incorrecta, y los significados, que otras personas con las que compartimos la vida han expresado al respecto, serán importantes para nuestras propias deliberaciones. El habla dirigida a uno mismo permite re-presentar y re-construir las situaciones particulares en que los humanos elaboramos la "red de expectati-

vas mutuas que es la matriz sobre la cual se construye la cultura” (Bruner, 2000b, p. 201)<sup>20</sup>.

En el último capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky hace una especulación teórica sobre el habla interna que es relevante actualmente para la investigación del significado y su construcción cultural. Propone una noción de contexto como fenómeno psicológico (“de mentes y situaciones”), un contexto que no se agota con un objeto empírico social (por ejemplo, interacción social) o de lenguaje (por ejemplo, una estructura discursiva). Vygotsky (1995) escribió:

Una palabra en contexto significa, a la vez, más y menos que la misma palabra aislada: más porque adquiere un contexto nuevo; menos, porque su significado queda limitado y restringido por dicho contexto. El sentido de una palabra es un fenómeno variable, móvil y complejo; cambia según las mentes y las situaciones y es casi ilimitado. (p. 222)

Utilizando este marco metodológico de las unidades de análisis, Vygotsky abre una zona de inteligibilidad sobre la forma en que sentido, significado, palabra y contexto se relacionan dinámicamente a nivel de la comunicación inter e intra personas. El “sentido interno” del significado de las palabras no es exclusivo de momentos individuales, se construye en zonas de simultaneidad, individuales y sociales; de esa manera es posible analizar los sentidos personales como prácticas culturales e históricas y viceversa. En el capítulo 2 extendemos estas consideraciones hacia la investigación de la co-construcción del significado en el aula.

El significado como la unidad viva de pensamiento y lenguaje, se presenta como un espacio heterogéneo de construcción del sujeto. Un espacio que requiere ser estudiado en su movimiento histórico singular. Para cada palabra existe un sentido, y cada sentido se sitúa en un contexto comunicativo entre los hablantes, que, como hemos visto pueden ser uno hacia sí mismo. Las palabras tienen también un significado sociocultural estable (por ejemplo, un cuerpo de conocimientos) el cual entra en interacciones múltiples con el sentido y que cambia también de acuerdo a los procesos evolutivos del sujeto. El significado tiene así una historia subjetiva y cultural, y requiere ser estudiado en dependencia a las motivaciones, los contextos comunicativos y los sentidos emergentes que producen los individuos.

<sup>20</sup> Los estudios de primatología comparada de Tomasello (citado en Bruner, 2000a, pp. 198-201), demuestran que la característica especial de la especie humana es su capacidad de tratar a los otros como humanos con una mente, y de la existencia de una reciprocidad entre un individuo que enseña y otro que aprende basada en las suposiciones de ambos sobre sus mutuas intenciones.

## Educación y desarrollo: el caso de la ZDP

Desde nuestro punto de vista, el enfoque metodológico de Vygotsky es influenciado fuertemente por la cualidad de los *momentos empíricos*<sup>21</sup> en que desplegó su labor de investigación. Consideramos que para la construcción de la noción de Zona de Desarrollo Próximo, estos momentos fueron cruciales. El método de Vygotsky (2003a) buscaba modelar las situaciones de cambio en el desarrollo, las “transformaciones revolucionarias, y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño” (p. 116), y buscó hacerlo en el proceso mismo de cambio.

En una época llamó a las situaciones experimentales que realizaba sobre el desarrollo de la memoria “experimentos formativos”, porque la situación en vivo de aprendizaje le daba la oportunidad de “objetivizar los procesos psicológicos internos” (Vygotsky, 2003a, p. 118). Pero también, hicieron su impronta en la metodología de Vygotsky las situaciones de enseñanza aprendizaje en las que participó como docente y psicólogo<sup>22</sup>. ¿Qué proporciona la intervención de los otros al desarrollo del niño?, ¿Cuál es el sentido de que los niños participen en actividades culturales, aprendan conocimientos y habilidades que su sociedad ha acumulado históricamente?

Una de las propuestas metodológicas más influyentes de Vygotsky, la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) puede ser interpretada como una representación prototípica de las situaciones de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en escenarios culturales concretos. Una representación abierta que intenta capturar la complejidad y el dinamismo del fenómeno educativo, al tiempo que permite comprender procesos singulares en el curso de su desarrollo<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Retomamos de González Rey (2000) la noción de “momento empírico”, la cual se concibe como “un escenario particular del proceso de producción del conocimiento” (p. 42) donde convergen diversas operaciones y contenidos que acompañan a dicho proceso. Al ser fuente de nuevos fenómenos, se favorece el desarrollo de la teoría, pues conduce al investigador a postular categorías enriquecedoras de ella.

<sup>22</sup> Vygotsky participó activamente en la reforma educativa de la Unión Soviética, teniendo bajo su responsabilidad cargos institucionales, colaborando en publicaciones pedagógicas, y especialmente trabajando en diversas actividades como formación de docentes y educación de niños sordos y ciegos. Precisamente fueron sus posiciones en estos ámbitos de la vida social las que fueron primeramente criticadas y posteriormente obstaculizadas por las instancias estalinistas. Para una historia de la vida y obra de Vygotsky ver el trabajo del psicólogo argentino Guillermo Blanck (1993; 2000).

<sup>23</sup> La noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es sin duda la referencia más aludida como aportación de la teoría sociocultural al campo educativo y pedagógico. Queremos distinguir a la ZDP como una aportación a la construcción teórica permanentemente abierta, sobre los fenómenos educativos desde una aproximación dialéctica, antes que tomarla como un concepto terminado o, como a veces se encuentra en manuales de psicopedagogía, como una guía para organizar las actuaciones del docente y el alumno. Debe tomarse en cuenta que la ZDP es una noción que ha sido descontextualizada de su cuerpo

Para algunos estudiosos de la obra de Vygotsky (véase por ejemplo, Daniels, 2003; Moll, 1993), la ZDP es, en el contexto del desarrollo de sus ideas, una hipótesis "a medio camino". El propio Vygotsky (2003b) escribió sobre el carácter inconcluso y provisional de su hipótesis, concluyendo, en el artículo en que presenta la noción que: "(...) existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivo y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna fórmula hipotética invariable" (p. 140). Según Daniels (2003):

El concepto de ZDP fue creado por Vygotsky como una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo (...) Vygotsky estaba interesado en desarrollar una explicación donde se considerara que los seres humanos "se hacen a sí mismos desde el exterior". Mediante la acción sobre objetos del mundo aprenden los significados adquiridos por esos objetos en la actividad social. Los seres humanos conforman esos significados y, al mismo tiempo, son conformados por ellos. Este proceso tiene lugar dentro de la ZDP. (p. 86)

La definición original de ZDP aparece en el contexto de la discusión sobre la relación entre instrucción y desarrollo (*obuchenie*)<sup>24</sup>, o habría que decir con Álvarez y Del Río (1994), en la relación entre las situaciones educativas socialmente organizadas y los cambios estructurales y profundos de las funciones psicológicas del sujeto<sup>25</sup>. Vygotsky (2003b) definió la Zona de Desarrollo Próximo como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

teórico originario. Como señala Daniels (2003): "la ZDP es un concepto que ha conformado algunos aspectos del pensamiento educativo y que, a su vez, ha sido conformado y apropiado por distintas voces en el debate educativo". (p. 86)

<sup>24</sup> El término ruso *obuchenie*, que en ocasiones se traduce como aprendizaje y en otras como instrucción, no tiene una traducción directa al español. *Obuchenie* se refiere tanto a las actividades del estudiante como a las del docente, y en general a la situación interactiva de enseñanza aprendizaje (Daniels, 2003, pp. 26-29).

<sup>25</sup> En el artículo *Interacción entre aprendizaje y desarrollo* (2003b), Vygotsky comienza elaborando una crítica de las teorías del desarrollo, las que caracteriza en tres tipos: 1) las teorías que plantean al aprendizaje como única fuente de desarrollo, la asociación estímulo-respuesta como único mecanismo de cambio, caracterizada por las ideas de Thorndike; 2) las teorías que, de forma contraria a la anterior, plantean al desarrollo como un mecanismo interno que va por delante de todo aprendizaje, identificadas con la teoría de Piaget; y 3) las teorías que plantean cierta interacción entre desarrollo y aprendizaje, pero que lo estudian estructuralmente o de forma sincrónica, sin contemplar su dinamismo, representadas por *Khöler*.

Esta definición de la zona condensa intencionalidades de nivel práctico que surgen de la reflexión pedagógica de Vygotsky. Evaluar el desarrollo por medio del contexto de enseñanza, en el que es capaz de participar el sujeto y no a través de una capacidad individual, concreta en una fórmula sencilla la idea de que el desarrollo de las funciones psicológicas tiene una génesis sociocultural. Por otro lado, plantea que la enseñanza basada en el desarrollo debe enfocar su acción hacia el futuro, hacia lo que aún no está construido, a promover intencionalmente las potencialidades que en el sujeto se presentan como “capullos o semillas de desarrollo”. Este elemento da a la función de la educación un papel central en la construcción del sujeto, y al mismo tiempo resignifica aquella a partir de éste. Daniels (2003), señala este elemento en la siguiente cita de *Pensamiento y Lenguaje*:

Hemos visto que la instrucción y el desarrollo no coinciden. Son dos procesos diferentes con unas interrelaciones muy complejas. La educación sólo es útil cuando va por delante del desarrollo. Cuando lo hace, impele o despierta toda una serie de *funciones que están en la fase de maduración y se encuentran en la zona de desarrollo próximo*. Este es el principal papel de la educación en el desarrollo. Esto es lo que distingue la educación de un niño del adiestramiento de un animal. También es esto lo que distingue la educación orientada hacia el pleno desarrollo del niño, de la enseñanza de unas aptitudes técnicas especializadas como teclear o montar en bicicleta. El aspecto formal de cada materia escolar es aquel donde se plasma la influencia de la educación en el desarrollo. La educación sería totalmente innecesaria si sólo utilizara lo que ya ha madurado en el proceso de desarrollo, si ella misma no fuera una fuente de desarrollo. (Vygotsky, 1987 citado en Daniels, 2003, p. 89, cursivas añadidas)

Como ha señalado Moll (1993), la ZDP en la obra de Vygotsky tenía una connotación metodológica, puesto que vendría a ser una forma de configurar en situaciones específicas y con personas concretas, la indagación de las formas en que los sistemas simbólicos de mediación transforman nuestra relación psicológica con la realidad. Como comprensión metodológica, la ZDP es una noción que modela al fenómeno “de la interacción, peculiar en cada edad, entre desarrollo e instrucción” (Vygotsky, 1995, p. 195). En la ZDP los elementos comunicativos, simbólicos y psicológicos despliegan interrelaciones co-constructivas e históricas. Los fenómenos que la ZDP intenta comprender, ocurren en un tiempo y

espacio concretos, sin embargo su carácter evolutivo requiere, por un lado, remontar el análisis hacia el pasado, y por el otro proyectarlo hacia el futuro. Aunque las trayectorias de los elementos se cruzan en la zona, sus temporalidades son paralelas:

La instrucción tiene sus propias secuencias y organización, sigue un plan de estudios y un horario, y no se puede esperar que sus reglas coincidan con las leyes internas de los procesos de desarrollo que genera. Basándonos en nuestros estudios hemos intentado trazar las curvas del progreso de la instrucción y de las funciones psicológicas que intervienen en ella; lejos de coincidir, dichas curvas mostraban una relación sumamente compleja. (Vygotsky, 1995, p. 178)

Los sistemas que se forman por las relaciones cambiantes entre los elementos no siguen rutas de desarrollo lineales; no se requiere una “etapa previa” de condiciones para avanzar a una “etapa avanzada”, ni de los elementos ni del sistema. Los sujetos pueden participar en actividades cuya realización sobrepasa sus posibilidades psicológicas individuales:

La evidencia experimental, fruto de nuestros estudios, refuta la teoría del cambio de posición, o desplazamiento, según la cual el estadio posterior repite el curso del anterior, incluyendo la reaparición de dificultades ya superadas en el plano inferior. Nuestras pruebas apoyan la hipótesis de que, en los niveles superiores e inferiores, se desarrollan en direcciones opuestas sistemas análogos, que se influyen y se benefician cada uno de los aspectos más sólidos del otro. Así, el desarrollo de sistemas análogos obedece a la ley de la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 1995, p. 186)<sup>26</sup>

De esa forma, la zona de desarrollo próximo es una comprensión metodológica que produce nuevas vías de teorización, en la medida en que el método es tanto

<sup>26</sup> En esta línea de pensamiento, un ejemplo de utilización de las ideas vygotskianas de potenciación cultural de los procesos psicológicos, se encuentra en el trabajo del conexionista Clark (1999), y su noción de *acción andamiada*. El análisis de dispositivos de aprendizaje individual (en humanos, en robots y en redes simuladas) muestra que los sistemas que no disponen de una acción andamiada (apoyo en recursos externos: cognoscitivos, sociales y físicos) dependen de trayectorias lineales, en las que es necesario atravesar etapas previas para poder llegar a niveles más avanzados. La linealidad del desarrollo se rompe en la acción andamiada, tal como propone la ZDP: “la razón andamiada por la cultura es capaz de explorar progresivamente unos espacios en los que la razón individual dependiente de trayectorias nunca se podría adentrar” (Clark, 1999, p. 261)

instrumento como resultado de la investigación. Por una parte la propia organización del momento empírico propone el análisis de unidades psicológico-instruccionales y su seguimiento en el tiempo, por la otra es la conceptualización de estas situaciones la que permite arribar a la noción de zona. Esta distinción de la ZDP como comprensión metodológica, es decir, como la interfase entre la hipótesis teórica y la organización del *momento empírico*, nos permite diferenciarla de las vías concretas que puede tener su instrumentación<sup>27</sup> para concentrarnos en el marco problemático que abre para la indagación de la enseñanza aprendizaje en el aula y para el pensamiento educativo.

Hemos presentado de forma breve y teórica las zonas de inteligibilidad que nos aporta la mirada vygotskyana sobre el fenómeno educativo. Primeramente, revisamos el lugar que tiene en la psicología sociocultural el fenómeno educativo: la reflexión sobre la relación bidireccional entre desarrollo psicológico y actividad humana conduce a colocar en primer plano la influencia de los otros y la experiencia del sujeto en el mundo cultural e histórico. Desde este punto de vista la educación no es un agregado social a una naturaleza biológica: es la actividad fundacional de lo humano. En segundo lugar, reflexionamos sobre la categoría de co-construcción en la obra de Vygotsky, la cual nos lleva a plantear la heterogeneidad genética de lo individual y lo social como una ontología subjetivo-cultural: el objeto y el sujeto se construyen mutuamente en configuraciones históricas, materiales y finitas.

Para complementar estas posiciones de la psicología sociocultural abordamos una introducción a la filosofía del método en el pensamiento de Vygotsky y a dos de sus aplicaciones teóricas: el significado y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Planteamos al significado y a la ZDP como configuraciones metodológicas (unidades de análisis), en las cuales la hipótesis de la génesis cultural de las funciones psicológicas se expresa en la relación espacial e interdependiente entre la instrucción y procesos específicos de desarrollo.

En toda la exposición se ha omitido una discusión actual y de mayor detalle sobre cuestiones tales como la co-construcción de significados y la función de los instrumentos mediadores cuando estos se contemplan a la luz de los escenarios educativos específicos. En el siguiente capítulo revisaremos algunas cuestiones problemáticas sobre la indagación sociocultural situada en aulas concretas, donde retomamos propuestas teóricas y de investigación más recientes. También es-

<sup>27</sup> Por ejemplo, Vygotsky distinguió una de estas vías en la evaluación del desarrollo. La evaluación orientada por la ZDP indaga las potencialidades del sujeto en situaciones asistidas. Para un desarrollo actual véase Campione (1996).

bozamos las cualidades de una mirada sociocultural para la construcción interpretativa de la actividad viva de las aulas, en que los sujetos co-construyen contextos y significados.

## CAPÍTULO 2

---

# INTERPRETACIÓN SOCIOCULTURAL DEL AULA

Se planteaba como una verdad de evidencia que existe una educación, y tan sólo una, que, con exclusión de cualquier otra, conviene Indiferentemente a todos los hombres sean cuales sean los condicionamientos históricos y sociales de los que dependen estos, y es este ideal abstracto y único que los teorizantes de la educación se proponían determinar. Se admitía que hay una naturaleza humana, cuyas formas y propiedades son determinables de una vez para siempre, y el problema pedagógico consistía en investigar de qué forma la acción educacional debe ejercerse sobre la naturaleza humana definida de esta suerte. (Durkheim, 2001, p. 93, cursivas en el original.)

Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser "teórica". Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. (Freire, 1998, p. 89)

### 2.1 LA MIRADA SOCIOCULTURAL DEL AULA

Las palabras *aula* y *clase* provenientes del latín, designan "la sala donde se celebran las clases docentes", en el caso de la primera, mientras que la segunda refiere tanto a las lecciones que imparten los enseñantes como al grupo de alumnos que asiste al aula<sup>28</sup>. Aula, lecciones, docentes y estudiantes forman una realidad social que tiene una historia milenaria (Cole, 1993) y que en las sociedades modernas es

<sup>28</sup> Real Academia Española (2000) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

un trascurso obligado que inicia tempranamente. Participamos en aulas desde los cinco o seis años, incluso jugamos a la "escuelita" antes de ingresar a ella formalmente. Un estudiante universitario tiene una historia personal en la escuela de unos 12 o 13 años y los docentes llegan a trabajar en aulas por décadas.

No sólo se trata de la cantidad del tiempo: las aulas llegan a convertirse en un mundo cotidiano pletrónico de significado, acciones y rutinas familiares, para las cuales nos volvemos hábiles sin necesidad de comprender cómo es que lo hacemos. El aula es un ejemplo de *práctica*: un sistema complejo de actividad humana cuya constitución antecede a nuestra inclusión en ella. Acercarnos al estudio de este horizonte conlleva dificultades relacionadas con el hecho de que lo que ahí ocurre es parte de nuestra experiencia cultural.

Ya para Durkheim (2001b), el salón de clase podía ser un campo natural para indagar los procesos de Psicología colectiva, pues en su interior emergen y se constituyen los dinamismos propios de la vida afectiva y social. Es ahí también donde converge la historia colectiva en forma de *ideas pedagógicas*: representaciones colectivas que enmarcan la acción y el pensamiento educativos. En el aula como realidad social

no hay una naturaleza humana, cuyas formas y propiedades son determinables de una vez para siempre [y por lo tanto] no existe una educación, y tan sólo una, que, con exclusión de cualquier otra, conviene indiferentemente a todos los hombres sean cuales sean los condicionamientos históricos y sociales de los que dependen estos. (Durkheim, 2001b, p. 93)

Desde un enfoque sociocultural, los procesos de significación son procesos *co-construidos* y *situados*, lo cual implica que la construcción de significado adquiere cualidades diferenciadas en los espacios sociales desplegados en la escuela y en el aula, en la doble orientación que propone Durkheim (2001b); esto es, en tanto que los sujetos son distintos por su historia y vida social, y en tanto que la institución educativa, sus ideas y sus prácticas pedagógicas se constituyen como una amalgama de construcción histórica y colectiva.

Aunque Vygotsky especificó algunos aspectos de la cultura en su estudio del desarrollo psicológico, su esfuerzo se concentró en conceptualizar fenómenos generales de la génesis social de lo psicológico. Era consciente de que una psicología de lo humano requería fundamentarse en una teoría más general, y de esa manera explotó las ideas de Marx y Engels. Vygotsky también discutió en sus escritos con las ideas de la ciencia social de su época, principalmente con la

escuela de Durkheim. Sin embargo, su teoría no analiza de manera sistemática, dimensiones histórico-culturales, tales como los grupos sociales, las instituciones o las comunidades. Si el contexto es una producción subjetiva-cultural, ¿De qué forma conceptualizamos su ocurrencia dentro de los límites de una institución como la escuela, o bajo los códigos lingüísticos y de comportamiento de una cultura y no de otra?

Una cuestión señalada por autores socioculturales, respecto a la investigación en escenarios educativos (Daniels, 2003; Mercer, 1997, 2000; Wells, 2001), es que, conceptos centrales como el de zona de desarrollo próximo, no pueden ser traspolados al aula sin una reinterpretación que parta del conocimiento de los procesos co-constructivos que ahí ocurren. Esta consideración no sólo aplicaría a los constructos de la escuela vygotskyana, sino a gran parte de su continuidad en la Psicología contemporánea, dado que, las situaciones prototípicas de investigación, se organizan sobre tareas especiales diseñadas por los investigadores, y/o se enfocan a los procesos que tienen lugar en diadas (madre-hijo, experto-novato). El mismo Vygotsky (2003b) había señalado que la noción de ZDP debía ser reformulada a la luz de su indagación en escenarios culturales específicos.

La indagación situada de los procesos de enseñanza aprendizaje aporta nuevos elementos teóricos y metodológicos para mirar las cualidades cambiantes de la co-construcción del significado, tales como la discusión sobre la idea de *contexto*. Vygotsky intuyó que el aprendizaje es un proceso que *no* está contenido en la mente del individuo, y más bien se encuentra “distribuido” en un espacio relacional y comunicativo. También distinguió que ese contexto es un fenómeno dual, subjetivo y social, lo cual implica tomar en cuenta el mundo social en el que vive el sujeto que aprende, y re-conocer en la explicación, cómo los diferentes aspectos de la vida social se configuran en las situaciones complejas de la vida de las personas.

La interpretación sociocultural del aula se plantea como una mirada hacia los mundos de significado que se configuran en su práctica social. Desde el punto de vista que desarrollamos aquí, esta interpretación se puede construir a través de una reflexión que pone en situación de diálogo a un conocimiento teórico emanado de los enfoques socioculturales, con las cualidades propias de los procesos de construcción de significado en la escuela y en el aula. Ineluctablemente, de y en este diálogo, ambas partes se modifican y se re-significan.

¿A partir de qué conocimientos se pueden describir e interpretar las acciones y los significados de docentes y alumnos como pertenecientes a un universo histórico y cultural, a una vida colectiva de instituciones y prácticas sociales?

¿Cómo se “miran” el aprendizaje, la enseñanza, y la construcción de conocimiento en su despliegue dentro de los espacios sociales pautados por la cultura? ¿Cómo se puede dar cuenta de la vida heterogénea y emergente del “día a día” de las aulas, contemplando las relaciones personales y afectivas, los motivos de la acción y la forma en que docentes y estudiantes co-construyen los contextos del aprendizaje?

Estas son algunas de las preguntas que se plantea la mirada sociocultural, nuestro propósito en los siguientes apartados, lejos de contestarlas, es mostrar una selección de conocimientos e interpretaciones que argumenten el por qué de la necesidad de estas cuestiones.

Desde la mirada sociocultural es necesario re-significar los conocimientos que tenemos sobre el fenómeno educativo, imaginando las formas en que podemos conocer las aulas como espacios subjetivo-culturales diferenciados y singulares. Bajo esa intención, es relevante la investigación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que, desde distintas escuelas de pensamiento y disciplinas, se ha venido realizado con el supuesto más o menos común de que estos procesos deben y pueden investigarse en las situaciones en las que se construyen, desarrollan o incluso se empobrecen.

Las escuelas y las aulas son de los escenarios más socorridos de estos estudios, en los que se han realizado exhaustivas indagaciones sobre lo que los alumnos y los docentes hacen y dicen<sup>29</sup>. Sobre este conocimiento (el cual aún tiene pendiente un trabajo de síntesis e integración) queremos mostrar algunas marcas de la nueva cartografía del fenómeno educativo, que nos invita a repensar los supuestos que se tienen sobre los sujetos y los contextos del aula, sobre qué es lo que hacen y por qué lo hacen.

## 2.2 SUBJETIVIDAD DEL AULA: EL MISTERIO DEL SUJETO EN CONTEXTO

No es arriesgado comenzar afirmando que los alumnos y los docentes, parecen negarse a ser definidos con las nociones psicopedagógicas con las que hasta hace poco se les habían enmarcado. Y esto porque, parafraseando a Vygotsky en su elaboración sobre la categoría de sentido, el sujeto en contexto es, a un mismo

<sup>29</sup> En las últimas dos décadas, investigadores de varias escuelas psicológicas han virado su campo de construcción de conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza hacia los escenarios “naturales” en que éstos tienen lugar. El ejemplo más representativo es la escuela de aproximación cognoscitiva, que trasladó el momento empírico de los laboratorios de cognición a las aulas escolares. Este viraje ha generado una rica cosecha de hallazgos empíricos y de problemas teóricos y metodológicos que la psicología educativa clásica no imaginaba. Para una revisión general de este viraje ver: Pallincsar (1998) y Bruer (1995).

tiempo, más y menos que el sujeto aislado: más porque adquiere un contexto nuevo; menos porque queda limitado y restringido por dicho contexto.

Existe una confluencia de diferentes aproximaciones en el cuestionamiento a la definición de los profesores y los alumnos como sujetos que actúan, piensan y sienten dentro del horizonte restringido de las metas y las condiciones de la tarea (*task*) académica o cognitiva<sup>30</sup>. Los estudios etnográficos dentro de aulas nos enseñan que resulta poco común que sus participantes se comporten como se supone que deberían hacerlo (véase, por ejemplo, Stake, 1999; Woods & Hammersley 1995); en cambio, realizan conductas y actos de habla que no pueden ser categorizadas como académicos o dirigidos a la meta de aprendizaje. Las desviaciones de la tarea en el día a día del aula son la norma, y nos presentan a las personas embebidas en un mundo social complejo.

Por ejemplo, el sentido del humor, la broma y burla en el alumnado, que en el contexto escolar significan faltas de conducta, son interpretados en la etnografía de Dubberley (1995) como estrategias culturales de resistencia de la clase trabajadora de la que provienen los estudiantes de una escuela del Reino Unido, frente a unos valores y prácticas de clase media de los docentes y de la administración escolar. Y es que, como mencionan Tharp, Estrada, Stoll Dalton y Yamauchi (2002):

El inmenso termitero de la escuela –con su sociedad, su currículo, sus competiciones, su economía, sus intrigas, lecciones, espectáculos, laboratorios, pasiones, grupos de trabajo, conferencias, deberes, terrores y la ocasional enseñanza– produce, al final de todo, mentes o “niveles de conciencia”, cada una creada por el mundo social complejo y misterioso, pero comprensible, de la escuela. (p. 73)

Lo que se aprende y enseña en la escuela es inmensamente mayor que lo que está contenido en el currículum formal, dada la diversidad de dimensiones implícitas de intercambios simbólicos, sociales y afectivos que ahí se generan<sup>31</sup>. En

<sup>30</sup> El término *task*, que se traduce al español como *tarea*, es un constructo metodológico que proviene de la Psicología experimental norteamericana, y que se refiere a la serie de conductas que realiza el sujeto con miras a una meta. La *tarea (task)* fue también asimilada por la Psicología cognoscitiva para investigar los procesos de pensamiento. Es necesario distinguir esta acepción de la noción cotidiana que tiene una “tarea” en el salón de clases, la cual se entiende como “el deber” escolar, que nos es familiar desde la infancia. La aproximación constructivista (ver Capítulo 1) intentaría fusionar la *tarea cognoscitiva* y las unidades curriculares bajo la idea de “objetivos cognitivos de aprendizaje escolar” (Coil, 1990; 1991).

<sup>31</sup> Autores con orientación cognoscitiva proponen que hay una “mente escolarizada” (la cual implicaría un funcionamiento mental particular a los contextos escolares), y una “mente no escolarizada” (formada por las teorías intuitivas de los niños sobre el mundo físico, biológico, lingüístico y social (e. g. Gardner,

este mundo "la persona del enseñante es una lección más exhaustiva que su disertación" (Tharp et al., 2002, p. 73). Y los "enseñantes" son también los compañeros, los alumnos de más edad, los orientadores, directivos, y todas las personas que participan en el escenario escolar.

Una de estas dimensiones, ya tradicional en los estudios psicológicos en la escuela, es la referida a los "procesos psicológicos de los docentes". Uno de los estudios ya clásico en esta área, es el de Rosenthal y Jacobson (1980) publicado originalmente en 1968, donde se presentó por primera vez un fenómeno de las relaciones docente-alumnos que los autores llamaron el "efecto Pígalión". El estudio indicaba que las expectativas que los docentes se forman al inicio del curso, sobre el desempeño de alumnos específicos, influyen de manera sorprendente en los resultados de aprendizaje que éstos obtendrían al final del ciclo<sup>32</sup>.

A partir del "efecto Pígalión" diferentes estudios sociológicos y psicológicos han mostrado que los profesores no se relacionan con los alumnos bajo criterios objetivos estáticos, sino que producen elaboraciones subjetivas (expectativas, creencias, concepciones, deseos) durante el proceso de enseñanza. Si nos detenemos, desde la mirada sociocultural, sobre este fenómeno, nos surgen algunas interrogantes ¿Por qué la imagen intuitiva que un docente se hace de un alumno específico, modifica u orienta la relación entre ambos, las conductas de enseñanza del profesor o incluso el desempeño del estudiante?, ¿Cómo interpretar estas elaboraciones como parte de las situaciones sociales que tienen lugar en las aulas?

Algo que escapa a la interpretación de los estudios sobre expectativas y concepciones de los docentes, es el reconocimiento de la propia aparición de estas, en el sentido de que momento a momento, el sujeto produce sentidos y significados de su acción y su contexto. Esta emergencia del sentido de los profesores y también, como veremos más adelante, de los alumnos, muestra cualidades relacionales y situacionales diferenciadas en los escenarios educativos. Una ma-

1997). También desde el enfoque sociocultural se ha observado esta diferencia en estudios transculturales y comparativos entre personas escolarizadas y no escolarizadas (véase, por ejemplo, Cole, 1999; Rogoff, 1993). En la investigación donde se compara el desempeño de sujetos que aprenden a escribir en un sistema de escritura tradicional no escolarizado al norte de África, contra sujetos de esa misma cultura que aprenden en la escuela, Cole encuentra que no es la escritura y la lectura por sí mismas las que permiten un tipo de razonamiento sino la experiencia social en las aulas.

<sup>32</sup> Posteriormente se vio que el estudio tenía deficiencias metodológicas que no respaldaban la afirmación de que el efecto de las expectativas ocurriría de la manera en que los autores lo describían en todas las aulas, pero produjo un tipo de investigación que ha mostrado cómo la interpretación que tienen los docentes sobre los estudiantes influye sobre las conductas y actitudes que aquellos tienen sobre los otros. Ver Banks (1983) para una revisión crítica.

nera de conceptual los fenómenos de elaboración subjetiva en el aula la plantea Bruner (2000b) de la siguiente manera:

Hay un problema que (...) siempre está con nosotros al tratar la enseñanza y el aprendizaje, uno que es tan omnipresente, tan constante, tan parte del tejido de la vida, que a menudo no nos percatamos de él, ni siquiera lo descubrimos; como en el proverbio "los árboles no dejan ver el bosque". Es la cuestión de cómo los seres humanos consiguen que se encuentren, expresado normalmente por las maestras como "¿cómo llego a los niños?", o por los niños como "¿qué es lo que nos intenta decir?". Este es el clásico problema de las Otras Mentes, como se le llamó originalmente en la filosofía, y su relevancia para la educación ha sido generalmente obviada hasta hace muy poco. (p. 64)

Según Bruner (2000b) "nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes" (p. 64). En el caso de los docentes, estas teorías reflejan un tipo de conocimiento cultural implícito sobre la mente de los alumnos y cómo ayudarles a aprender. Hay significados, valores y prerrogativas culturales encarnadas, por decirlo así, en las acciones de enseñanza.

Bruner (2000b) menciona como ejemplo, la creencia de que los profesores son una autoridad de la cual se espera que enseñen a los niños cuál es el caso general de un tema, mientras que los niños deben ocuparse de memorizar los casos particulares. Esta creencia se relaciona con que en las aulas, la mayoría de las preguntas que los profesores dirigen a los alumnos tratan de casos particulares que pueden responderse con pocas palabras. De esta forma la perspectiva de Bruner apunta a las formas en que las convenciones culturales sobre la mente de los aprendices, se enlazan con prácticas pedagógicas.

Una cualidad relevante de estas teorías cotidianas es su carácter implícito u opaco para los propios participantes, que ha sido señalado por diferentes autores (Labarrere, 1998b; Lave, 2001; Wenger, 2001). Los procesos psicológicos de los docentes no son elaboraciones subjetivas aisladas, configuradas por los límites de los objetivos de aprendizaje, también implican, de una forma diferenciada, una relación *societal*, como llama Chaiklin (2001) "a las acciones que se realizan en respuesta a, o en relación con instituciones y tradiciones" (p. 403). Además, los "objetivos de aprendizaje" son relativos a la cultura de la que forman parte los docentes y los alumnos. Por ejemplo, Tharp et al. (2001) distinguen que una de

las diferencias culturales más destacadas que aparecen en el escenario escolar es la dimensión individualista/colectivista:

Los grupos culturales difieren en los atributos que consideran son indicadores de éxito. En las culturas occidentales se suele suponer que uno tiene éxito por sí solo, con frecuencia en competición con otros, por medio del trabajo duro y haciendo uso de la capacidades innatas. En cambio, las culturas no occidentales pueden no equiparar el éxito con el logro individual. Esto ocurre, sobre todo, cuando triunfar exige competencia (de manera que el llamado éxito de uno supone la pérdida o el fracaso de otra persona). (p. 158)<sup>33</sup>

Las formas convencionales de la cultura no son solamente teorías cotidianas sobre el aprendizaje, también se concretan en aspectos institucionales característicos de las escuelas, como los programas y calendarios que ya señalaba Vygotsky, y las prácticas que producen hechos sociales como la "inteligencia", la "discapacidad" o la "deserción escolar". Este último tema, en el que se interesan más los sociólogos de la educación, puede ser ejemplificado con el trabajo del construccionista social Hugh Mehan (2001), quien, a través de una indagación sobre la vida escolar, muestra los vínculos que existen entre esas imágenes intuitivas que los docentes se forman y la organización política de la producción del discurso en la institución escolar.

Mehan observa y registra la actividad cotidiana del salón de clases de una escuela primaria pública en California, con el objeto de identificar qué es lo que lleva a un niño que forma parte del curso normal a convertirse en un niño etiquetado con problemas de aprendizaje y por ello, ser trasladado a un aula de educación especial. Mehan distingue que ese trayecto comienza con el reporte escrito de la maestra dirigido hacia el departamento de evaluación psicológica, donde informa sobre las dificultades de aprendizaje de un niño en particular. En ese punto, el investigador se reúne con la maestra para indagar cuáles son sus razo-

<sup>33</sup> Tharp et al. (2001) refieren Investigaciones que muestran que los niños euroamericanos son más competitivos y menos cooperadores en comparación con niños de subculturas dentro de Estados Unidos, tales como los mexicanos americanos, los americanos nativos, los afroamericanos y los chino americanos, a causa de la influencia de la orientación más colectivista de sus culturas originales. En un estudio ya clásico, Tharp y Gallimore (1988) muestran cómo los niños nativos hawaianos, de una cultura colectivista, al encontrarse en contextos escolares de enseñanza individualista tienen bajos niveles de atención hacia el enseñante y las tareas académicas. Estos autores reorientaron las aulas basándose en la cultura de grupos cooperativos de compañeros de distintas edades que es propia de la cultura de estos niños, y consiguieron elevar sus niveles y compromiso académico.

nes para derivar al niño al psicólogo escolar, revisando con ella, videos en los que puede observarse al niño y a la clase.

En esas entrevistas Mehan observó un fenómeno de interés para nuestra exposición: las conductas y expresiones del niño que la maestra utiliza como razones para justificar sus dificultades, no son exclusivas de éste. Por ejemplo, en un caso la maestra comentó "cada vez que le doy una tarea nueva a él le parece demasiado difícil, dice que es imposible, que no puede hacerlo". En la grabación el niño ciertamente decía "imposible" durante una tarea de matemáticas. Sin embargo, consternaciones similares ante la dificultad de la tarea, fueron expresadas por todos los otros alumnos que estaban en el aula.

Esta brecha entre la razón de la derivación y el comportamiento de los alumnos demuestra la índole problemática del registro de comportamiento que sustenta las derivaciones a educación especial y ejemplifica el importante rol que desempeñan las expectativas y las concepciones de los maestros en la formación de los juicios acerca del comportamiento de los alumnos. (Mehan, 2001, p. 269)<sup>34</sup>

Además, como acertadamente señala Mehan, antes de la derivación de una maestra, *las escuelas se plantean como una cuestión práctica rutinaria, la decisión sobre si los alumnos son "normales" o "especiales"*. La discapacidad existe antes que el niño, y como sugiere McDermott (2001) es la discapacidad la que adquiere al niño, y no al revés, en cuanto: "No se trata tanto de que [el niño] sea discapacitado como de que se encuentra en un escenario bien organizado para la designación institucional de alguien como discapacidad de aprendizaje" (p. 297). Y lo mismo puede decirse de la maestra, pues no se trata de que ella "discapacite" al niño, sino de ciertos tipos de contextos en los que su participación tiene un significado institucional<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> La investigación de Mehan sirve también para ilustrar los cambios en las estrategias metodológicas que se relacionan con la mirada sociocultural del aula. Por un lado, los fenómenos se registran *en su despliegue cotidiano*, y por otro, los investigadores entran en *diálogo con los datos* a través de diferentes dispositivos provenientes de disciplinas distintas. En el caso de Mehan las entrevistas con material de video provienen de la tradición etnometodológica, y trabaja con el habla desde el enfoque del análisis de discurso de Sacks. Para una revisión de estas escuelas ver Potter (1998).

<sup>35</sup> Es necesario decir que Mehan sigue la ruta de las derivaciones y observa que el peso mayor en la decisión de trasladar al niño a un aula especial, recae sobre la psicóloga que elabora el diagnóstico, y especialmente en el tipo de discurso académico de las pruebas psicológicas, con el que los otros participantes, maestra y padres, no pueden entrar en diálogo.

La revisión de estas investigaciones nos muestra que existe un mundo social (por ejemplo, de teorías cotidianas de la mente, rutinas institucionales, jerarquías de discurso, metas socioculturales) que antecede a la elaboración subjetiva, y contra el cual estas elaboraciones se perfilan y confrontan, se significan o se omiten. Un mundo social constituido que también se reconstruye en el aquí y ahora de contextos concretos. Los sujetos del aula son co-autores de este mundo, y no entidades orientadas exclusivamente hacia la consecución de tareas académicas. Los docentes y sus alumnos participan de una vida institucional y colectiva mayor.

De esa forma uno de los frutos de la indagación de la vida en las aulas y escuelas, es la reflexión de que los procesos de enseñanza aprendizaje son parte de *configuraciones* complejas, que son simultáneamente individuales y sociales, psicológicas y culturales<sup>36</sup>. Bajo el marco de estas configuraciones en que se despliega la subjetividad del aula, en el siguiente apartado profundizaremos en distintas propuestas conceptuales y empíricas que han conformado un marco para nuestra reflexión teórica sobre la categoría de contexto psicológico.

### 2.3 CONTEXTOS PSICOLÓGICOS: TERRITORIOS E HISTORICIDAD DE LA SIGNIFICACIÓN

Como revisamos en el Capítulo 1, el significado puede ser una vía para estudiar los sistemas complejos que se co-construyen en las situaciones sociales de aprendizaje, en tanto que, desde un punto de vista psicológico, es un proceso dinámico que cambia en el tiempo, y en el cual se implican simultáneamente dimensiones sociales y subjetivas. Hablamos pues de procesos de significación, en contraste con el uso del término "significado" desde las disciplinas lingüísticas<sup>37</sup>. Dicho proceso puede concebirse como la co-construcción de contextos psicológicos por los participantes del aula. El *contexto psicológico* es una categoría teórica abierta y en construcción que nos permite el diálogo con diferentes fuentes teóricas y empíricas, las cuales revisaremos en este apartado.

<sup>36</sup> La categoría de *configuración* en Psicología sociocultural la elabora González Rey (2002). La configuración intenta "hacer explícita la forma en que los procesos de subjetividad social se producen de forma simultánea e interrelacionada en dos espacios que se constituyen recíprocamente: el sujeto individual y las instancias sociales en que tiene lugar su vida social" (p. 180). Las configuraciones no se definen por contenidos universales ni por procesos únicos de carácter universal, "son un elemento de sentido dentro del comportamiento actual de un sistema subjetivo, sea este social o individual y, al mismo tiempo, puede alterar su forma de organización ante la aparición de sentidos que pasan a ser constituyentes del momento actual de acción del sistema" (p. 180).

<sup>37</sup> Para una introducción a la disciplina multidisciplinaria del análisis del discurso contemporánea ver dos compilaciones de Van Dijk (2000a; 2000b).

En primer lugar, es deudora de las ideas de Vygotsky (1995) sobre el sentido y el contexto del habla interna, la cual introducimos en el Capítulo 1. En continuidad con esta línea, las nociones de González Rey (2002) sobre la subjetividad social y el sentido subjetivo, permitieron iniciar una discusión sobre las dimensiones afectivas y relacionales de la co-construcción. Una segunda fuente de diálogo son las propuestas neo-vygotskianas que estudian el papel del lenguaje y el discurso hablado en los salones de clase. En especial el trabajo de Mercer (1996, 1997, 2000) sobre el uso de la conversación por parte de profesores y alumnos, y su conceptualización sobre la construcción compartida de contextos a través del lenguaje.

Por último, han sido relevantes las ideas de Leontiev (1981; 1983) sobre el contexto situacional de la actividad, pues nos permitieron reflexionar sobre los aspectos más estables de la significación, sobre todo los referidos al escenario institucional del aula. Vinculado con este énfasis en la organización social de las actividades, han sido importantes los trabajos del enfoque de la cognición en la práctica, también llamados de aprendizaje situado, sobre todo en su análisis de los motivos socioculturales de los sujetos en la vida cotidiana. A través de una selección de estudios, intentaremos mostrar, dialogando con estas aproximaciones, las cualidades de la subjetividad del aula que este marco puede hacer inteligibles.

### Lo constituido en el contexto vivo

El que la educación sea un fenómeno social, no sólo implica que los humanos requerimos la colaboración intencional con otros para apropiarnos de los conocimientos propios de la cultura, sino que la posibilidad de una situación de enseñanza aprendizaje específica (y de los modelos conceptuales que la formalizan), es interdependiente de un mundo colectivo de instituciones e ideas, construido históricamente y que se extiende más allá de nuestra experiencia inmediata. Este universo simbólico generaría formas comunes de concebir lo escolar, sin embargo, la investigación de cómo los significados colectivos (con un grado de fosilización dentro de la cultura), influyen (o son influidos) en la vida diaria del aula, sigue siendo una línea de reflexión teórica poco abordada desde la Psicología educativa. Es por ello que cobran un nuevo valor las ideas de Leontiev (1981), alumno y colaborador de Vygotsky, quien escribió que:

La Psicología humana se interesa por la actividad de personas concretas, la cual tiene lugar ya sea en colectividad, ya sea en un contexto situacional en

el cual el sujeto se relaciona directamente con el mundo circundante de objetos (por ejemplo, la rueda del alfarero o la mesa del escritor). Sin embargo, si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. (p. 47)

Un elemento a considerar en la propuesta de actividad de Leontiev (1983), es la serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes. Este contexto situacional da un significado funcional o *significado objetal* a las acciones y los objetos. Para Leontiev este significado objetal está fijado en la actividad independientemente de las personas, su definición está dada por el desarrollo de las condiciones histórico-culturales de la sociedad, es decir, por una estructura material en el sentido marxista del término. El significado objetal retoma el sentido de la frase de Marx "lo hacen pero no lo saben".

Leontiev nos llamó la atención sobre un aspecto de la co-construcción, que nosotros interpretamos fuera del marco de su teoría. El aula como escenario institucional está en cierta medida constituido, establecido en aspectos físicos y sociales que vinculan significados a la actividad co-constructiva. Esta constitución del aula es también opaca para los participantes, incluidos los investigadores que forman parte de esa cultura. Sin embargo, tales aspectos constituidos de la significación nos interesan en cuanto juegan un papel en el dinamismo de la co-construcción y no como elementos definitivos. El enfoque de Leontiev tiene una continuidad actual en la llamada *teoría de la actividad*, (Cole & Engeström, 2001; Säljö & Wyndhamn, 2001). Säljö y Wyndhamn enuncian los supuestos de este enfoque con respecto al aula:

Las escuelas proporcionan a las actividades de aprendizaje condiciones externas que difieren de las que existen cuando esas actividades están incorporadas a las rutinas de actividad de otros ambientes sociales (...) las acciones de los individuos quedan subordinadas a las "premisas para la comunicación" que las personas consideran adecuadas para el contexto específico de la enseñanza. (p. 354)

Siguiendo estos supuestos, la investigación de Säljö y Wyndhamn muestra cómo una misma tarea (calcular cuánto costaría mandar una carta, basándose en las tarifas del correo sueco) es abordada de manera muy diferente por los mismos sujetos dependiendo de si la resuelven en la clase de matemáticas o en la de ciencias sociales. En matemáticas, los alumnos elaboran resoluciones utilizando

algoritmos (aún cuando la solución no los requiere, pues en el correo se usa más bien un criterio de convención para el franqueo). En la clase de ciencia social el problema parece ser más fácil, pues las premisas sociales del contexto de la clase lleva a los alumnos a utilizar el criterio de convención en lugar de algoritmos para solucionar la tarea.

Los aspectos constituidos del contexto pueden implicar para los participantes serias restricciones hacia su pensamiento y acción, de una manera que puede verse enmascarada por la interpretación institucional y predominante sobre lo que es aprender. Esto lo muestra el estudio de McDermott (2001), en el que se siguió la actividad de un niño etiquetado con discapacidad de aprendizaje y en donde el déficit se plantea como una propiedad de los contextos escolares, y no como algo inherente a la mente del niño. La discapacidad es la función de un contexto que "busca y localiza desempeños diferenciales" y también "organiza la degradación de quienes se encuentran en el nivel más bajo" (p. 311).

En el caso del niño del estudio, sus "conductas desadaptativas" se hacen visibles en los contextos formales (salón de clases y test), y desaparecen en los no formales (hogar, juego libre). Los demás participantes (profesores, niños) juegan un papel importante en buscar, señalar y estimular situaciones en las que el niño aparece como un incompetente. La escuela (así como el discurso psicopedagógico) asume que el aprendizaje es una cuestión individual, algo que se adquiere de mayor (mejor) o menor forma. En la observación comparativa de McDermott (2001), la "inteligencia" de los otros niños no se debía tanto a sus capacidades cognitivas, sino al éxito de sus estrategias comunicativas con los adultos o de sus habilidades para "pasar desapercibidos" de vez en cuando o todo el tiempo.

La aproximación de McDermott (2001) permite una comprensión de cómo lo constituido entra en la dinámica de contextos particulares. Los contextos escolares plantean zonas restrictivas para la participación de los sujetos, en la medida en que estos contextos se organizan en forma de rituales cuya ejecución para el sujeto deja un margen muy estrecho para los procesos que conocemos como aprendizaje:

El aprendizaje no pertenece a las personas individuales, sino a las diversas conversaciones en que toman parte. Lo que llamamos aprendizaje (...) es simplemente el reverso de una danza institucionalizada llamada enseñanza. Todos sabemos cómo hacerlo, cómo parecer alumnos o maestros, pero la verdadera relación entre asumir roles en la danza maestro-alumno y los contextos en que tiene lugar el aprendizaje es, en el mejor de los casos, bastante

confusa. De hecho, (...) participar en la danza maestro-alumno requiere tanta atención que queda poco margen para que las nuevas informaciones ingresen en el sistema. (McDermott, 2001, p. 317)

### Cultura del aprendizaje y motivos de la acción

Un enfoque que ha logrado elaborar una aproximación metodológica y conceptual, propia en el estudio de las culturas del aprendizaje, es el de la *cognición situada* o *distribuida*, la cual se propone indagar los procesos cognitivos en la vida cotidiana de las personas. Lo situado indica que tales fenómenos ocurren en el curso de prácticas sociales concretas, en contraste con el espacio abstracto e individual que propone la imagen de la ciencia cognitiva tradicional. Lo distribuido se refiere a que el pensamiento, la memoria o la inteligencia se desarrollan en dependencia de la colaboración y la utilización de recursos culturales de conocimiento<sup>36</sup>.

La cognición en la práctica puede concebirse como un conocimiento que no tiene una localización exacta, que se encuentra "desparramado", y que implica el desarrollo de comprensiones cambiantes, más que aprendizajes puntuales de contenidos formales<sup>39</sup>. Desde esta perspectiva los procesos cognitivos no son desplegados por las personas como fines en sí mismos, sino como parte de situaciones motivadas socialmente. Por consiguiente no se hallan procesos cognitivos o de aprendizaje "puros", ni en la escuela ni fuera de ella.

Lave (1997), ha desarrollado un trabajo sobre situaciones cotidianas en que las personas utilizan razonamientos matemáticos (como en supermercados, aulas,

<sup>36</sup> Al respecto menciona Bruner (2000b):

El quid de la idea es que es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe además no sólo en tu entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también en la cabeza y los hábitos de los amigos con quienes interactúas, e incluso en lo que has llegado a dar socialmente por supuesto. (...) Es este sutil "compartir" lo que constituye la cognición distribuida. Al entrar en semejante comunidad, no sólo has entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer la inteligencia. (p. 172)

<sup>39</sup> Una de las iniciadoras de los estudios de cognición situada fue Silvia Scribner (2002), quien investigó cómo adquieren los nuevos trabajadores (repartidores de lácteos de Nueva Jersey) las habilidades y conocimientos que este tipo de trabajo comprende. También, analizó las diferencias que existen entre las habilidades cognitivas del lugar de trabajo y las que se desarrollan en los entornos académicos. Scribner elaboró una de las primeras definiciones de práctica como aquella:

actividad construida socialmente y organizada en torno a ciertos objetos comunes; una práctica comprende dominios de conocimiento necesario y tecnologías determinadas que incluyen sistemas de símbolos. Una práctica se compone de acciones recurrentes e interrelacionadas dirigidas a objetivos; los que participan en una práctica dominan su conocimiento y tecnología y adquieren las habilidades mentales y manuales necesarias para aplicarlas en la consecución de los objetivos de las acciones. (p. 293)

oficios tradicionales y personas que siguen dietas). Lave plantea que la motivación para resolver problemas que incluyan cálculos aritméticos, se genera por la vivencia de dilemas o conflictos que expresan contradicciones socioculturales que viven las personas. Por ejemplo, en el caso de las personas que siguen dietas. Lave observa que el razonamiento matemático se presenta ante el problema de calcular las calorías de los alimentos en raciones de comida, dado el dilema de disfrutar la comida, pero tener que restringirla para controlar la figura.

En otro estudio de corte etnográfico y luego de observar durante tres semanas la actividad de unos niños durante su clase de matemáticas, Lave descubrió que los alumnos se mantuvieron altamente involucrados en el trabajo individual sobre tareas matemáticas (un 75% del tiempo de la clase), pero invirtieron una mínima atención y participación durante las sesiones de instrucción de la maestra (un 25%). Durante esas tres semanas los niños no dieron evidencia de adoptar alguna de las estrategias demostradas por la maestra durante el periodo de instrucción.

En el trabajo individual, los niños desplegaban una actividad intensa de ayuda mutua en la cual inventaban soluciones parciales e intuitivas para los problemas. "Los niños producían respuestas correctas a problemas que habían sido diseñados para cultivar una forma particular de realizar operaciones matemáticas y que ellos no usaban" (Lave, 1997, p. 30). Cada vez que la profesora enseñaba un nuevo procedimiento, los niños no lo utilizaban, pues su cultura del aprendizaje, basada en la ayuda mutua y las soluciones intuitivas, les proporcionaba mayor seguridad para dar las respuestas correctas. Naturalmente, la maestra no era conciente de ello. Lave señala que los procedimientos de los niños son potencialidades que la escuela no puede observar<sup>40</sup>.

El dilema que motiva la actividad en el aula se caracteriza por las presiones socioculturales que viven los sujetos, tales como la competencia y la reprobación, que se contradicen con los valores educativos de la comprensión y la mejora espiritual del individuo. Lave (1997) propone que la mayoría de las escuelas se basan en y promueven una "cultura de la adquisición", en la que se asume que el aprendizaje es una manera de acumular los conocimientos contenidos en el currículum.

La escuela es vista como el lugar institucionalizado para la descontextualización del conocimiento, que de esa manera abstracta se podrá generalizar y posteriormente transferir a situaciones del mundo "real". (...) Este enfoque se refleja en las actividades que realizan los niños en la escuela, en la transmisión

<sup>40</sup> Por ejemplo, los niños del estudio descubrieron que las tablas de multiplicar que figuran en un cartel se pueden usar para realizar divisiones.

verbal de información, "de lo general a lo particular", y en las pruebas y la medición del conocimiento. Se concibe que la enseñanza aprendizaje es un proceso de transmisión cultural. Lo que implica que la cultura es un cuerpo de conocimiento para ser transmitido, y que no hay aprendizaje sin enseñanza. (p. 18)

Esta cultura puede caracterizarse por maneras más o menos estables en que los participantes interpretan la actividad de enseñanza aprendizaje. Como veíamos más arriba con Bruner, esta cultura puede ser conceptualizada como teorías intuitivas cotidianas, las cuales se corresponden con formas específicas de organizar el discurso y la actividad en el aula. Sin embargo, la "teoría" en el caso del aula no supone una intención deliberada por explicar el mundo, sino una manera de vivirlo. Los alumnos pueden constituir verdaderas subculturas que co-habitan en los salones de clase.

El ejemplo de la clase de matemáticas, muestra también que puede existir una disparidad en la definición que tiene el docente y los alumnos sobre lo que están haciendo, y sin embargo, no hacerse explícita como conflicto. Esta co-habitación de perspectivas sobre la actividad es una cualidad que debe atenderse a la hora de preguntarnos ¿qué significa lo que hacen y dicen los participantes del aula?<sup>41</sup>

### La conversación como contexto mental

Uno de los temas con mayor auge en los estudios socioculturales de las últimas dos décadas, es el papel del lenguaje y la organización social del discurso en la formación de la mente<sup>42</sup>. Desde esta perspectiva los sujetos son definidos como "interlocutores", esto es, como productores y receptores de mensajes lingüísticos. La situación en la que participan es ante todo, una situación comunicativa, donde cada interlocutor tiene una perspectiva o interpretación propia de las producciones verbales de los otros, las cuales dan por supuesto ciertos contenidos comunicativos (información) y tienen una intencionalidad.

<sup>41</sup> La fuerza que tiene la definición de la práctica por parte de los alumnos sobre sus cogniciones, se observa en la manera que los niños desde los primeros años escolares identifican con claridad de qué trata la escuela en comparación a otros contextos culturales. Lave (1997) realiza también con los niños del ejemplo de la clase de matemáticas, una intervención en la que trabaja actividades de matemáticas basadas en principios socioculturales. Los niños distinguen la clase de Lave de las "matemáticas reales" de su clase normal.

<sup>42</sup> Autores importantes de esta corriente son Wertsch (1979, 1991, 1995) y Rogoff (1993). Una de las categorías centrales en su investigación es la de *intersubjetividad*, que se plantea como un supuesto de las situaciones sociales de aprendizaje. Wertsch (1995) lo planteó de esta forma:

El significado se construye por interlocutores que tejen (y a su vez son tejidos por) una urdimbre comunicativa, con los hilos de las producciones verbales sobre la guía de un telar intencional. Siguiendo esta metáfora, la labor de los tejedores cambia gradualmente desde una producción individual hasta una compartida, expresando en el telar distintos tipos de tejidos<sup>43</sup>.

Mercer (1996, 1997, 2000) es uno de los autores que desde esta perspectiva ha desarrollado una investigación en diversas situaciones educativas. El autor habla de "contextos mentales" o de "interpensamiento", los cuales se crean por los participantes durante la situación comunicativa. Mercer parte de las consideraciones que hizo Vygotsky sobre el lenguaje, tales como que éste es un medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros pensamientos; y también que es una herramienta cultural esencial que usamos para compartir y darle sentido colectiva y conjuntamente a la experiencia. Ésta se transforma en conocimiento y comprensión culturales a través del lenguaje, el cual no es sólo un medio para formular ideas y comunicarlas, sino también, para pensar y aprender conjuntamente.

Mercer (1997) ha descrito y analizado diferentes estructuras de discurso que son típicas de la conversación entre docentes y alumnos<sup>44</sup>. Un aspecto interesante de estos "formatos de conversación" es que su interpretación puede acceder a matices diferentes de la co-construcción de significados. Por una parte, los formatos como el *diálogo triádico* son piezas distinguibles de la estabilidad cultural del aula, y como señala Cole (1999), estos surgieron probablemente con la aparición de las primeras aulas hace más de 2000 años, y hoy en día se presentan casi exclusivamente en escenarios educativos. Estas piezas de historia sociocultural se acoplan momento a momento con los intercambios comunicativos en el espacio relacional del aula.

(...) cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan producir. Gracias a la "negociación" semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de inter-subjetividad. (p. 87)

<sup>43</sup> No es fortuito que utilicemos la metáfora del telar para analizar los presupuestos de este enfoque. La metáfora, originalmente propuesta por el sociólogo Max Weber, es retomada por el antropólogo Geertz en su clásica definición de la cultura como una tela (en este caso de araña) de significados. La teorización de este autor sobre la cultura es una de las influencias mayores del enfoque neo-vygotskyano en Norteamérica. Ver, Cole (1999, p. 119).

<sup>44</sup> Un ejemplo de estas estructuras es lo que los analistas del discurso educativo han denominado *diálogo triádico*, o IRF (Mercer, 1997; Lemke, 1990) por estar constituido de una secuencia de tres producciones comunicativas: una *Iniciación*, normalmente en forma de pregunta hecha por el profesor; una *Respuesta* de los alumnos; y un *Feedback* (o *Evaluación*) del profesor sobre ésta.

Una de las mayores contribuciones de Mercer en este campo es haber identificado que estas estructuras pueden tener distintas funciones de acuerdo a la intención que tienen los participantes en el diálogo. En otras palabras, la organización del discurso no provee por sí sola un sentido de lo que se dice. Mercer y otros investigadores (e. g. Wells, 2001) atribuyen esto a que las situaciones en que se producen se conforman en contextos únicos co-construidos por los participantes<sup>45</sup>. De acuerdo a Mercer (1997):

El contexto no es simplemente aquellas cosas que están alrededor de la conversación, sino que trata de aquellos aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. Los elementos que están alrededor sólo son contextuales a la conversación cuando las personas que están hablando los utilizan o responden a ellos de alguna manera. (p. 80)

Para Mercer toda conversación supone que los interlocutores logren establecer un tipo de intersubjetividad que llama marcos de interpretación compartidos. Estos marcos permiten dar por supuesto que "entendemos lo mismo", o que "estamos de acuerdo" sobre el significado de lo que se habla. Mercer ha mostrado tanto la estabilidad como el dinamismo que tienen estos acuerdos. La estabilidad se basaría en esos aspectos ritualizados en que se organiza la práctica escolar, esa danza maestro-alumnos que señala McDermott (2001). El dinamismo tiene que ver con los conflictos y malentendidos, y en general con el carácter imprevisible del sentido que puede tener la conversación para los participantes.

Un ejemplo que ilustra ambos aspectos es una observación descrita por Edwards y Mercer (1994) de una clase de ciencias sociales del cuarto grado de una escuela del Reino Unido. La maestra de la clase intenta retomar las nuevas estrategias de enseñanza de un modelo "progresista", basado en nociones constructivistas de la educación. El objetivo de la lección es que los niños comprendan los valores relacionados con la vida social (solidaridad, cooperación). Para ello los niños deben agruparse en equipos pequeños e imaginar que son náufragos que se encuentran en una isla y deben organizarse para resolver problemas como la alimentación y el techo.

Posteriormente, cuando los niños comunican su experiencia, se establece una conversación animada con la maestra sobre las dificultades y aventuras encontra-

<sup>45</sup> Como indican las investigaciones de Wells (2001): "vemos que los episodios de este género de discurso que son similares en cuanto a la estructura secuencial de los movimientos que constituyen sus intercambios constitutivos operacionalizan las acciones de manera bastante diferente." (p. 216).

das en la isla. Después de la clase los investigadores entrevistan por separado a la maestra y a los niños. La maestra opinó que su objetivo se había cumplido satisfactoriamente, y para ello incluso citó algunos de los diálogos con los niños. Cuando le preguntaron a los niños ¿qué les había querido enseñar su maestra?, éstos contestaron que la clase les había gustado por que habían aprendido técnicas de sobrevivencia en el caso de que naufragaran en una isla.

En este ejemplo, vemos cómo los participantes hablan de algo (el juego) sobre lo que entienden diferentes cosas y cómo sus perspectivas *no* siguen una meta compartida, aunque tal malentendido no sea visible para ninguno<sup>46</sup>. Lo establecido aquí tiene que ver con el hecho de que en la gran mayoría de las aulas las intenciones de enseñanza aprendizaje (¿Qué es lo que vamos aprender? y ¿Para qué lo hacemos?) no son objeto de atención ni debate. Como mencionaba Bruner, la maestra se guarda el derecho de los “casos generales” y deja a los niños la tarea de los particulares. Sin embargo, el mismo ejemplo muestra el dinamismo propio del aula, encarnado en este caso por la interpretación particular que los niños generaron de la actividad.

Como los niños de la clase de matemáticas de Lave, los de este caso, al involucrarse en la tarea académica no dejan de producir un sentido subjetivo en su relación con los otros y con la situación. El propósito de la maestra de enseñar valores a través del juego, es transformado por los niños en el significado que aportan al juego mismo, en tanto que la tarea parece tener una alta vinculación con sus intereses. Esta interpretación alterna que co-construyen los niños formará parte de la historia compartida con la maestra.

Es relevante que esta dimensión creativa de la co-construcción sea difícil de observar, lo cual está relacionado con las categorías de una psicología que ha construido su conocimiento fuera de lo que las personas hacemos en colectividad<sup>47</sup>. Al respecto Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1997) transparentan esta

<sup>46</sup> Desde el enfoque sociocultural del discurso este fenómeno se interpreta como una asimetría entre la perspectiva del adulto o experto y la de los alumnos. La construcción compartida del significado implicaría que esa asimetría fuera siendo gradualmente menos pronunciada. De esa manera la zona de desarrollo próximo empezaría desde un nivel intersubjetivo asimétrico hacia un nivel simétrico, en el que los alumnos dominan lo que el experto sabía y ellos no. Esta interpretación genera una imagen de homogeneidad y de linealidad temporal de la co-construcción. Desde la perspectiva que planteamos en esta investigación, la complejidad cultural y subjetiva que plantean los fenómenos de co-construcción obliga a construir una interpretación *no* instrumental y *no* lineal.

<sup>47</sup> Como menciona McDermott (2001):

Fuera de la lógica de las tareas predefinidas, los actores se vuelven capaces de actuar de maneras mucho más complejas de las que pueden predecir los psicólogos; las tareas de la vida cotidiana se vuelven analíticamente indeterminadas y la vida cotidiana llega a ser agotadora. (p. 326)

dificultad en el proceso investigativo con relación al análisis que realizaron de las clases de una maestra de inglés, quien obtenía muy buenos resultados con sus alumnos, y había diseñado su propia planeación pedagógica.

Al analizar las transcripciones de estas clases, los investigadores observaron que el desarrollo de las secuencias de conversación correspondía sólo en términos muy generales con los planes de la maestra. "La profesora (...) y los alumnos se implicaban a menudo en intercambios comunicativos no esperados, con lo que en ocasiones las secuencias didácticas tomaban un rumbo no previsto en la planificación" (Coll et al., 1997, p. 210). Naturalmente, estas "desviaciones" no perturbaban ni a la maestra ni a los alumnos, sino a los investigadores:

De forma más o menos implícita razonábamos como si la estructura de la actividad conjunta profesor/alumno en un proceso de enseñanza y aprendizaje fuera algo que se proyecta él mismo –obviamente de la mano del profesor–, imponiéndole unos parámetros fijos y quedando relativamente al margen de la dinámica generada por el desarrollo mismo del proceso. (Coll, et al., 1997, p. 210)

Esta emergencia suele ser más bien una cualidad común en las conversaciones del aula. Además las improvisaciones de docentes y alumnos parecen estar relacionadas con el cambio en sus comprensiones sobre los objetos de conocimiento que forman parte de la práctica en curso<sup>48</sup>. Sin embargo, la interpretación psicológica de estos "contextos conversacionales" aún sigue siendo problemática, si el contexto se refiere a "aqueilios aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación", la cuestión es ¿cómo se construye una interpretación de eso que no se observa directamente?<sup>49</sup>

Desde nuestro punto de vista, la noción de contexto puede enriquecerse a través de dos vías. La primera es un tratamiento que sea más sensible a la diversidad o heterogeneidad del proceso de significación. Esta sensibilidad debe considerar la complejidad de los sentidos que generan los sujetos en las situaciones colectivas cotidianas y las maneras en que el mundo social concreto de los sujetos entra en esa dinámica. Los formatos y las estructuras de participación discursiva están coordinadas con las pautas de organización social, de roles sociales y de jerarquías

<sup>48</sup> Ver la propuesta de Mercer (1997) sobre la conversación exploratoria.

<sup>49</sup> La cuestión no puede resolverse únicamente por la vía del análisis minucioso del discurso, ni por la construcción de categorías teóricas que sólo se refieren al discurso como objeto en sí mismo. Siendo que los fenómenos de la conversación plantean la teorización de procesos psicológicos, esta teorización requiere comprender la especificidad de esos procesos.

de poder de la práctica social. Pero esta coordinación no es lineal debido a la continua emergencia de sentido y de contexto que se co-construye en el aula.

La segunda vía, es la consideración de una dimensión histórica, de un tiempo subjetivado. El mismo Mercer (1997, p. 63) ha afirmado que cualquier secuencia de conversación específica no es más que una "fotografía instantánea" de una historia que escapa a la comprensión. La conversación y en general las producciones discursivas de los participantes requieren ser situadas en la historicidad que se establece a través de los "contextos conversacionales". Una conversación es un estrecho camino que conduce del pasado de la relación particular de enseñanza y aprendizaje hasta el futuro de la misma historia. La mayoría de los profesores y los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre una historia compartida y trabajan hacia un futuro conjunto.

### **Singularidad individual y social de los contextos**

En el segundo apartado, a partir de la discusión del "efecto Pigmalión", mencionábamos la necesidad de reconocer las elaboraciones subjetivas de los docentes, así como la intrínseca producción de sentido y significado que realiza el sujeto sobre su acción y su contexto. Si por un lado las elaboraciones subjetivas no se dan en un vacío cultural, por el otro las pautas culturales no se dan en un vacío de sujeto y de sentido. Las teorías cotidianas, las reglas institucionales o las jerarquías sociales de discursos no son entidades animadas por sí mismas que actúan a través de las personas. Como hemos visto, las expectativas y las concepciones que se generan en el aula expresan una dimensión emocional e implícita dentro un espacio relacional y comunicativo. La maestra del estudio de Mehan está preocupada porque no sabe, como diría Bruner (2000b) "cómo llegar al niño", y su propósito de ayudarlo no se elimina por el hecho de que posiblemente el aula de educación especial no lo beneficie mucho.

Vygotsky (1997b) mencionaba que la diferencia específica de la especie humana con relación a otras, más contundente que la inteligencia o el lenguaje, es la capacidad de los humanos para encontrar sentido a cualquier cosa, aunque se trate de algo absurdo. Esta capacidad para el sentido, fue trabajada por Vygotsky (1995; 2003b) como un elemento esencial a todo proceso de génesis social. En cuanto a la zona de desarrollo próximo, planteó que una de sus fuerzas dinámicas es la función imitativa en el niño, la cual se basa en el vínculo afectivo que se forma en toda interacción adulto-niño, experto-aprendiz.

Las acciones del enseñante que fungirán como andamios (modelos de acción,

de pensamiento) no son fuente de sentido para el alumno en abstracto, como menciona González Rey (2002): "para que una relación actúe como forma de desarrollo, tiene que concernir emocionalmente a los sujetos" (p. 198). También Labarrere (1998b), otro autor sociocultural cubano, ha señalado que la identificación afectiva con el otro es un aspecto intrínseco a la posibilidad de que el sujeto pueda pasar de algo que se conoce a algo nuevo. Sin el dinamismo del sentido subjetivo en las relaciones comunicativas escolares, no se pueden hacer comprensibles la acción y el conocimiento como actividades inventivas, como procesos abiertos de improvisación (emergencia) con los recursos sociales, materiales y experienciales a mano.

A este respecto los planteamientos teóricos de González Rey (2002) nos ayudan a reflexionar sobre las dimensiones subjetivas del aula, y a comenzar una interpretación que integre la comprensión de los fenómenos afectivos y relacionales de la co-construcción. González Rey elabora una construcción teórica de las categorías de sentido y subjetividad desde una aproximación histórico-cultural, para fundar lo que llama una epistemología cualitativa. Desde esta perspectiva afirma:

El sentido expresa las diferentes formas de la realidad en complejas unidades simbólico-emocionales, en las cuales la historia del sujeto y de los contextos sociales productores de sentido son un momento esencial de su constitución, lo cual separa a esta categoría de toda forma de aprehensión racional de una realidad externa. (González Rey, 2001, p. IX)

El aula como "contexto social productor de sentido" aporta a las "unidades simbólico-emocionales" de los sujetos la historia de un espacio relacional y comunicativo, que como hemos visto no se agota en la relación instrumental de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, esta dimensión es difícil de observar y reflexionar, en primer lugar porque como señala la cita anterior no se trata de una realidad externa inteligible directamente. En el caso del aula además, las formas históricas de organización de la actividad y de interpretación de las acciones privilegian la producción de unos tipos de discurso y de prácticas. Para el sujeto escolarizado (incluyendo a los investigadores) estas formas institucionalizadas son parte de su propia historia, de su propio desarrollo cultural. Tal vez sea por esta naturalidad que se vuelven indistinguibles los aspectos relacionales y emotivos, y que se opta pedagógica y psicológicamente por la observación de tareas en contextos restringidos. La problemática de estudiar la expresividad del sentido es mencionada por Jackson, Boostrom y Hansen (2003):

Cuando a los niños en edad escolar les hacemos las típicas preguntas adultas sobre si les gusta su maestra, qué les parece determinada materia o cómo es la experiencia global de ir a la escuela, [entonces] solemos recibir un respuesta categórica: "Es buenisima", "Es un asco", "Me gusta matemática", "Estudios sociales es aburrida", "La escuela es una porquería". (p. 267)

Como señalan los autores, los niños tienen dificultades para dar razones de porqué sienten eso, sorprendidos de tener que explicar algo que les resulta obvio, lo cual, para los adultos, debilita la validez de aquellas expresiones, considerándolas prematuras o irracionales. Además los niños, que desde muy pequeños aprenden a actuar de acuerdo a lo que se espera de ellos, pueden empezar a inventar razones cuando se les piden<sup>50</sup>. Sin embargo, como dicen Jackson et al. (2003), este

testimonio de los niños revela el orden normal de los sucesos para personas de todas las edades, y no es simplemente un modo infantil de responder al mundo. Durante toda la vida, al parecer, lo habitual es que hallemos razones para explicar nuestros sentimientos *después* y no *antes* de haberlos registrado. (p. 268, cursivas en el original)

Desde la perspectiva de estos autores las reacciones iniciales y emocionales de los sujetos del aula, constituyen, si se les escucha y ve, "claves que pueden ayudarnos a percibir, bajo la superficie de las apariencias, las cualidades expresivas ocultas que de otro modo podrían pasar inadvertidas" (p. 268). Para hacer más tangible esta dimensión emocional-relacional nos es útil el trabajo de Fuhrer (2001) sobre el análisis de cómo enfrentan los novatos nuevas situaciones psicológicas en ambientes de aprendizaje. Aunque nuestro punto de vista no concuerda en varios aspectos con el marco teórico de este autor<sup>51</sup>, su trabajo de investigación muestra cualidades que nos interesan.

Una de las estrategias metodológicas de este autor es pedir a los sujetos un "protocolo verbal" (texto retrospectivo) donde describan lo que pensaron y sintieron durante una situación nueva de aprendizaje. En estos textos Fuhrer (2001) observa cómo se presenta una dinámica emocional, cognitiva y ambiental, la cual puede

<sup>50</sup> Bruner (2000b) discute este punto con relación al problema metodológico de no contemplar en las entrevistas a niños, este lugar sociocultural que pueden asumir en la interacción.

<sup>51</sup> Fuhrer se adhiere al marco de la psicología ecológica de Barker, el cual no ha sido suficientemente valorado en la psicología educativa. Las virtudes de este enfoque están en su dedicación a estudiar la conducta en ambientes naturales, y a un análisis exigente que incluye los requerimientos cognitivos de las personas, las estructuras y la dinámica de los ambientes en los que tiene lugar el aprendizaje y la dimensión emocional de la conducta.

explicar lo que conduce a un novato, a tener éxito o fracaso en el aprendizaje. Los textos nos muestran significados que suelen ser comunes a las situaciones de aula:

“Me sentía inseguro de lo que estaba haciendo porque todos me miraban y no quería desordenar nada”.

“No quería parecer un estúpido dando vueltas por la sala mientras los demás estaban trabajando. Me sentí totalmente fuera de lugar. Después traté de hacer lo mismo que hacían los otros”. (p. 215)

En los protocolos verbales, las emociones de los sujetos surgen como sentidos relacionados a su posición frente a los otros. En esa vida subjetiva sobresalen las emociones sociales negativas (ansiedad por ser observado, timidez o vergüenza) como sentidos que vehiculan la necesidad de que el sujeto modifique sus esquemas de la situación de aprendizaje. Ello muestra que las emociones en las situaciones de enseñanza aprendizaje, tienen una connotación relacional y son elementos personales que entran en la dinámica de la participación del sujeto en su propio comportamiento<sup>52</sup>.

En el aula, las relaciones sociales normalmente están pautadas por las comunidades más amplias a las que pertenecen los sujetos. Como muestran Tharp et al (2002), en su análisis de la organización social de las aulas, las amistades y las enemistades:

reflejan el orden social existente en la comunidad. (...) la mayoría de las amistades se dan entre niños de padres similares en cuanto a lengua, clase social, ingresos, etnia, educación y aspiraciones. Las excepciones en general son productos de organizaciones sociales basadas en la escuela que excluyen rigurosamente las afinidades de sus criterios de selección. (p. 86)

Las relaciones docente-alumno y alumno-alumno expresan, como señala González Rey (2002) espacios de subjetividad social que configuran la formación de sentidos del sujeto. Dichas relaciones presentan en primer plano, espacios de desarrollo de la personalidad a partir de los cuales los sujetos dan sentido a la situación de aprender. El análisis, que desde otro marco realiza Cyrulnik

<sup>52</sup> En el estudio de Fuhrer se creó una situación especial dentro de un escenario natural (solicitar un empleo en una oficina de la universidad), que implica a los sujetos en la actividad por una sola vez. Por ello, no concordamos con su interpretación de que las emociones en el aprendizaje se restringen al problema del manejo de la impresión personal, dado que, en el aula y la escuela, las relaciones se continúan y la emocionalidad social se enriquece y diversifica.

(2004)<sup>53</sup>, nos indica cómo el establecimiento de diferentes relaciones interpersonales en el aula puede tener profundos efectos en la configuración del sentido del sujeto, y por ende en su desarrollo.

Como señala Cyrulnik (2004), los cambios en el sentido que el sujeto otorga a la actividad escolar a partir del establecimiento de una relación afectiva con un compañero o con un profesor, pueden volverse un “jalón” en la vida de un niño que ha sido víctima de maltrato. Pero este fenómeno no es particular de situaciones adversas, muestra la importancia de la dimensión emocional y relacional que es común en las escuelas. Cyrulnik también menciona que estos giros en la historia del sujeto, que son posibilitados en la relación con el otro, suelen pasar inadvertidos por los educadores y observadores del aula debido a que la significación no se infiere completamente de las palabras, o de los acontecimientos: el significado es una unidad entre la vivencia subjetiva emocional y un entorno cultural particular. Como indica González Rey (2002):

El empleo de las palabras es una expresión simbólica que, además de expresar uno o varios sistemas discursivos, expresa además la historia única de quien habla, la que diferencia las emociones asociadas al empleo de las palabras, dando lugar a su sentido. (p. 188)

La emocionalidad aporta elementos del sentido que no se agotan en la representación discursiva oral u escrita. Más aún esta vida emocional puede volverse la forma privilegiada para observar e interpretar las cualidades relacionales y comunicativas que son la base motivacional de la co-construcción de significados, y en última instancia de los aprendizajes en la escuela. Debemos señalar que son muy escasos los estudios socioculturales que enfocan esta dimensión, pues como en la psicología en general, tanto la teorización como la metodología se han construido bajo supuestos racionalistas del pensamiento y la acción. Tales supuestos llevan a considerar empíricamente incorrecto, lo que las personas dicen sentir y la interpretación de esos sentimientos.

Al comenzar este capítulo hicimos una serie de preguntas, y dijimos que nuestra intención no era resolverlas, sino argumentar su importancia en la agenda de

<sup>53</sup> La noción que utiliza este autor es la de *resiliencia*, en la cual han convergido en los últimos años, una variedad de ideas, aproximaciones teóricas y análisis de estudios longitudinales y transculturales que tratan de dar cuenta de la capacidad de los niños para recuperarse y sobreponerse a situaciones adversas, como marginación, violencia social, abuso sexual, guerras, pobreza, etc. (Véase, por ejemplo, Cyrulnik, 2002, 2004; Manclaux, 2002; Vanistendael & Lecomte, 2002).

una mirada sociocultural del aula. La investigación producida desde distintas aproximaciones, nos muestra que resulta difícil enmarcar la enseñanza aprendizaje en un pensamiento único, así como dar por supuesto ciertas afirmaciones (como que los procesos psicológicos de alumnos y docentes se dirigen y enmarcan exclusivamente en metas académicas), sin tener en cuenta los discursos y prácticas particulares de los contextos educativos.

Por ejemplo, los estudios de McDermott (2001) y Mehan (2001) nos llevan a pensar que la organización simbólica-discursiva de las actividades del aula introduce límites para la acción y el pensamiento, límites que incluso pueden conducir a la modificación de la identidad social de los participantes.

Con relación al papel del discurso en la configuración de los contextos psicológicos, se requiere una nueva sensibilidad para registrar la diversidad de sentidos que puede tener el habla, y para comprender que las cosas del aula trascurren en un tiempo histórico subjetivo. En ese sentido se requiere lo que Ardoino (2003) llama un *paradigma de acompañamiento*, que es una actitud de conocimiento que sigue los caminos inciertos de los participantes y sus contextos.

Los estudios también nos indican que la vida escolar cotidiana resulta compleja y agotadora para el análisis. La co-construcción del significado en el aula es una selva exuberante e impredecible, los sujetos que en ella viven resultan misteriosos pues nunca se sabe a ciencia cierta qué es lo que los motiva, ni que tipo de contextos generarán. Tenemos algunas claves, algunas pistas, por ejemplo que los alumnos y profesores pueden estar más preocupados en ejecutar una danza sutil entre ellos, que en comprender el problema cognitivo que tienen enfrente.

La mayoría de los estudios que hemos expuesto como parte de nuestra argumentación reflejan la búsqueda de un acercamiento y contacto a los fenómenos educativos que simplemente pueda captar lo que las personas hacen en colectividad, en lugar de imponer conceptos que talan un claro en selva para conocerla.

En la imagen que empezamos a formarnos del aula, ésta se representa como una configuración de contextos psicológicos, heterogéneos y con una historicidad propia, que son dinamizados por los sentidos subjetivos que generan los sujetos en las situaciones relacionales y comunicativas, las cuales se inscriben en un mundo social más amplio. Esta compleja dinámica de lo constituido y lo emergente, de lo individual y lo social nos plantea, como sugiere Colom (2002), dejar las visiones idealizadas de teorías generales que organizan (restringen) el fenómeno complejo de enseñar-aprender en ordenes lineales, y en su lugar, nos lleva a la necesidad de construir una perspectiva que dé cuenta de las irregularidades y las cualidades vivas de lo que ocurre en el aula.

## CAPÍTULO 3

---

# LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE

“Apoyar el aprendizaje no sólo supone apoyar el proceso de adquirir conocimiento, sino también ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer en la forma de esa identidad” (Wenger, 2001, p. 260)

HEMOS DISCUTIDO ya algunos elementos teóricos y metodológicos para comprender la actividad de enseñanza aprendizaje en el aula desde una aproximación inspirada en la teoría de Vygotsky, ahora abordaremos un marco para hablar del escenario cultural en el que se realizó la investigación, que se centra en la conceptualización y descripción de un entorno educativo particular que denominamos *Comunidad del Aprendizaje*<sup>54</sup>, el cual es un proyecto de intervención sociocultural llevada a cabo dentro de una institución escolar a nivel superior.

Concebimos esta intervención como un sistema cultural con una particular forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje y con un “mundo de significados” sobre las metas y acciones educativas, cuya descripción teórica es útil para la comprensión de la co-construcción de significados de sus participantes. Se trata de un marco para interpretar y describir su práctica específica, atendiendo a la señalización de Lave (2001, p. 17) de no dejar “de lado el mundo socialmente importante en que la actividad se desenvuelve”, al analizar “las actividades de personas que actúan”<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Ver Brown y Campione (1995) para revisar una noción parecida: Comunidades de Aprendizaje. Estos autores describen cómo pasaron de realizar Investigación básica sobre procesos cognoscitivos a la Intervención en el aula (Brown, et al., 1992; Brown, Metz y Campione, 2000). Nuestra noción de *Comunidad del Aprendizaje* tiene una diferencia teórica importante con esta propuesta de corte cognoscitivo, y resulta compatible con otros modelos de intervención educativa que se plantean como formas metodológicas privilegiadas para extender la teoría, no hacia, sino desde los escenarios cotidianos. Tal es el caso de las Comunidades de práctica (Wenger, 2001) y el modelo de la Quinta Dimensión (Cole, 1999).

<sup>55</sup> Tenemos en cuenta que la descripción de la práctica no puede ser exhaustiva; la vida social no se agota

El marco que presentamos consta de dos apartados generales, en el primero argumentamos el carácter teórico y metodológico de la intervención sociocultural, a partir de los planteamientos de Cole (1999) sobre la creación de sistemas de actividad. En el segundo, proporcionamos una definición de la Comunidad del Aprendizaje (CA) como sistema cultural, y desglosamos sus elementos constitutivos: intenciones, instrumentos y contextos de actividad.

### 3.1 COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE: EL ESPACIO SIMULTÁNEO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN

Nuestra propuesta de Comunidad del Aprendizaje surge de un proyecto de varios años de exploración sobre la naturaleza co-construida de la enseñanza y el aprendizaje y las formas metodológicas para investigarla e intervenirla<sup>56</sup>. La idea global es generar intervenciones educativas situadas en la práctica, en constante negociación con las interpretaciones múltiples de los participantes del escenario educativo, y al mismo tiempo, investigar la práctica social en curso. Así, el principio básico del modelo es la *integración* de la intervención en, y la investigación de procesos de enseñanza aprendizaje.

En Cole (1999) encontramos una propuesta metodológica acorde al principio de la co-construcción cultural de la mente. Para el autor, el carácter culturalmente situado de los procesos psicológicos debe indagarse teóricamente, y al mismo tiempo, su abordaje analítico debe situarse en la práctica. Esto significa que la categoría teórica del carácter situado del aprendizaje sirve a su vez como principio metodológico general del enfoque. Esta forma de concebir la teoría y la práctica la encontramos en otros autores "culturalistas", como por ejemplo Bruner (2000b), quien en su discusión sobre el futuro del conocimiento psicológico, expone el argumento de que la naturaleza situada de la mente es un prerrequisito para emprender su estudio:

Igual que no se puede entender completamente la acción humana sin tener en cuenta sus raíces de evolución biológica y a la vez entendiendo cómo se construye en la creación de significado de los actores implicados en ella, tam-

en las descripciones teóricas que hagamos de ella. En su análisis histórico de las categorías de teoría y práctica en las tradiciones en ciencia social, Chaiklin (2001) argumenta que el ideal teórico de alcanzar una comprensión abstracta completa de las prácticas concretas, es contradictorio con las relaciones históricas y sociales complejas entre teoría y práctica.

<sup>56</sup> Pueden consultarse antecedentes de nuestra propuesta en Sánchez et al., 2000, 2002; Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio, 2001; Sánchez y Rodríguez, 2001; Sánchez y Urteaga, 2003; Urteaga et al., 2001.

poco se la puede entender completamente sin saber cómo y dónde está situada (...) Tanto la biología como la cultura operan localmente; por muy grandioso que sea el alcance de sus principios, encuentran un camino común final en el aquí y ahora: en la inmediata "definición de la situación", en el inmediato entorno del discurso, en el estado inmanente del sistema nervioso, local y situado. (p. 185)

Bruner (2000b) continúa diciendo que el trabajo de los psicólogos en instituciones como las escuelas, a las cuales fueron llamados para "aplicar" sus conocimientos en problemas "prácticos", tradicionalmente se considera una actividad profesional que no contribuye al desarrollo teórico de la disciplina. Sin embargo, la buena "investigación administrativa" se caracteriza por saber situar los fenómenos culturales o biológicos con los que trata. Bruner concluye que: "el estudio del aprendizaje situado en busca de metas concretas en un entorno cultural concreto constreñido por límites biológicos es una tarea no sólo de la buena investigación administrativa sino también de la buena ciencia psicológica" (p. 191). Es en las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje situado y la cognición distribuida (ver capítulo 2), por autores como Lave, Wenger, Chaiklin y McDermott (e. g. Chaiklin y Lave, 2001) donde encontramos ejemplos muy interesantes de análisis y descripción teórica sobre

Prácticas humanas en el nivel de interacciones concretas entre individuos que actúan en un contexto social significativo (...) basados en la premisa de que las acciones individuales deben ser interpretadas teniendo en cuenta cuestiones y factores que no están inmediatamente presentes en la situación, ni contenidos exclusivamente en las personas que actúan en esas situaciones. (Chaiklin, 2001, p. 404).

Dentro de las propuestas metodológicas para situaciones educativas concretas, nos centramos en el planteamiento que hace Cole (1999) sobre el "privilegio metodológico" que tiene "la creación de sistemas de actividad". En su trabajo sobre un programa para niños con dificultades en la lectura, el autor muestra un ejemplo de las ventajas que tiene conducir una práctica en un escenario cultural restringido:

La teoría y la práctica se convirtieron en momentos diferentes en un único proceso de investigación. Como nuestros análisis previos de procesos de

enseñanza-aprendizaje habían indicado, ser responsable de poner en práctica una actividad educativa proporcionara un acceso privilegiado a los procesos en juego. (p. 251)

Cole (1999) hace una distinción que será importante tener en cuenta más adelante en nuestra estrategia metodológica y en el análisis de datos del aula. Distingue lo que podríamos llamar un sistema configurado por una "aferencia recíproca" entre teoría y práctica: "En mi trabajo práctico, me encontré utilizando constantemente principios teóricos para guiar mis interacciones. Cuando después observé cintas de esas interacciones, mis interpretaciones motivadas teóricamente estaban muy influidas por el conocimiento obtenido en mi 'papel de co-constituyente' como profesor" (p. 251).

Desde una visión más global, podemos ubicar un problema en torno a la unidad de análisis, el cual tiene relación con los supuestos metodológicos de una Psicología inspirada en la teoría de Vygotsky. Al respecto, Cole (1999) menciona que: "Por desgracia, el acuerdo de que 'las personas actuando en contextos culturales' es una unidad básica del análisis psicológico no se extiende al acuerdo del significado de *contexto*, que, como hemos visto, es un concepto diabólicamente polisémico" (p. 291, cursivas en el original).

El problema es pues, poder clarificar cómo es que se puede llevar a cabo el análisis de dicha unidad, así como "qué patrón de métodos se utiliza para relacionar las afirmaciones teóricas, por una parte, con las justificaciones empíricas, por otra" (Cole, 1999, p. 291). Como bien señala Cole este es un "patrón de mediación" que denominamos *metodología*. El autor concluye que ese patrón lo podemos encontrar en la creación de sistemas de actividad; en esa aferencia recíproca o fenómeno de reverberancia que es posible en actividades guiadas por principios teóricos en los contextos culturales donde actúan las personas. La práctica es en palabras de Cole, "el elemento metodológico unificador".

Encontramos una profundización de este planteamiento y un ejemplo de "elemento metodológico unificador" en el análisis que realiza Cole del proyecto educativo que él y sus co-laboradores desarrollaron llamado "Quinta Dimensión"<sup>57</sup>. En ese análisis Cole propone un modelo de diseño y descripción de un sistema de actividad, el cual nos resulta útil para acceder a la descripción de nuestro

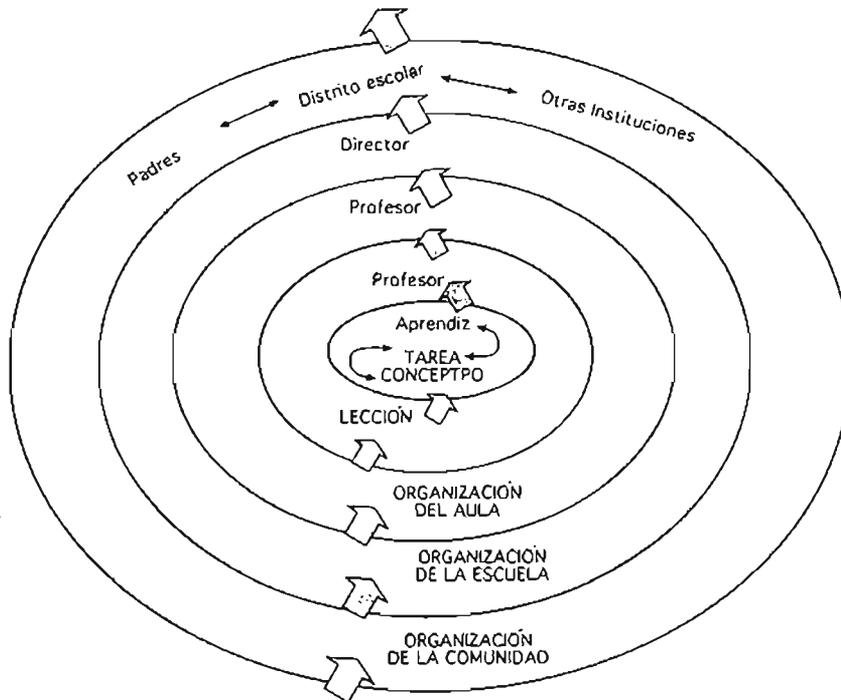
<sup>57</sup> La Quinta Dimensión fue creada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC) de la Universidad de California en San Diego y se refiere a un programa de actividades de tipo extra-escolar, cuyo objetivo es promover el desarrollo general de habilidades sociales, académicas, psicolingüísticas e intelectuales de niños, privilegiando la interacción social para promover el desarrollo y el aprendizaje. Ver Cole (1999), capítulo X.

sistema de actividad, la Comunidad del Aprendizaje. Los ejes de este modelo, plantean una orientación dual, teórica y práctica, hacia la investigación de los procesos de mediación cultural (de la mente y hacia el diseño de cambios en la práctica cotidiana. Estos ejes son los siguientes:

a) **Análisis multinivel**

El análisis multinivel implica utilizar herramientas conceptuales que faciliten mostrar las relaciones entre diferentes niveles de contexto para la práctica cotidiana que se investiga. Cole utiliza, por ejemplo, la representación de contexto de la Psicología ecológica como "contextos encajados" (fig. 3.1) La imagen es conocida por la obra de Bronfenbrenner sobre la ecología del desarrollo humano, "este autor concibe el ambiente como una disposición de estructuras seriadas e interdependientes (algunas en las que participa la persona en desarrollo y otras, en las que no participa), cada una de las cuales se encuentra incluida en la siguiente" (Hernández Blasi, 1996. p. 96).

FIGURA 3.1. REPRESENTACIÓN DE CONTEXTO EN LA PSICOLOGÍA ECOLÓGICA.



Modificada de Cole, 1999, p. 127

Al centro de la figura 3.1 se representa la “unidad más interna de análisis, el nivel en el que se produce la actividad mediada cara a cara”. Cada uno de los círculos que rodea representa niveles más altos de contexto, los cuales se relacionan entre sí. La imagen de los contextos encajados como muñecas rusas tiene un valor heurístico para “esquematizar los niveles de contexto implicados en un único sistema de actividad (...) en un único entorno institucional” (Cole, 1999, p. 262). Cole hace dos acotaciones teóricas al respecto, primero:

En esta descripción no hay una ordenación simple, temporal. “aquello que rodea” ocurre antes, después y simultáneamente al “acto/ acontecimiento” [y] aunque los niveles más inclusivos de contexto pueden restringir los niveles inferiores, no los causan de una manera lineal (...) Sin olvidar por un momento que las relaciones de poder entre los participantes “en niveles diferentes del contexto” a menudo son desiguales, al utilizar el enfoque de contextos anidados, no es menos importante tener en cuenta el hecho de que la creación de contextos es un proceso de dos caras que se lleva a cabo activamente. (p. 128)

Cole analiza tres niveles de contexto, y en cada uno utiliza criterios específicos. El primero lo identifica con el dominio temporal de desarrollo microgenético que tiene lugar en la acción mediada cara a cara<sup>58</sup>. El segundo es el nivel cultural-histórico, donde la Quinta Dimensión como un sistema de actividad, comprende y organiza las diferentes tareas, una estructura basada en artefactos culturales para las acciones del sistema. En las instituciones educativas este nivel lo representaría la organización y estructura de las aulas, que antecede a los sujetos y sus relaciones como una formación histórica, pero es influida localmente por las relaciones y los significados construidos por los participantes.

Las relaciones del sistema de actividad que promueve la intervención sociocultural con el sistema de actividad más amplio de la institución constituyen el tercer nivel de contexto analizado por Cole. El interés en este nivel institucional tiene una connotación teórica para el enfoque sociocultural, pues implica llevar el análisis más allá del nivel interpersonal del contexto, hacia una comprensión de contextos de desarrollo cultural que de cuenta de la complejidad del mundo social. En resumen, la propuesta multinivel de Cole, requiere un análisis simultáneo entre estos distintos niveles de contexto: el desarrollo en los

<sup>58</sup> El nivel de desarrollo microgenético hace relación a la organización cultural de las interacciones sociales dentro de un contexto de actividad específico. Para una revisión de este concepto ver Wertsch (1995).

dominios micro y ontogenéticos, el crecimiento del sistema de actividad y su coordinación institucional.

## b) Función de los artefactos / instrumentos culturales

En su propuesta de Psicología cultural, Cole (1999) opta por la noción de *artefacto* (en lugar de instrumento) dado su carácter simultáneo, es decir, ideal (conceptual) y material a la vez<sup>59</sup>. De esta forma, la mediación por artefactos implica una unidad entre lo material y lo simbólico en los procesos psicológicos. Cole retoma la noción de artefacto de Marx Wartofsky (1973 citado en Cole, 1999), quien describió los artefactos (incluidas las herramientas y el lenguaje) como "objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo" (pp. 204 / 117).

Wartofsky propuso una jerarquía de tres niveles de artefactos: los primarios se corresponden con la materia transformada por la producción de la actividad humana. Los secundarios juegan un papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia, y constan de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan estos artefactos primarios. El tercer nivel es un tipo de artefactos "que pueden llegar a constituir un 'mundo' relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos, o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica" (Wartofsky 1973, citado en Cole, 1999, pp. 208 / 117).

Los artefactos y la acción humana mediada por ellos están entreteljidos entre sí y con los mundos sociales que median. Para guiar la investigación en entornos complejos cotidianos, Cole (1999) apela a la necesidad de definir artefactos apropiados para los acontecimientos que median y de incluir la mediación de las relaciones sociales junto con la mediación de la acción individual. En este sentido, caracteriza los propios artefactos del modelo de la Quinta Dimensión, retomando la jerarquización de tres niveles de artefactos<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> Cole utiliza un ejemplo que ilustra con claridad el carácter dual de los artefactos (en este caso, del lenguaje): "cuando se oye una lengua que no se comprende, se experimentan sólo sus manifestaciones materiales. El significado de las palabras, su aspecto 'ideal', está ausente porque se carece de una historia anterior de interacciones utilizando esos artefactos como medios mediacionales" (1999, p. 114)

<sup>60</sup> En el modelo de la Quinta Dimensión, Cole (1999), retoma la jerarquización sobre los niveles de artefactos. Así, ejemplos de artefactos primarios de la Quinta, serían todos los materiales, como los ordenadores, los mapas. Ejemplos de artefactos secundarios serían las reglas, los tipos de juegos, rituales, etc., mientras que el artefacto terciario sería todo el sistema de actividad.

### c) Desarrollo cultural del sistema de actividad

Cole (1999) define la Quinta Dimensión como "un artefacto terciario en el que la realidad de la vida cotidiana se pone de soslayo" (p. 261). Los diversos artefactos se crean cuando son aceptados por los participantes y empleados para mediar acciones como parte de la actividad global. Considerándolo como artefacto terciario, el modelo es instrumental en diversos sentidos, dependiendo del lugar que la persona ocupe en el sistema, y por tanto, de su perspectiva y experiencia. De acuerdo a Cole, las intervenciones socioculturales en procesos de enseñanza-aprendizaje (como la Quinta Dimensión o nuestra propuesta de Comunidad del Aprendizaje), pueden conceptuarse como sistemas culturales, o "ideoculturas", según la distinción de Fine (1987, citado en Cole, 1999):

Un sistema de conocimiento, creencias, conductas y costumbres compartido por los miembros de un grupo en interacción al que los miembros pueden referirse y que sirve como base de nuevas interacciones. Los miembros reconocen que comparten experiencias, y se puede aludir a ellas con la expectativa de que serán comprendidas por otros miembros, utilizándose así para construir una realidad para los participantes (pp. 125 / 264).

Cole (1999) analizó cómo la colaboración en las actividades crea una conciencia más intensa de la cultura en los participantes. Un indicador de este proceso lo ubica en la manera en que los instrumentos median las actividades de los participantes una vez que se han familiarizado con el modelo<sup>61</sup>. Sus resultados indican que modelos como la Quinta Dimensión pueden interpretarse como sistemas culturales. La enculturación en este tipo de sistemas, implica tanto la adquisición del conocimiento, como el cambio de las estructuras de rol, así como nuevas formas de mediar las propias interacciones por los artefactos.

## 3.2 Intenciones, instrumentos y contextos de actividad

La Comunidad del Aprendizaje (CA) dirige su intervención educativa hacia la organización de la actividad de enseñanza aprendizaje y los significados históri-

<sup>61</sup> Cole (1999, p. 265) identifica tres formas de interacción con dichos Instrumentos a partir del análisis que realiza retomando notas de campo: al primer modo le llama "orientativo" donde las personas tratan los Instrumentos como "cosas en sí mismas". La forma "instrumental" denotaría que el Instrumento se incorpora como mediador en algún tipo de acción dirigida a una meta, mientras que el modo "reflexivo" indicaría una forma particular de atención al trabajar con los instrumentos.

cos que los participantes co-construyen en la vida cotidiana del escenario, al tiempo que se investiga la práctica social en curso. La CA se incluye como parte de la práctica cotidiana de maestros y alumnos en la institución escolar, lo cual significa que la actividad dentro de la CA no representan tareas extracurriculares para los alumnos y el docente participantes; también significa que las reglas que otorga el currículum formal a la actividad de la institución (contenidos, objetivos, tiempos y espacios) no son ajenas al diseño de intervención.

Teóricamente se espera que las modificaciones operen sobre la organización cotidiana de la actividad, lo cual supondría que los cambios individuales (por ejemplo, cognitivos o actitudinales) se registraran simultáneamente en los contextos de todos los días. El modelo de la CA tiene una estructura básica, conformada por sus intenciones, instrumentos y contextos de actividad, elementos que se describen a continuación.

## Intenciones

### *Resignificación de la actividad de enseñanza aprendizaje*

Como hemos tratado de mostrar anteriormente (ver capítulo 2), la actividad de enseñanza aprendizaje tiene un carácter opaco para los propios participantes. Esta dimensión del sistema escolar fue concebida por la pedagogía crítica como "currículum oculto"<sup>62</sup> (Gimeno y Pérez Gómez, 1999). Como señalan Tharp et al. (2002):

En las escuelas, como en la vida, se aprende más de lo que se enseña. En realidad, la suma total del currículum formal y de todas las lecciones intencionales de cada enseñante, formador, tutor, orientador, miembro de junta escolar y especialista visitante, no equivale más que a una pequeña parte de las inmensas transformaciones de conciencia que constituye la educación de cada niño. (p. 93)

La intención de *resignificar la actividad de enseñanza aprendizaje* orienta a los participantes de la CA hacia la reflexión del propio proceso cultural de co-construcción, hacia la reflexión de los aspectos de la práctica que permanecen implícitos y sin embargo representan las premisas de participación y comunicación que pautan las acciones y significados de los participantes. En esta resignificación

<sup>62</sup> Este tipo de currículum, en palabras de los autores "funciona soterradamente" (p. 152), expresando ideales o intenciones que pueden ser, incluso muy diferentes de lo planteado por el currículum formal.

continua, se privilegia una constante negociación con las diversas interpretaciones de los participantes, pues en última instancia se trata de que los alumnos y docentes puedan reformular las metas más globales de la actividad.

Lo que hacen docentes y alumnos en el salón de clase, se inscribe en un contexto que entrelaza las tareas específicas con redes de significados más amplios sobre el aprender y enseñar, con formas de práctica implícitas, con diversas maneras de interpretar los eventos. Es decir, los participantes forman parte de comunidades de interpretación más amplias (Kozulin, 2000; Wenger, 2001) y el llegar a una comprensión sobre estas redes de significado, permite a la CA resignificar y reorientar su intervención.

### *Desarrollo de contextos co-construidos de actividad*

Para caracterizar esta intencionalidad nos permitimos reproducir la siguiente cita de Davydov (1995 citado en Daniels, 2003), uno de los discípulos de Vygotsky que más profundizó en generar una propuesta educativa basada en las ideas del maestro.

Para la reforma contemporánea de la educación rusa son básicas las siguientes ideas generales de Vygotsky, ideas que han sido expuestas y refinadas por sus estudiosos y seguidores. La primera es que la educación, que incluye tanto la formación como la enseñanza / aprendizaje del ser humano, se dirige antes que nada al desarrollo de la personalidad. La segunda idea es que la personalidad humana está vinculada con su potencial creativo; en consecuencia, el desarrollo de la personalidad en el sistema educativo exige, antes que nada, la creación de condiciones para descubrir y poner de manifiesto el potencial creativo de los estudiantes. La tercera idea es que la formación y la enseñanza / aprendizaje suponen una actividad personal en el dominio de una variedad de valores internos; el estudiante se convierte en una verdadera materia en el proceso de enseñanza y formación. La cuarta idea es que el enseñante y el formador dirigen y guían la actividad individual de los estudiantes, pero no les imponen ni les dictan su propia voluntad. La auténtica formación y la auténtica enseñanza / aprendizaje se producen por la colaboración de los adultos con los niños y los adolescentes. La quinta idea es que los métodos más valiosos para la formación y la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes se corresponde con su desarrollo y sus particularidades individuales y que, en consecuencia, estos métodos no pueden ser uniformes. (p. 142)

Uno de los malentendidos de las críticas realizadas a la teoría de Vygotsky sobre la educación escolar, comentada por Daniels, es la idea de que ésta daría un peso excesivo a la trasmisión cultural, en lugar de la renovación cultural y el fomento de la innovación y la diversidad. Como la cita anterior sugiere, en el enfoque de la "Psicología pedagógica" de Vygotsky "la clave reside en preguntarse por las limitaciones y las oportunidades sociales que crean las posibilidades para la construcción de la comprensión individual" (Daniels, 2003, p. 145).

En este sentido es que se plantea la intención de desarrollar contextos co-construidos de actividad. La meta de resignificar la actividad educativa debe acompañarse de modificaciones en la organización de los contextos de actividad y en los instrumentos que median la acción y el pensamiento. La intención de desarrollar contextos co-construidos de actividad guía la intervención sociocultural hacia la generación y sostenimiento de contextos de aprendizaje que puedan evaluarse como realizaciones cognoscitivas conjuntas (Newman, Griffin & Cole, 1991). Al interior de estos contextos se promueve una redistribución del conocimiento entre alumnos, docente e investigadores, así como de los papeles de cada uno<sup>63</sup>.

## Instrumentos

En el primer apartado de este capítulo vimos que la CA es un sistema cultural que puede verse como un "artefacto terciario", retomando la idea de Cole (1999) sobre la Quinta Dimensión. En esta parte describimos las características de los instrumentos, que al igual que los contextos de actividad, se pensaron como estrategias para lograr la intención más amplia del modelo: resignificar la actividad de enseñanza-aprendizaje<sup>64</sup>. Los instrumentos de la CA tienen un papel como *potenciales* mediadores de la actividad. Enfatizamos lo potencial dado que dependen del uso y significado que le dan sus protagonistas, es decir, sus virtudes educativas no existen *a priori* en el escenario. Pensamos la función de estos instrumentos en dos planos: en la *orientación y control* de la acción, y *como mediadores semióticos* en la transformación del sentido (Kozulin, 2000; Valsiner, 1997).

Recordando el principio de integración entre teoría y práctica del modelo de la CA, sus instrumentos así como los contextos de actividad en que se insertan,

<sup>63</sup> En un apartado posterior se revisará cómo están organizados los diferentes contextos de actividad de la Comunidad del Aprendizaje.

<sup>64</sup> Retomando a Cole (1999) podemos afirmar que tanto el sistema cultural de la Comunidad del Aprendizaje, como los instrumentos que describimos y los contextos de actividad serían "artefectos" de diferente orden. Preferimos utilizar el concepto de "instrumentos" para referirnos a los artefactos específicos y poder diferenciarlos de los otros.

tienen un doble carácter. En primer lugar, son elementos metodológicos fundamentales para poder observar e interpretar los procesos de co-construcción; permitirían como mencionan Álvarez y Del Río (1994) "territorializar" el cambio interno y externo. En segundo lugar, son medios que permiten "andamiar" el trabajo cotidiano de alumnos, docente e investigador. Así, los instrumentos no sólo sirven para la intervención, sino que también son la fuente principal de datos para la investigación<sup>65</sup>. A continuación presentamos las funciones que cada uno de ellos tiene en la práctica educativa y en su análisis. En la Viñeta 1, que se encuentra al final de este capítulo, se muestran ejemplos de cada uno.

### *Autobiografía*

Son textos solicitados a los alumnos al inicio del curso que permiten al docente tener un acercamiento personal a los sujetos con los que compartirá la actividad de enseñanza-aprendizaje<sup>66</sup>. También permiten al equipo de investigación configurar un marco de referencia sobre los supuestos personales-institucionales de la cultura del aprendizaje de los alumnos concretos con quienes se trabaja.

### *Reflexión y plan de clase*

Textos escritos por el docente que se comparten con los alumnos dentro de la clase<sup>67</sup>. Su elaboración permite al docente la reflexión sobre la actividad en curso, mientras que su presentación en clase le permite comunicar sus intenciones de aprendizaje, tareas, contenidos y propuestas de organización del aula. Los textos, al ser comentados y evaluados en clase, promueven la responsabilidad de los estudiantes en la definición, negociación y ajuste de objetivos y actividades. Son

<sup>65</sup> Ver por ejemplo, Sánchez y Rodríguez (2001) para un análisis de procesos de formación de instructores basado en las relatorías y Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio (2001) para una propuesta metodológica que aborda la co-construcción de significados a partir del análisis de planes de clase, reflexiones de clase de alumnos y autobiografías.

<sup>66</sup> Tienen un formato y extensión libres, sólo se les brinda a los alumnos algunos ejes que pueden estructurar el texto, pero cada quien decide y elige qué información aportar y con qué profundidad. Los ejes son: aspectos generales de su historia personal; experiencias del alumno en la escuela con los docentes, sus compañeros y el conocimiento; motivos para estudiar la carrera; habilidades y "deshabilidades" en el ámbito educativo o en aspectos considerados importantes para la formación académica, y expectativas con respecto al curso.

<sup>67</sup> El docente elabora estos textos generalmente al principio de las unidades de actividad. También tiene un formato libre (generalmente escrito en primera persona) dirigido a los participantes. Por ello puede adquirir una forma personalizada, ajustada al estilo del docente.

además fuente de información para analizar los procesos emotivos y de pensamiento relacionados a la experiencia del docente y a la historia de la actividad.

### *Reflexión de clase de Alumnos*

Textos escritos por los alumnos donde plasman su opinión y evaluación de las actividades y contenidos de la clase<sup>68</sup>. Las reflexiones son leídas y comentadas por el docente, y posteriormente son objeto de diferentes análisis por el equipo de investigación. Además, permiten al estudiante construir una reflexión continua de la actividad de enseñanza-aprendizaje, y al docente comprender el nivel de intersubjetividad generado entre él y los alumnos o grupos de alumnos.

### *Relatorías*

Son textos escritos por los investigadores que contienen sus descripciones e interpretaciones sobre lo que observan en cada clase<sup>69</sup>. El contenido de las relatorías es compartido con el docente, permitiéndole tener un punto de vista “diferente” sobre la vida cotidiana del aula, el cual le ayuda a su vez, en la reflexión y el ajuste de la actividad en marcha. Asimismo, la revisión y discusión conjunta de su contenido, permiten a los investigadores ajustar focos de observación, así como generar preguntas o líneas de indagación para un análisis posterior.

## **Contextos de Actividad**

La CA forma parte de una comunidad de práctica más amplia, lo cual significa que las formas de organización y participación específicas dentro del sistema se relacionan con las formas socialmente aprendidas en la cultura escolar. Como señalaba Rogoff en su clásico *Aprendices del pensamiento* (1993):

Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño (o el apren-

<sup>68</sup> Tienen un formato libre y comúnmente se elaboran como tarea fuera del aula. No hay un tiempo específico para la entrega de la reflexión, así como tampoco hay un número dado de textos que el alumno tenga que entregar, ya que depende de la necesidad e interés de cada alumno.

<sup>69</sup> Son textos que tienen un formato básico que incluyen los datos de identificación de la sesión así como un relato libre en donde cada investigador incorpora sus observaciones e interpretaciones de lo que le pareció más significativo dentro de la clase. Su contenido no se comenta como tal con los alumnos, sin embargo, forman parte importante en el contexto de actividad de Construcción de Reflexión docente (ver capítulo 4).

dizaje de los alumnos) se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes. (p. 35)

En este sentido, la CA se encontraba inserta en la cultura escolar de la Universidad Pedagógica, la cual no sólo brinda objetivos y contenidos curriculares explícitos, sino sobre todo, configura ciertos *contextos de actividad* (Tharp et al., 2001), los cuales representan una organización específica de la interacción entre tareas, instrumentos, contenidos, intenciones y papeles definidos de los participantes en la actividad cotidiana del aula. Esta categoría resulta relevante como unidad de análisis de la cultura del aula, así como para la definición de los propósitos de intervención educativa. La intención de modificar la organización de los contextos de actividad, vista como estrategia de intervención, contribuye en la intención más amplia de la CA, al propiciar nuevas formas de interpretación y participación que repercuten en los modos de “ser” alumno o docente.

Para esquematizar los Contextos de Actividad de la CA, resultan útiles las “categorías descriptivas” que Tharp et al. (2001, p. 77) refieren en torno al *quién*, *qué* y *porqué*, es decir, cuál es el papel de los participantes, sobre qué y porqué hacen lo que hacen. Estas categorías ayudan a tener una imagen concreta sobre los diferentes contextos de actividad, pero las relaciones entre estas dimensiones resultan ser más complejas en la vida cotidiana del aula<sup>70</sup>. Atendiendo a la complejidad del fenómeno, consideramos la necesidad señalada por Tharp et al. (p. 77) de emplear “categorías analíticas” que ayuden a comprender la dinámica de los diferentes contextos de actividad<sup>71</sup>.

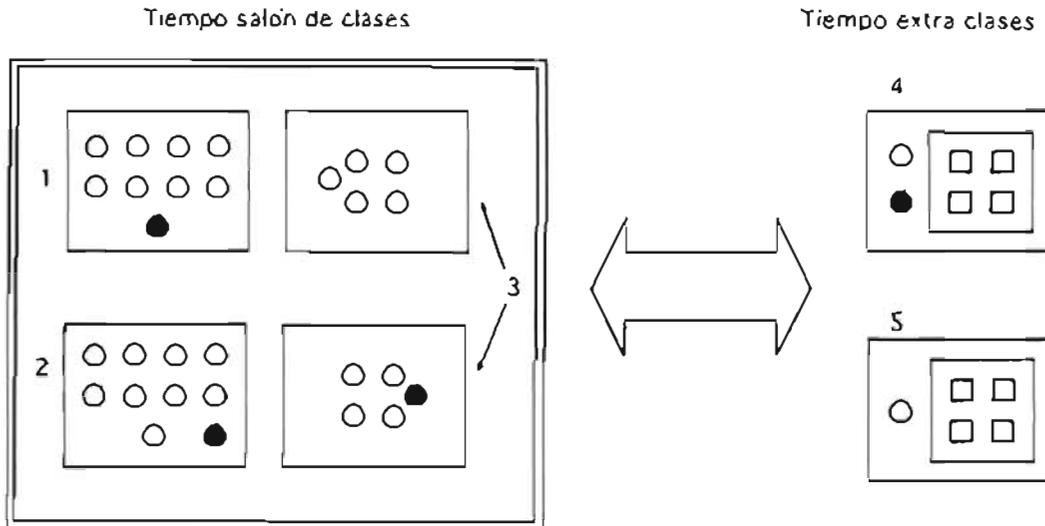
A continuación describimos los contextos de actividad específicos de la CA. Como se observa en la figura 3.2 existen tres contextos de actividad que podemos ubicar dentro del aula y que siguen el tiempo “real” de las clases. Asimismo, existen otros dos que físicamente no se ubican en el salón y que puede seguir tiempos diferentes a su dinámica.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> Por ejemplo, cuando hablamos del *quién* y específicamente de un participante concreto, el “papel” que éste desempeña se imbrica con sus motivos, intereses y expectativas. En este sentido, resultaría difícil afirmar que el papel de un participante, como el docente por ejemplo, cambia o se mantiene linealmente de un contexto de actividad a otro.

<sup>71</sup> Ver capítulo 5 para una reconstrucción Interpretativa de los contextos de actividad de la CA.

<sup>72</sup> Ver el apartado anterior de los Instrumentos en donde se describen las formas y tiempos en que los participantes realizan y comparten el contenido de los textos.

FIGURA 3.2. CONTEXTOS DE ACTIVIDAD DEL AULA DE LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE.



En el salón de clases los contextos de actividad son parecidos a la práctica en el escenario instruccional (1. Diálogo grupal guiado por el docente 2. Diálogo grupal con responsabilidad mixta. 3. Trabajo en equipos guiado por el docente e investigador y Contextos de trabajo en grupos pequeños guiados entre pares). Los contextos del tiempo extra-clases no son comunes en el escenario (4. Construcción de reflexión docente, 5. Construcción de reflexión del alumno). Por último, tanto la reflexión (individual) de docente y alumnos "regresa" a los contextos del aula.

### *Contexto 1: Diálogo grupal guiado por el docente*

Aparece cuando el docente hace la presentación de su plan de clase ante el grupo y al inicio y /o término del Trabajo en equipos<sup>73</sup>, aunque también en otros momentos donde el docente expone, esquematiza o problematiza elementos de diversa índole, (contenidos curriculares, actividades y productos realizados en los otros contextos de actividad, plan de clase docente, etcétera). El diálogo generalmente es iniciado por una exposición del docente, quien tiene la responsabilidad inicial de proponer los objetivos y estrategias de aprendizaje, para después dar pie a la participación abierta y libre de los alumnos, con quienes se negocian propuestas en base a sus necesidades e intereses<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> No es casual que este tipo de diálogo aparezca casi siempre ante estas situaciones, pues es ahí donde se definen los objetivos y tareas específicas a realizar en los otros contextos de actividad.

<sup>74</sup> El hacer efectiva esta responsabilidad implica que el alumno pueda tomar una serie de decisiones que se asignan normalmente sólo al docente, como el caso de la evaluación. En la CA, el sistema de evaluación es

En este tipo de diálogos se busca reflexionar sobre: los contenidos específicos, tareas y formas de evaluación y sus implicaciones de éstos elementos más allá del contexto escolar así como sobre otros elementos igual de pertinentes para la comunidad (la forma en cómo se están comunicando los participantes, problemas o aciertos en su relación, etc.). Si bien la reflexión de estos elementos se realiza en los otros contextos de actividad, la intención más amplia acá, es explicitar los diferentes marcos de referencia que los participantes construyen y ponen en juego en su actividad cotidiana dentro de la CA. En este sentido, la intención última de este tipo de diálogos es generar una reflexión *meta-actividad*, a partir de identificar las diferentes perspectivas y comprensiones sobre lo que ocurre en el aula.

### *Contexto 2: Diálogo grupal con guía mixta (docente – alumnos)*

Este diálogo inicia con la presentación, por parte de los alumnos, sobre los diferentes productos (esquemas, cuestionarios, textos, análisis de datos, etc.) que surgen del Trabajo en equipo, o de otras tareas (como los avances y productos de sus proyectos de investigación<sup>75</sup>). A partir de la exposición de estos productos, el alumno con el apoyo del docente, va guiando la discusión grupal que se genera con el resto de los alumnos, quienes participan con preguntas y sugerencias para el trabajo que se presenta. Además, al guiar la discusión, se espera que el alumno llegue a sistematizar su experiencia y construir con los otros participantes un marco más amplio de interpretación sobre lo específico de la tarea. El docente a su vez, ayuda en la organización de dicha experiencia, así como en la retroalimentación hacia los productos presentados<sup>76</sup>. Así, se busca promover una reflexión sobre los aprendizajes curriculares que conlleva el proceso de elaboración de tales productos, así como sobre las implicaciones que tienen para la formación profesional de los alumnos como psicólogos educativos.

definido por todos los participantes, bajo la responsabilidad de que las propuestas se argumenten y ayuden a una práctica reflexiva. Así, un ejemplo de instrumento utilizado en la CA para la evaluación es la Autoevaluación, en donde lo central que debe incorporar el alumno es una reflexión sobre lo aprendido.

<sup>75</sup> A lo largo de los semestres los alumnos tienen que realizar pequeños proyectos de investigación cuyas preguntas u objetivos correspondan a los temas que se revisan en el programa y estén situados a algún escenario de práctica elegido por los mismos alumnos. El énfasis se pone en el proceso, es decir, en la reflexión teórico-metodológica, que se genera en el transcurso de la elaboración de la investigación.

<sup>76</sup> La retroalimentación y evaluación que se da a los alumnos por parte del docente está encaminada hacia la reflexión de estos elementos más que a la identificación llana de aciertos o errores. A su vez, el docente invita a los alumnos a participar en esa reflexión bajo esa tónica.

### *Contexto 3: Trabajo en equipos guiado por docente e investigadores.*

Este es el contexto que más predomina dentro de la clase, pues implica que los alumnos trabajen en actividades productivas a partir de la colaboración<sup>77</sup>. El tipo de actividades sobre las que se trabajan en equipos, puede ser el análisis de algún texto u otro tipo de material (entrevistas realizadas en prácticas, vídeos, los mismos instrumentos como el plan de clase docente, etc.), así como la elaboración de materiales escritos. Este tipo de actividades tienen un alto valor formativo ya que la elaboración de los productos requieren "múltiples capacidades para su solución" (Tharp et al., 2001, p. 229). El desarrollo de dichas actividades no se ubica sólo en el aula cuando los alumnos están trabajando en equipo. Para que las actividades tengan un valor formativo, la naturaleza de las tareas que realizan los alumnos fuera del aula (incluidas las Reflexiones de clase) deben corresponderse con la intención de reflexionar sobre los aprendizajes generados de construir marcos más amplios de interpretación<sup>78</sup>.

Durante el trabajo en equipo, los alumnos reciben el apoyo del docente o los investigadores quienes colaboran en la realización del producto, apoyan en la organización y las formas de participación, así como en la comprensión de intenciones, elementos conceptuales y metodológicos de la tarea. Esta forma de trabajo es muy rica en términos del tipo de relaciones, papeles y formas de organización que propicia. Al distribuirse la responsabilidad entre todos los participantes, se llegan a definir metas de aprendizaje grupal, además de que les permite reconocer la diversidad de intereses y perspectivas de los otros participantes, elemento necesario para el proceso co-constructivo. Además, el trabajo conjunto también "fomenta al máximo la inclusión, el respeto mutuo y la colaboración" (Tharp et al., 2001, p. 229).

### *Contexto 4: Construcción de reflexión docente<sup>79</sup>*

Esta actividad la realiza el docente a partir de la reflexión de varios elementos: por un lado, toma en cuenta las intenciones generales y los objetivos específicos

<sup>77</sup> Retomamos la noción de "actividad productiva" de Tharp et al (2001, p. 229) quien afirma que este tipo de actividades "requieren que los estudiantes intercambien recursos con otros para poder realizar la tarea [...] en las tareas conjuntas, la actuación de cada estudiante depende de la de todos los demás, porque todos deben participar en la consecución de un producto".

<sup>78</sup> Las tareas dentro de la CA son muy parecidas a las de todas las aulas: reportes de lectura, ensayos, etc., sin embargo, el énfasis está en requerirle al alumno la incorporación de su reflexión personal, así como un esfuerzo por vincular los contenidos con los revisados en las diversas materias.

<sup>79</sup> Ver el apartado anterior "Instrumentos", en donde se describen las características y función del Plan y reflexión de clase docente.

que pretende cubrir con las actividades; por otro lado, tiene en mente la historia de la actividad y la forma en que ésta se ha desarrollado dentro de la clase. Para ello, se tornan cruciales las voces de los otros participantes que "están presentes" en esa actividad "solitaria". La voz de los alumnos se presenta a través de sus tareas, sus reflexiones de clase, sus participaciones. El investigador, quien participa de forma menos virtual, contribuye también con su perspectiva, pues en conjunto revisan y discuten los elementos contenidos en sus relatorías.

Este contexto es privilegiado en tanto media la experiencia cotidiana del aula y la reflexión más amplia que se realiza de ella. El fin concreto es la elaboración del plan, pero al estar imbuido de las diferentes perspectivas, permite al docente tener una mirada más amplia sobre la heterogeneidad de motivaciones, dificultades y habilidades de los alumnos. La actividad adquiere pues una connotación más allá de la programación de actividades, y llega a contribuir en la propia formación reflexiva del docente. Esto resulta relevante porque, aunque el docente también es asumido como investigador, lo cierto es que ante la cotidianeidad y emergencia de las situaciones en el aula, resulta complejo usar estos lentes en la relación directa con los estudiantes.

Así, este contexto le permite al docente, de forma más intencional y sistemática, participar en la construcción de comprensiones e interpretaciones sobre el aula que conjuntamente realiza con el investigador<sup>80</sup>. A su vez, el investigador también adquiere un papel en la planeación de las actividades del aula y en el proceso de formación reflexiva del docente. En este mecanismo de comunicación y retroalimentación con el docente, el investigador coloca su *atención a lo concreto*, es decir intenta no perder los rasgos distintivos de las situaciones y personas que investiga (Eisner, 1990). De ahí se espera que sus intervenciones dentro del aula correspondan a las necesidades concretas de los participantes alumnos y docente. Por ello, como se veía en la figura 3.2 la Reflexión de clase docente regresa a los contextos de actividad del aula a la vez que éstos lo nutren en una relación bidireccional.

#### *Contexto 5: Construcción de reflexión del alumno.*

Este contexto es parecido al anterior en tanto que el alumno también incorpora, desde su propia perspectiva, la historia de la actividad y la forma en que ésta se

<sup>80</sup> En esta aula particular, el papel del docente como investigador estuvo facilitado porque el docente tiene años de experiencia dentro de la investigación educativa (ver Sujetos en el siguiente capítulo). Sin embargo, dentro del modelo de la CA, se contempla la formación reflexiva del docente como elemento también de intervención (ver Sánchez et al. 2002, para una revisión del trabajo dentro de la CA y Schön 1992, para una revisión de los principios del trabajo en esta línea).

ha desarrollado dentro de la clase para la realización de su reflexión. De igual forma, se tornan cruciales las voces de los otros participantes (alumnos, docente e investigadores) para ello. Dado que este contexto también adquiere un carácter mediacional, ayuda a generar en el alumno una reflexión crítica de la cultura del aprendizaje, en donde reflexionar sobre el papel del alumno, del docente, de los contenidos, de las tareas, de la evaluación, es tan importante como los conocimientos y habilidades específicas a aprender.

Lo que se busca pues, es desarrollar una identidad diferente del alumno, que considere su esfera afectiva-actitudinal, en relación con lo que hace y aprende, porqué y para qué. Dadas las características del instrumento, así como las condiciones en donde se reconoce y comparte su contenido, el alumno asume una actitud y valoración ética y personal de los diferentes contenidos, actividades y situaciones de aprendizaje. En suma, en este contexto, como en los otros, se espera que el alumno vaya asumiendo un papel de *profesional temprano* (Labarrere 1998a) y co-responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual también genera una relación más de colegas, no sólo entre alumnos, sino entre alumnos y profesor.

Presentamos en este capítulo las cualidades teórico-metodológicas del modelo de intervención sociocultural denominado "Comunidad del Aprendizaje", así como los propósitos, instrumentos y contextos de actividad que guían la práctica concreta en el aula universitaria en donde dicho modelo se implementó. En el siguiente capítulo mostraremos las cualidades de la propuesta de análisis que hemos llamado "exploraciones metodológicas", así como el desarrollo de la misma.

## VIÑETA 1

### Re-escribir los significados del aula

En la Comunidad del Aprendizaje (CA) los participantes (alumnos, docente e investigadores) asumen la reconstrucción de su experiencia de enseñanza aprendizaje como una actividad continua y colectiva. Los instrumentos de la CA dan la oportunidad a que los diferentes miembros expresen su perspectiva sobre lo que ocurre en la vida cotidiana del aula, sus preocupaciones y sentimientos, así como su reflexión sobre los proyectos formativos en los que están involucrados. Compartir estos textos es una parte esencial del desarrollo de la comunidad, pues permite el enriquecimiento de las relaciones y la comunicación, así como la posibilidad de que los participantes aprendan de sus propios errores y aciertos. En esta viñeta el lector podrá acercarse a las formas que tomaba la reflexión dentro de la CA, a través de una selección de ejemplos de cada uno de los instrumentos.

#### *Autobiografía*

Este texto fue entregado por un alumno al inicio del curso. Tiene un formato libre en donde el estudiante incorpora elementos de su historia personal (familiar), así como sobre su historia académica. Describe algunas experiencias que tuvo con profesores importantes para él. También el alumno describe brevemente cuáles considera que son sus habilidades y dificultades.

Este tipo de textos permiten al docente y a los investigadores tener un acercamiento personal con los estudiantes, pues al conocer una parte de su historia personal y académica, va elaborando un marco de referencia sobre los supuestos personales de la enseñanza-aprendizaje.

*Soy el hijo menor de seis hermanos, de chico se me inculcó a tener responsabilidad acerca de las cosas que hacía y de mí propiamente, puesto que con la enfermedad de mi padre mi madre tuvo que salir a trabajar fuera de casa por algún tiempo y por tal motivo, mis hermanos y yo tuvimos que hacernos cargo de nosotros mismos.*

*Al ingresar a la secundaria tuve la necesidad de trabajar para cubrir mis necesidades individuales y hasta la fecha lo hago, tal vez por eso he valorado el esfuerzo que he realizado hasta hoy sin recriminar nada a nadie y gracias al apoyo moral que me han dado mis padres, el único problema que he tenido es la falta de comunicación cercana con mis padres, dado que de chico nunca se me preguntó nada acerca de tener algún problema personal escolar y ahora que lo preguntan me es muy difícil contestar, lo único que respondo es que todo está bien, en lo personal toda mi vida ha transcurrido normal-*

*mente, puesto que soy una persona alegre, por momentos soy muy serio, pero me gusta tener mucha comunicación con mis compañeros de trabajo y de la escuela, así como de mi familia, pero ante todo soy una persona muy responsable.*

*La experiencia que he tenido en cuanto a la enseñanza – aprendizaje con los docentes ha sido muy alentadora a excepción de algunos maestros, por ejemplo en la primaria con un maestro de 5º llamado Pedro Pablo, quien te inhibía completamente, pues si no respondías adecuadamente a su pregunta o contestabas adecuadamente en el pizarrón te humillaba rotundamente y te tachaba de burro.*

*Otro maestro que recuerdo fue en el Colegio de Bachilleres llamado José Cruz, quien tenía la misma postura del anterior, a diferencia que ésta hacía sus berrinches, golpeando su escritorio, mesas y pizarrón, algo muy chistoso por la forma que lo hacía ahora que recuerdo. Otro maestro está dentro de esta universidad, él imparte la asignatura de Aprendizaje y otras más, de él si no quisiera mencionar su nombre, puesto que muchos lo conocen y al parecer no a todos le cae muy bien, por su forma tan patética de impartir su clase de tipo conferencista, donde si participamos o tienes alguna duda, tienes que fundamentar tu pregunta y si no lo haces, no tienes derecho a decir tonterías, no lo dudo que esté bien preparado pero a mi parecer es antipedagógico que él pueda impartir una clase así. Por profesores anteriores y posteriores han sido muy buenos y a cada uno le he aprendido cosas muy significativas de los docentes que he tenido a lo largo de mi historia académica.*

*En cuanto a las habilidades de enseñanza–aprendizaje que he adquirido es trabajar en equipo, porque primeramente discutimos el problema para sacar una idea central y posteriormente proyectarlo grupalmente, de igual forma tengo habilidad para comprender algunas lecturas, no así para expresar mis ideas.*

### *Reflexión y plan de clase del docente*

El texto que se presenta a continuación fue escrito por el docente para una clase de la primera unidad temática. Está escrito en primera persona del plural (nosotros), haciendo referencia a él y los investigadores, y está dirigido hacia los alumnos, con quienes se compartía el texto en la clase. Este tipo de redacción es comprensible si atendemos que, previo a las clases, docente e investigadores compartían el contenido de las relatorías de observación realizadas por los investigadores, con el propósito de ayudar en el diseño y ajuste de las actividades. En el texto se observa que el docente incluye, además de sus intenciones de aprendizaje, tareas y lecturas para la clase, y algunos aspectos emotivos y de pensamiento relacionados con la clase anterior. Este tipo de textos contribuyen en los procesos de re-

flexión del docente, así como en promover la responsabilidad de los estudiantes en la negociación y ajuste de actividades.

Plan de clase 27032001  
*Psicología evolutiva y escolarización*

*No sabemos qué significó para ustedes los problemas de la última clase, para nosotros los conflictos y los accidentes son aspectos del aula que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya en sus tiempos mencionaba Vigotsky que el desarrollo es un fenómeno no lineal que implica retrocesos, conflictos y fracturas, pero que los psicólogos evolutivos tienden a creer que cuando el proceso no sigue la línea trazada por ellos deja de haber desarrollo; para hablar de evolución debemos entender la revolución.*

*Pues bien, analizando un poco la tarea que empezamos con los mapas, y tomando en cuenta los contenidos de la lectura inicial de Palacios, hemos reestructurado toda la tarea que teníamos en un inicio, y ha quedado así. El día de hoy veremos en clase un video, "La mente milagrosa" que muestra cómo viven (se desarrollan) personas que tienen una lesión cerebral. Nuestra intención es que este material permita reflexionar sobre los contenidos de la lectura, así como nuestras propuestas de mapa cognitivo, en específico las líneas natural y cultural del desarrollo y los enfoques sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Prácticamente usaremos el tiempo de clase para el video. La tarea para mañana jueves será entonces reestructurar su mapa y traer su versión final, utilizando para ello los elementos del video y la lectura (ojo: en específico los primeros tres apartados de la lectura cuyo título es Desarrollo psicológico y educación; autores Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A.; primera lectura de la antología y que es el último capítulo del libro Desarrollo psicológico y educación, tomo I, de los mismos autores).*

*Algunas preguntas que pueden ayudar a la tarea, y que sirven para el video, la lectura y el mapa son:*

*¿Qué procesos o funciones están relacionados con la línea natural del desarrollo y cuáles con la línea cultural?*

*¿Cómo se relacionan las líneas natural y cultural del desarrollo?*

*¿Qué sucede con esta relación en los casos de lesión o trastorno?*

*¿Qué papel juegan la cultura, la influencia educativa y la escolarización en el desarrollo?*

*Reflexión de clase de alumno*

Esta reflexión fue escrita por un alumno en un contexto de actividad extra-aula y fue entregado en la clase en la que se leyó el plan revisado arriba. En su reflexión

el alumno plasma su opinión sobre la clase en general, una recopilación de lo que se ha estado haciendo en las últimas sesiones, así como algunas reflexiones sobre los temas. La primera intención de este instrumento es permitir al estudiante construir una reflexión continua de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la lectura que hace el docente de este tipo de textos, le permite comprender el nivel de intersubjetividad generado entre él y los alumnos o grupos de alumnos.

### *Reflexión de clase del 29 de marzo*

*La forma en que se han venido desarrollando las sesiones, es importante para mí y creo que para el resto del grupo, me da la impresión que a veces por nuestra falta de preparación nos alejamos del objetivo de la clase y caemos en un remolino de dudas, entonces cualquiera de los asesores aparece para guiarnos nuevamente hacia el conocimiento que se pretende.*

*Nos hemos puesto a comparar la lectura que trata acerca del desarrollo y construcción del conocimiento, el programa y el vídeo 'mente milagrosa'.*

*Al hacer la comparación entre lectura, programa y vídeo se encuentra una estrecha relación en cuanto a que se puede observar en el vídeo la influencia del medio social en el que se desenvuelven los afectados por algún accidente y que de alguna forma les han perdido parte de su cerebro, debido a esto la parte que conservan ha tenido que adoptar las funciones que realizaba la parte que se perdió, esto no se ha dado por sí solo, se ha necesitado del apoyo de familiares y que el paciente esté motivado a recuperarse, siendo necesario algunas veces dar inicio a la enseñanza de movimientos o actividades que ya se ejecutaban antes de la pérdida parcial del órgano.*

*Cuando hablamos de Constructivismo, lo encontramos en la teoría de Piaget que menciona que la mejor forma de promover el desarrollo a través de la educación es colocando a los niños en contacto con las situaciones en las que se pongan en juego operaciones básicas de la inteligencia y competencia operatoria.*

*Desde este punto de vista, encuentro relación entre los enfoques cognitivo – evolutivo y contextualista de una forma más estrecha y en menor grado con el enfoque de aprendizajes específicos.*

### *Relatoría*

Este texto fue escrito por uno de los investigadores de la Comunidad de Aprendizaje. Incluye descripciones e interpretaciones de lo que le pareció significativo de un fragmento de la clase. El contenido de estas relatorías es compartido con el

docente, permitiéndole tener un punto de vista "diferente" sobre la vida cotidiana del aula, el cual le ayuda a su vez, en la reflexión y el ajuste de la actividad en marcha. Asimismo, la revisión y discusión conjunta de su contenido, permiten a los investigadores ajustar focos de observación, así como generar preguntas o líneas de indagación para un análisis posterior.

Fecha: 17/05/01      Investigador: Ger.  
(Fragmento)

*Esta será mi primera relatoría y creo que tendré los ojos puestos en los siguientes focos: a qué equipos se dirige el docente, los tiempos y el clima del aula. En este rubro observaré los niveles de trabajo.*

*El docente empieza la clase dando instrucciones: "los equipos que faltan preparen su exposición y los representantes de equipo trabajan con Emilio". Esto será por 25 o 30 minutos.*

*Los alumnos al llegar se sentaron en equipos, cuando creíamos que nuestro equipo de observación no llegaría, nos preparábamos para videar a otro pues había el rumor de que se iba a matar la clase, y ciertamente había menos alumnos que de costumbre, pero no, a las 8:30 llegó un par de ellos, los únicos que llegarían. Al entrar los dos se quedaron viéndose como diciendo "y ahora qué hacemos", y luego de acomodarse pasaron los dos a trabajar con Emilio.*

*El grupo se ve tranquilo, hay pocos alumnos como decía.*

*La ronda.*

*Al rondar por los equipos para ver como se sienten y que hacen, sucedía lo siguiente. En el equipo de representantes sería donde Emilio estuviera primero, de las 8:15 a las 9:27, en el equipo las observaciones de los alumnos nos dejan ver como funcionan los equipos de trabajo en el nivel operativo y cognitivo (una alumna dice, "tuvimos mal el planteamiento, luego hubo una discusión en la que nadie cedió y no llegamos a nada".) Emilio al parecer les contesta a los representantes, cosas que les permitan "ayudar al equipo a que resuelva sus problemas... cómo podemos ayudar a nuestro equipo para que los resuelva."*

*Al parecer en este equipo la dinámica es llevada por Emilio, en un formato de problematizar, discutir, dejar tareas, discutir, acordar, esto da un ritmo lento al trabajo de este equipo, (no se ve dinámico como otros, pero no son carreras). Creo que la participación es buena en el equipo, aunque aún recae mucho sobre Emilio, "falta un mecanismo para que el equipo funcione... cómo hacer un mecanismo para que el equipo funcione, el equipo va a ir construyendo una respuesta, no la va a sacar de inmediato." (Emilio refiriéndose al papel de los expertos en sus equipos).*

## CAPÍTULO 4

---

# EXPLORACIONES METODOLÓGICAS

“El conocimiento científico no es un discurso sobre el objeto, tampoco un catálogo de datos del objeto; es la elaboración de ese discurso y la articulación de estos datos en relación con la percepción de los mismos, de manera que el sujeto pueda discurrir acerca del discurso y de los datos”. A. L. Merani (1968, p. 30).

“Algunos pueblos más afuera o más adentro o más cerca, según como se piense el país, me dormí. Desperté con las luces de la entrada a Rosario. No llovía lo cual acentuaba esa sensación de que basta viajar unas horas y ya se está en otro mundo, y en cada lugar podrías estar convencido de que eso es lo único que hay, sin embargo, después de un viaje, ves que tu mundo no era el centro del mundo”. L. M. Pescetti, (1998, p. 19).

UTILIZAMOS LA PALABRA *EXPLORACIÓN* como metáfora del camino metodológico adoptado por el sentido abierto, flexible y hasta cierto punto incierto, que puede denotar el término<sup>81</sup>. En el primer apartado de este capítulo, describiremos esta perspectiva metodológica como una estrategia que enfatiza la construcción interpretativa del fenómeno educativo, que parte del reconocimiento de las dificultades subjetivo-cultural de los investigadores en esta tarea. Posteriormente, en el segundo apartado, enunciaremos y definiremos el problema y los objetivos de investigación (algo así como los motivos de nuestro viaje).

Considerar la Comunidad del Aprendizaje (CA) como un sistema cultural que privilegia la integración entre la investigación y la intervención (Cole, 1999), implica que la interpretación que hagamos sobre la co-construcción de significa-

<sup>81</sup> Explorar: examinar íntimamente una cosa para ver lo que hay en ella o cómo está. Tratar de enterarse, antes de comprender una cosa, de cuál es la situación con ella. Particularmente, recorrer un lugar desconocido (Moliner, 2000, p. 606).

dos y su relación con los contextos de actividad en que los sujetos participan, debe situarse en el contexto particular en que dicho proceso tiene lugar. Por ello, en la tercera parte de este capítulo, revisaremos algunas características de la institución y de los sujetos participantes de la CA.

En la cuarta parte del capítulo presentaremos el *sistema de información*. De igual manera a cuando preparamos el equipaje para un viaje, y guardamos en la maleta el abrigo, el cepillo o el libro, en el sistema de información mostramos cuáles fueron los elementos que seleccionamos para realizar la Exploración, es decir, cuáles instrumentos utilizamos, qué información se tomó y cómo es que se trabajó con ella para la construcción de interpretaciones.

En el quinto y final apartado se hace una reconstrucción de los contextos en que los instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje fueron realizados por los alumnos, el docente y los investigadores. A partir de las cualidades que muestran los instrumentos (planes de clase del docente, reflexiones de clase de los alumnos y relatorías de los investigadores) reconstruimos las implicaciones relacionales y comunicativas que tenía la elaboración de textos reflexivos para los participantes.

Así como un viaje no inicia en el momento en que abordamos el avión o el autobús, sino que inicia desde antes, podemos decir que la Exploración no inicia en la elaboración formal de interpretaciones, ni siquiera desde la preparación de la maleta, es decir, desde el sistema de información, sino mucho antes: desde la situación (o la práctica) en que se nos antoja por primera vez realizar la aventura.

#### 4.1 QUÉ ES LA EXPLORACIÓN METODOLÓGICA

La *exploración* es una metáfora del proceso investigativo como viaje transcultural, un viaje a la cultura del aula, donde la co-construcción de significados se configura en contextos y ocasiones particulares de la práctica cotidiana. Como veíamos en el capítulo anterior, esta práctica se coordina con el proceso de intervención sociocultural en marcha, donde, al estar tan estrechamente vinculadas las acciones de investigación con las de intervención, resulta difícil establecer los límites entre ambas. Ello implica repensar los propósitos y estrategias de la investigación en términos de una dialéctica de cambio, donde la *explicación del fenómeno es inseparable de su modificación*. Como afirma González Rey (2000):

El curso de la investigación, las estrategias empleadas y los instrumentos no constituyen definiciones rígidas a priori, sino que se definen por el curso de

la información [intervención<sup>82</sup>] y por las necesidades que aparecen progresivamente en él. De esta forma, la investigación se convierte en un proceso interactivo que sigue las irregularidades de toda relación humana. (p. 38)

Esto resulta especialmente importante si recordamos que nuestra aula es una cultura de la cual los investigadores forman parte; por ello, durante la exploración se requiere desplegar momentos continuos de reflexividad, viajes “más afuera” o “más adentro”, en los cuales se construye una interpretación diferenciada que otorga inteligibilidad sobre la cultura en la cual se realiza la exploración. La traducción es inevitable, por ello los procesos a través de los cuales el investigador se relaciona con los sujetos y las situaciones del aula pasan al plano de la construcción interpretativa<sup>83</sup>. La exploración permite reconstruir los significados de una cultura (el aula), a partir de un trayecto compartido con sus participantes y contextos, los cuales se registran e interpretan con los instrumentos de otra cultura (la investigación). La siguiente observación de Labarrere (1998b), permite entender este replanteamiento de la investigación como actividad cultural:

Si reconocemos que los instrumentos de investigación no pueden y no deben estar libres de lo cultural, entonces la cuestión radica en buscar cómo la cultura entra en los instrumentos; y esto no puede ser un hecho al azar, sino que tiene que dirigir el esfuerzo conciente del investigador. (p. 11)

El eje metodológico de la práctica social, implica re-situar las estrategias de investigación, en el día a día del escenario educativo, de forma que puedan ser sensibles a los significados cambiantes del mundo social de las personas<sup>84</sup>. Los dispositivos de registro son múltiples y están acoplados a los diseños de trabajo práctico, formando parte de los espacios relacionales y por ello, se implementan antes, durante y después del viaje.

<sup>82</sup> El término “información” desde la perspectiva de González Rey, hace referencia a cómo el curso del análisis, dentro de la investigación cualitativa, va planteando nuevas necesidades (no contempladas en el diseño original) y definiendo nuevas estrategias e instrumentos para el mismo. Sin embargo, consideramos que esto también sucede dentro de una intervención sociocultural como la Comunidad del Aprendizaje, en donde, de igual forma, el curso de la intervención (y lo que se va investigando en paralelo) va definiendo necesidades y nuevas estrategias.

<sup>83</sup> Ver Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio (2001) para una revisión de los antecedentes de esta exploración.

<sup>84</sup> Como afirma Labarrere (1998b): “el método debe captar la historia del objeto, debe ser genético y también histórico (...) si se recorta la historia cultural, nada que atañe a lo eminentemente humano puede ser explicado con propiedad” (p. 10).

Por ejemplo, los instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje, los cuales fueron el dispositivo de registro principal de la práctica social en curso, no pueden ser traducidos como respuestas de los sujetos a acontecimientos puntuales, pues su construcción es inextricable al espacio comunicativo en el que fueron producidos<sup>85</sup>. De esta forma, la Interpretación del acontecimiento y de las significaciones de los sujetos, requiere que los dispositivos de registro permitan la expresión de diferentes perspectivas de la práctica en curso, entre las cuales la perspectiva del investigador se confronta y dialoga. El investigador debe prestar atención a las peculiaridades de la interrelación entre la construcción interpretativa y los dispositivos de registro, pues ahí se presentan flujos recíprocos de traducción, es decir las diferentes formas en que la cultura se entremezcla en la investigación.

Las relaciones del investigador con los sujetos y las situaciones del aula es una de las formas en que la cultura entra en la investigación, en cuanto a su posición frente al *otro*, pero también en cuanto a su posición frente a sí mismo. Estas relaciones son sociales y subjetivas no sólo por la calidad de sujeto del propio investigador, sino también en la medida en que la construcción del conocimiento, como señala González Rey (2000, p. 41) “responde a una multiplicidad de factores que están definidos por el hecho de ser una producción subjetiva humana”.

La exploración metodológica apuesta a que el uso intencional del conocimiento de los investigadores, como participantes en el proceso de intervención, aporta elementos valiosos para la construcción interpretativa. Lo que podemos llamar un *marco de referencia cotidiano del aula*, es posible gracias a que el momento empírico estuvo inserto en la actividad más amplia de intervención; momento donde las acciones de investigación se entrelazan con las metas de la práctica y donde los momentos de producción de interpretación recorren un continuo desde el salón de clases hasta los análisis de gabinete. Este marco interpretativo no hace referencia simplemente a la acumulación de datos generados durante la intervención, sino a las ideas, conceptos y construcciones que, como diría González Rey (2000) “se integran de forma indisoluble dentro de la producción de información, lo que hace que trabajemos más con indicadores que con datos comprendidos como entidades objetivas provenientes del objeto” (p. 41).

Dicho marco integra la experiencia de la práctica social en curso y los distintos momentos de teorización de la práctica. En este sentido resaltan tres momentos:

<sup>85</sup> En el capítulo 3 vemos que los Instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje fueron concebidos con un doble propósito, es decir, con fines de investigación e intervención. Estos Instrumentos fueron utilizados por el docente, alumnos e investigadores como parte de la vida cotidiana del aula, por ello los consideramos *Instrumentos contextualizados*.

1) el momento de fundamentación y diseño de los instrumentos, 2) los distintos rumbos que toman en su uso práctico dentro del aula y 3) los momentos de discusión y análisis conjunto sobre los instrumentos<sup>86</sup>. Esta cualidad del marco de interpretación es similar a la propuesta de Eisner (1990) del entrenamiento y uso de un “ojo ilustrado”.

Este marco no depende de la experiencia directa y repetida con la práctica y los datos, así como tampoco del nivel comprensivo sobre nuestro marco teórico, sino de una interrelación entre ambos, es decir, de la construcción de una nueva actividad de pensamiento sobre el investigar. En esta constante procesualidad, el investigador construye diferentes momentos de interrogación en el diálogo con los *constructos* teóricos y empíricos; momentos imbuidos de subjetividad cuya representación es un paso inseparable de la validez interpretativa de la investigación.

A lo largo de la exploración, intentamos ser sensibles a la complejidad del escenario educativo, lo cual implica todo un reto metodológico. Si el significado se co-construye en contextos cambiantes ¿cómo describir, analizar y representar la forma en que tales contextos configuran la co-construcción de significados?, sobre todo considerando que esto ocurre en la práctica de forma continua y no fragmentada. Responder a la pregunta implica un desafío en dos sentidos: por un lado, estudiar los componentes de un todo que no puede separarse, y al mismo tiempo, considerar que su conocimiento tiene la incertidumbre como límite (véase Morín, 1999).

De ahí que la exploración implica un método de acercamiento progresivo y en constante relación con la discusión y construcción teórica, parafraseando a Vygotsky, la exploración es al mismo tiempo medio y resultado de la investigación. En dicha relación nos encontramos con la cuestión sobre los modos de representar los resultados, como diría Eisner (1990): “nos enfrentamos con la formidable tarea de intentar representar lo que hemos llegado a saber a través de cualquier medio, cuyo rasgo principal es que hace de intermediario, y cualquier cosa que medla cambia lo que comunica” (p. 43).

Uno de estos intermediarios es lo que se presenta en el siguiente apartado y que denominamos “sistema de información” de la exploración, el cual define y organiza los diversos contenidos, herramientas y formas de representación de la información adoptados en este trabajo. A estas formas les hemos denominado “Dispo-

<sup>86</sup> Los autores de este trabajo (ver capítulo 3) participamos tanto en el diseño (discutiendo y definiendo sus intenciones para la investigación y la intervención en el aula) como en la aplicación de los instrumentos (desde las instrucciones iniciales del docente sobre el uso del plan de clase o para la elaboración de las reflexiones, hasta en la lectura continua de los mismos en relación con la observación cotidiana del aula).

sitivos", los cuales son elaboraciones metodológicas para presentar los datos de una manera particular. Los dispositivos tienen una influencia primordial sobre lo que somos capaces de decir sobre el aula o lo que podemos llegar a entender de ella, cuyo contenido se constituye por los significados e interpretaciones que asignamos a sus cualidades.

Aceptar deliberadamente que, como diría Mercer (1996), los resultados de la investigación (incluyendo el método) son una forma de conocimiento socialmente construida, es una de las ventajas de la exploración metodológica, pues al incluir nuestras propias prácticas descriptivas, tenemos la ocasión de reflexionarlas y por tanto, de mejorarlas. Como agregaría Edwards (1996):

Los métodos deben verse como ocasiones sociales prácticas, que construyen su propia realidad y sus propios resultados. Nunca son simplemente "métodos" para averiguar lo que está ahí. Por ello, nuestros propios textos están sujetos a una "deconstrucción", pero si todo discurso funciona constructivamente, entonces nuestro propio discurso también debería funcionar de manera similar. (p. 18)

## 4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LAS EXPLORACIONES

A lo largo de los capítulos anteriores, hemos tratado de mostrar cómo el pensamiento de Vygotsky brinda zonas de apertura para la comprensión psicológica más íntegra del fenómeno educativo. También hemos revisado cómo su tesis central sobre la dialéctica subjetivo-cultural del desarrollo del sujeto ha cobijado y guiado diversas aproximaciones teóricas y metodológicas para el estudio de las situaciones educativas, y particularmente las escolares. En esta revisión, vimos como las nociones de significado, contexto, práctica, historicidad (por mencionar algunas), se plantean como un fuerte potencial explicativo cuya concreción en el abordaje metodológico sigue representando un reto importante en cualquier diseño o modelo de investigación que pretenda contribuir en la comprensión (e intervención) del fenómeno educativo.

El reto al que nos incorporamos es el de develar parte de ese fenómeno que, como veíamos en el capítulo 2, se torna opaco en la práctica cotidiana para los participantes, incluidos nosotros, los investigadores. Así pues, el problema que nos planteamos en este trabajo es *explorar los significados que los participantes de un sistema cultural (la Comunidad del Aprendizaje) co-construyen en su práctica cotidiana.*

Para guiar esta indagación, esquematizamos tres objetivos generales (algo así como la brújula para el explorador) que nos apoyan en la construcción interpretativa que haremos de dicha práctica:

*1- Explorar las cualidades de los significados que forman parte del proceso co-constructivo.*

Lo que se pretende es caracterizar cuáles y cómo son los significados que los participantes ponen en juego dentro de la CA. Asumimos la noción de *significado* como una unidad viva, como un espacio heterogéneo de construcción del sujeto, no exclusivo de momentos o mentes individuales, sino generado en zonas de simultaneidad (ver capítulos 1 y 2). Por ello, para poder caracterizar cuáles son sus cualidades, es indispensable que el análisis contemple los contextos en que se sitúa su construcción.

*2- Reconstruir los diferentes contextos de actividad de la Comunidad del Aprendizaje, así como su implicación con los distintos significados.*

Siguiendo la ruta de Cole (1999) respecto a que el abordaje metodológico debe situarse en la práctica, y considerando el privilegio que en este sentido tiene la creación de sistemas de actividad (ver capítulo 3), esta intención se vuelve obligada. Si partimos de que estos contextos definen formas de organización, participación y relación (Tharp et al., 2002), y de que dichas maneras son indisolubles del proceso constructivo, este objetivo no sólo es indispensable para arribar al primero, sino que además, nos puede dar elementos para evaluar la pertinencia del sistema de actividad específico<sup>87</sup>.

*3- Aproximarnos al análisis del carácter histórico del proceso.*

La construcción del significado requiere ser estudiada en su movimiento histórico singular. Y esto es así porque el significado tiene una historia subjetiva y cultural, la cual requiere reconstruirse en dependencia a las motivaciones, los contextos comunicativos y los sentidos emergentes que producen los individuos (ver capítulo 2). Así, a pesar de que en esta exploración sólo tomemos un peque-

<sup>87</sup> En este sentido atendemos a la intención de Vygotsky (1995, p. 51) sobre examinar "casos específicos" (en este caso la CA), tratando de tener un análisis de los "acontecimientos concretos" en lugar de pretender llegar a "regularidades", en este caso referidas a todos los significados o contextos.

ño transcurso de la actividad (los datos utilizados se enmarcan en un marco temporal restringido, que no abarca siquiera la mitad de un semestre), consideramos que la aproximación es suficiente para elaborar una primera interpretación de la historicidad de los procesos co-constructivos del significado.

### 4.3 INSTITUCIÓN Y SUJETOS DE LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE

El modelo de la CA se desarrolló con un grupo<sup>88</sup> de la licenciatura en Psicología Educativa (la cual consta de ocho semestres) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco<sup>89</sup>. Nuestra intervención empezó cuando los alumnos cursaban el 4° semestre de la carrera, en la materia de Psicología Evolutiva y Escolarización, del turno vespertino. Es de este periodo de donde se recuperan los datos que presentamos para el análisis (ver capítulo 5), sin embargo la intervención educativa se siguió trabajando con el grupo a lo largo de toda la carrera<sup>90</sup>.

Desde el primer día de clases, se les presentó a los alumnos la propuesta general del modelo de intervención y se les pidió su aceptación y colaboración para llevarlo a cabo. También se les pidió su consentimiento para filmar las clases, así como para hacer uso de los instrumentos con fines de investigación, pero enfatizando su uso para la propia intervención. Es decir, se les planteó que el modelo implicaba la construcción de una nueva organización del aula, la cual requería del análisis continuo del contenido de los instrumentos y vídeos. Análisis que a su vez, permitiría aportar elementos para el ajuste de la intervención en el aula.

Los autores de este trabajo (junto con el docente, responsable del proyecto general, así como de las clases) habíamos tenido una experiencia previa de investigación, que incluía el diseño y aplicación de un modelo educativo a nivel preescolar, el cual estaba fuertemente influenciado por las ideas del enfoque

<sup>88</sup> No hubo un criterio especial para la elección inicial de este grupo, ya que el responsable del proyecto general era al mismo tiempo el responsable de la asignatura.

<sup>89</sup> El modelo de la Comunidad del Aprendizaje corresponde al proyecto general denominado "Implicaciones prácticas de la teoría sociocultural en un escenario educativo", el cual estuvo bajo la responsabilidad del Mtro. Juan Manuel Sánchez. Este proyecto formó parte del Cuerpo Académico *Desarrollo Integral de Estrategias para optimizar el desarrollo escolar*, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco desde el año 2001 hasta el 2003.

<sup>90</sup> La única excepción fue el 6° semestre, en donde no trabajamos con el grupo por cuestiones administrativas, pero dado que los profesores dentro de la Universidad Pedagógica, tienen la opción de elegir sus grupos y materias, el profesor elegía materias que correspondieran al semestre que iba cursando el grupo focal. Los siguientes cursos en donde se siguió trabajando fueron: Psicología del aula (5° semestre), Técnicas grupales (7° semestre) y Formación de habilidades (8° semestre). Además, cabe resaltar que fueron también los alumnos quienes decidieron inscribirse reiteradamente en estos grupos (y no en otros).

sociocultural<sup>91</sup>. Una de las características que retomamos de esta experiencia para la creación de la CA, fue la conformación de un equipo de psicólogos de distinto nivel de formación profesional, quienes colaboramos con el docente en el diseño, aplicación y análisis de la intervención<sup>92</sup>. El que el docente tuviera una experiencia de casi 10 años en la enseñanza a nivel superior, así como en la investigación educativa, contribuyó de forma importante en el desarrollo del modelo, así como en nuestra formación como investigadores y en la intervención con los alumnos<sup>93</sup>.

Para ello, además, teníamos una revisión continua de los instrumentos que surgían día a día, cuyo contenido nos permitían tener mayores elementos sobre las dificultades, problemas, habilidades, que los alumnos mostraban a nivel individual, por equipo y en el grupo en general. Esto a su vez, repercutía en la intervención específica que teníamos en los diferentes contextos de actividad, donde tratábamos de ajustar nuestra participación a partir de las interpretaciones que íbamos teniendo del grupo. Esta perspectiva del investigador, de acuerdo a Eisner (1990), representa ciertas ventajas, pues la indagación al encontrarse *enfocada* permite al investigador adentrarse en el escenario de lo que investiga y enfatiza *el yo como instrumento*, es decir, toma en cuenta que ese sujeto capta e interpreta las cualidades a través de esquemas subjetivos<sup>94</sup>.

Así, cada clase acudíamos provistos de ideas, de nuestros cuadernos de notas y de una cámara de vídeo, listos para filmar las clases, observar y escribir breves

<sup>91</sup> En Sánchez et al. (2000); Sánchez y Rodríguez (2001) y Urteaga et al. (2001) se encuentran algunos resultados del modelo de Intervención educativa denominado "Proyecto Chimalhuacán", el cual se enfocaba en la formación de instructores y en el desarrollo de niños preescolares.

<sup>92</sup> En el caso del proyecto Chimalhuacán, el equipo de psicólogos estaba conformado por cuatro alumnas de Psicología que cursaban el 4º semestre de la licenciatura y por nosotros dos, quienes estábamos terminando los estudios de licenciatura. En el caso de la CA, además de nosotros dos (quienes para ese momento ya habíamos concluido con todos los créditos de la licenciatura), en un inicio se encontraba otro psicólogo (Gerardo Rubio) que estaba en 8º semestre de la carrera. Posteriormente (luego de dos años de intervención), se integraron al equipo de investigación otros psicólogos (tanto de la Facultad de Psicología como de la propia Universidad Pedagógica).

<sup>93</sup> El profesor tiene una formación como psicólogo por la Facultad de Psicología de la UNAM, y una maestría en Psicología Educativa por la misma institución. Su experiencia docente a nivel superior incluye tanto instituciones públicas como privadas, así como asignaturas de diversas áreas de la Psicología (educativa, psicofisiología y experimental). Asimismo, su experiencia dentro de la investigación educativa, incluye tópicos como la interactividad en el aula, enseñanza de las ciencias y evaluación docente.

<sup>94</sup> De acuerdo con Wells (2001) gran parte de lo que se sabía sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, se basaba en estudios de observación, donde los investigadores pasaban poco tiempo en las aulas concretas. Este tipo de investigación tiene dos limitaciones: 1) lo que se observa se interpreta desde la perspectiva del investigador, que inevitablemente carece de una comprensión de la historia y contexto de las comunidades escolares implicadas. 2) se hace hincapié en describir "las cosas como son", adoptando una condición normativa, donde lo que resulta exitoso en un aula se convierte en un ideal a reproducir.

notas con las cuales construíamos nuestras relatorías de clase. Dado que éramos tres, teníamos la oportunidad de, poco a poco, empezar a intervenir en la clase: mientras uno se encargaba de la cámara, los otros dos podían interactuar con los alumnos o con el docente, además de darse un tiempo para escribir sus notas. Un aula con estas características, poco se parecía a las aulas en que todos los participantes habíamos estado, tal y como escribía un alumno en una reflexión de clase:

“En la clase todos los participantes han representado y apoyado sus diferentes posturas de lo aprendido en clases. Además, cada uno hemos jugado un doble papel en la actividad: como maestros y alumnos a la vez. Sin bien el enfrentarnos con 2 o más docentes a la vez, causa extrañeza y conflicto, creo que el experimento es bueno, pues toda investigación es importante, además de que la clase deja de ser tradicional y aburrida”.

Este alumno, junto con 39 compañeros más, conformaban un grupo heterogéneo en cuanto a antecedentes académicos y expectativas profesionales. Esto es común en los grupos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) pues aproximadamente un 40% de alumnos tienen una formación en la Normal Superior y el resto proviene de escuelas de educación media superior como el Colegio de Bachilleres, el CEBETIS y preparatorias de la UNAM. Esta formación tan diversa se veía reflejada en sus formas de participación cotidiana, así como en sus expectativas, las cuales pueden verse, no sólo referidas a la materia, sino a la carrera en general, como lo muestran los siguientes fragmentos (todos los nombres de los alumnos son sustituidos por seudónimos)<sup>95</sup>:

“Espero obtener conocimientos que me puedan servir en la práctica con los alumnos, ya que trabajo como instructor y de alguna forma lo que aprendo en el aula trato de aplicarlo en mi trabajo” (Arturo).

“Mi expectativa es crear un clima de trabajo que lleve al análisis, crítica y reflexión de la diversidad teórica de la Psicología Evolutiva. Espero profundizar más en los aspectos teóricos de la materia y analizarlos en relación con los contenidos de las otras” (Jaime).

Considerar esta diversidad es particularmente relevante en el contexto institucional de la UPN, pues el modelo curricular de esta institución, al menos

<sup>95</sup> Estos fragmentos se recuperaron de las Autobiografías de dos alumnos.

para la licenciatura de Psicología Educativa, tiene dos intenciones. La primera está más encaminada a la formación del psicólogo educativo como tal, mientras que la segunda, se dirige hacia la formación de profesores normalistas<sup>96</sup>. Con todo, los antecedentes formativos representan sólo un ejemplo de la diversidad de intereses, motivos y habilidades de los participantes<sup>97</sup>.

Antes de pasar a describir el sistema de información, queremos acotar que el hecho de que la Comunidad del Aprendizaje se conciba como un sistema de actividad en donde se privilegia la integración de la investigación y la intervención (Cole, 1999), resulta relevante para nuestra propuesta de Exploraciones metodológicas, dado que, la “materia prima” (la información) para el análisis, se retoma de los instrumentos que fueron diseñados no sólo con fines de investigación, sino para el apoyo del proceso enseñanza–aprendizaje de los participantes ahí implicados. Es por ello que este tipo de investigaciones tienen un valor ético intrínseco, dado que los participantes no sólo conocieron el uso que se le daría a los instrumentos (para la investigación), sino que éste se vinculó estrechamente con el ajuste y en el curso de la intervención educativa.

#### 4.4 Sistema de Información

Para la exploración, se retomaron sólo algunos de instrumentos de la CA, en un marco temporal específico que comprende las dos primeras unidades temáticas de la materia Psicología Evolutiva y Escolarización del cuarto semestre de la licenciatura en Psicología Educativa<sup>98</sup>. La primera unidad se llamaba “Contextualización curricular de la materia” y la segunda “Desarrollo, aprendizaje y educación”. En la tabla 4.1 se muestra una sinopsis de los instrumentos que

<sup>96</sup> Los objetivos formativos de la carrera de Psicología Educativa son: 1.- Formar profesionales de la educación que: “...con base en un proceso de elaboración teórica sobre la realidad educativa y el contexto sociohistórico que la determina, sean capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan la problemática del Sistema Educativo Nacional.” (Proyecto Académico, 1985) y 2.- Promover: “...la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo.” (Proyecto Académico de 1993. en: Hernández, et al., 2001).

<sup>97</sup> En este sentido, las Autobiografías como narración de vida son un instrumento privilegiado para ver esta diversidad de perspectivas, en relación con otros elementos no académicos, como las relaciones familiares por ejemplo. Ver Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio (2001) para un análisis de las autobiografías dentro de la CA. Ver también Bruner (1985, 2003) y Cyrulnik (2004) para una interpretación de cómo la narración o la construcción de “relatos vitales” estructuran la identidad presente, vinculando a las personas con sus comunidades.

<sup>98</sup> Recordemos, como velamos anteriormente, que la intervención sociocultural se realizó durante varios semestres (hasta 8º semestre).

se retornaron para la exploración. Los que están marcados en cursivas fueron los que se analizaron más exhaustivamente, sin embargo, todos los instrumentos estuvieron disponibles a lo largo de la exploración y podían consultarse durante su transcurso.

TABLA 4.1. INSTRUMENTOS DE LA EXPLORACIÓN.

Unidad	Fecha de la sesión	Plan de clase	Relatorías de clase	Reflexiones de clase de alumnos
Primera Unidad (6 sesiones)	5 de marzo	Sí		
	12 de marzo	Sí		8 Reflexiones
	14 de marzo		De 2 investigadores	14 Reflexiones
	15 de marzo		De 1 investigador	6 Reflexiones
	19 de marzo		De 1 Investigador	1 Reflexiones
	22 de marzo	Sí	De 1 investigador	1 Reflexiones
Segunda Unidad (7 sesiones)	26 de marzo	Sí	De 2 investigadores	7 Reflexiones
	29 de marzo	Sí	De 2 investigadores	8 Reflexiones
	2 de abril	Sí	De 1 Investigador	4 Reflexiones
	5 de abril		De 1 investigador	
	23 de abril		De 2 investigadores	4 Reflexiones
	25 de abril		De 1 investigador	
	26 de abril		De 1 investigador	29 Reflexiones

El primer dispositivo que elaboramos consistió en un análisis de todas las reflexiones de clase de los estudiantes (un total de 52), correspondientes a la segunda unidad temática. De primera instancia el análisis distinguió las diferentes **unidades de discurso** de los textos. Dichas unidades son entendidas como las ideas centrales (escritas en oraciones sencillas o incluso en pequeños párrafos) que tienen un contenido semántico específico dentro de la Reflexión de clase. Dado que encontramos que los alumnos incluían a lo largo de sus reflexiones de clase contenidos semánticos similares, expresados en diversas unidades de discurso y con formas de redacción particulares, las diferentes unidades correspondientes a una misma idea se agruparon y de los conjuntos resultantes construimos *unidades de discurso representativas*, las cuales condensan la diversidad de ideas referidas por todos los alumnos que escribieron su reflexión en cada día.

Las diferentes unidades de discurso así dispuestas, se mantenían aún separadas por su correspondencia a las distintas temáticas (ideas), por ello, el último paso de este primer dispositivo, fue construir con las diferentes unidades de discurso representativas, una **reflexión virtual** donde no se perdieran las características de una reflexión de clase individual, con la ventaja de que agruparía (dados los pasos anteriores), la diversidad de ideas planteadas por los alumnos.

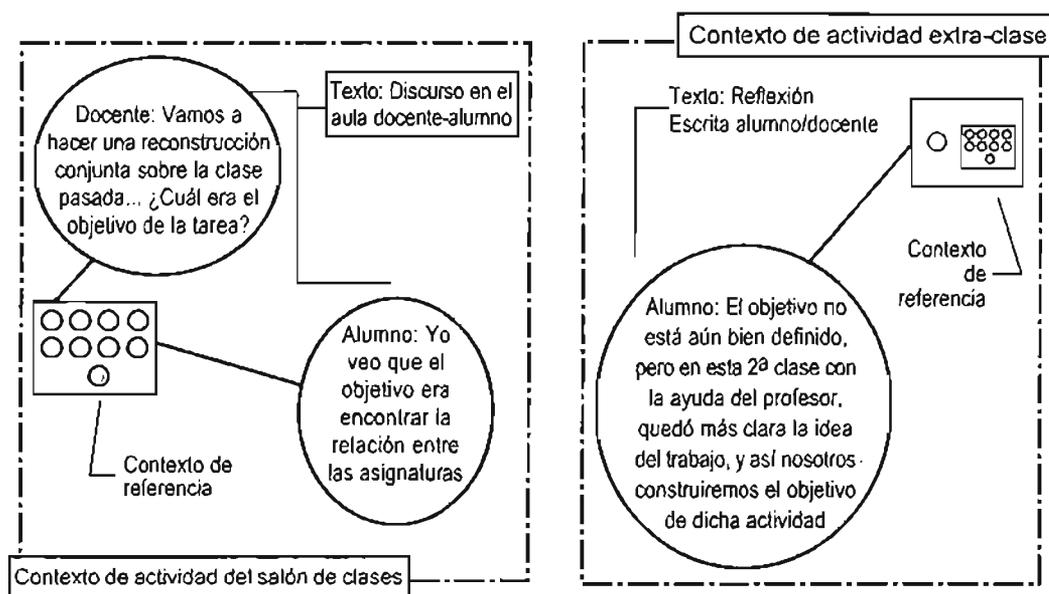
De esta manera se elaboraron reflexiones virtuales de cada una de las sesiones de clase de la segunda unidad temática. Cabe mencionar que la reflexión virtual mantiene la estructura típica de una reflexión individual de clase, además de que en los párrafos que la constituyen, se conservó el lenguaje y el contenido original de lo escrito por los alumnos (ver Anexo 1 para este procedimiento). Las reflexiones virtuales como producto del primer dispositivo, muestran una diversidad de elementos (ver capítulo 5, apartado 2) expresados por los alumnos en el contexto de actividad extra-aula "Construcción de reflexión de clase".

El segundo dispositivo se propuso con el objeto de conocer cómo estos diversos elementos de significación se relacionan con los referidos por los otros participantes (docente e investigadores) y con otros contextos de actividad. Este dispositivo tiene el propósito de identificar diferentes **registros de actividad** en otros instrumentos (plan de clase, relatorías y diálogos de la clase). Los registros de actividad son unidades de discurso de una cualidad diferente a las anteriores, puesto que son distinguibles cuando el investigador asigna al texto una relación específica con un contexto de actividad y con elementos de las reflexiones virtuales. A lo largo de la exploración, fueron identificándose también registros de actividad provenientes de relatorías y planes de clase, los cuales tenían una relación

específica con un contexto de actividad, así como entre ellos mismos (aunque con la reflexión virtual no).

El análisis de los diferentes registros de actividad en correspondencia con el producto del primer dispositivo, así como con los diferentes contextos de actividad y con otros registros, nos mostró relaciones de referencialidad en un mismo día (ver capítulo 5, apartado 3). Para indagar el carácter histórico de esas relaciones, introdujimos un tercer dispositivo que llamamos **conversación extendida**<sup>99</sup>. El dispositivo consiste en extender las relaciones entre los diferentes registros de actividad identificados en un día hacia otros registros de días previos o posteriores, como si entre ellos establecieran un diálogo (fig. 4.1).

FIGURA 4.1. DISPOSITIVO DE LA CONVERSACIÓN EXTENDIDA.



Izquierda, Registros de actividad (unidades de discurso identificadas en una conversación del aula) referidos al contexto de una sesión. Derecha, registro de actividad producido en el contexto de actividad extra-aula (unidad de discurso identificada en una Reflexión de clase) referido a un contexto del aula similar.

<sup>99</sup> Retomamos la expresión de Mercer (1997), quien sugiere que las conversaciones del aula no se fragmentan a cada ocasión de diálogo, sino que van creando una continuidad y una historia de significados entre el docente y los estudiantes.

## 4.5 Reconstrucción de los contextos de actividad reflexiva

En el capítulo 3 describíamos que una de las intenciones de la Comunidad del Aprendizaje es re-definir diferentes formas de participación y relación dentro de la clase a través de la organización de nuevos contextos de actividad. Para ello esquematizamos tres contextos de actividad dentro del aula y dos fuera de ella. Dado que el análisis interpretativo debe situarse y ser sensible a la práctica cotidiana de los participantes, reconstruir los diferentes contextos de actividad se torna imprescindible para entender las diferentes unidades de discurso que se analizan (sean parte de la reflexión virtual, de los registros de actividad o de la conversación extendida).

En el próximo capítulo, la construcción interpretativa irá de la mano de la reconstrucción de los diferentes contextos de actividad. Dado que la base del diálogo con los dispositivos son los instrumentos de la CA, en este apartado comentaremos algunas consideraciones importantes de los dos contextos de actividad fuera del aula, en donde se producen tales instrumentos (plan de clase docente, reflexión de clase del alumno y relatoría de los investigadores).

### Contexto de Actividad 4: Construcción de Reflexión docente (CA4)

Como se describía en el capítulo 3, el producto específico de este contexto es el plan de clase. Sin embargo, las implicaciones del contexto sobre los procesos de reflexión del docente y los investigadores son más amplias dada la forma en cómo se desarrolla el diálogo entre ellos a través de la revisión de las relatorías de clase. Esto nos lleva a tener algunas consideraciones pertinentes a la hora de analizar los diferentes registros de actividad identificados tanto en el plan como en la relatoría.

La primera de ellas es que el plan puede verse como un producto conjunto, en tanto que, la definición de objetivos específicos, actividades, formas de intervención de los investigadores, etc., para las diferentes sesiones, se basaban en la discusión reflexiva que docente e investigadores tenían en el contexto de actividad. En dicha discusión, no sólo se compartía el contenido de las relatorías de clase, sino que, también se traía a colación, el contenido de las reflexiones de clase (previamente leídas por los participantes de este contexto), así como las interpretaciones del docente sobre la experiencia en curso. De ahí que podamos entender porqué, por ejemplo, en ocasiones el plan está escrito en primera persona del plural (nosotros).

De esa manera, la labor de la investigación empieza a ser una tarea conjunta, pues no son los investigadores, quienes “a distancia”, analizan e interpretan los “datos” para ajustar desde la investigación, sus focos de observación o sus formas de intervención. El contexto de actividad les exige un diálogo abierto con el docente, quien más que ser el objeto investigado, es partícipe activo en la construcción de interpretaciones y ajustes, ya no sólo en la intervención, sino en la investigación misma.

En la actividad del aula este trabajo co-constructivo de la reflexión de clase se reflejaba por ejemplo, en que docente e investigadores comentaban y tomaban decisiones sobre el desarrollo de la clase (ver el caso de la sesión del 26 marzo, en el apartado 3 del capítulo 5), puesto que, como mencionábamos arriba, el diseño de la clase puede tomarse como producto conjunto y no como producto individual del docente (quien en las aulas tradicionales es el único responsable del planteamiento de objetivos y actividades)<sup>100</sup>.

Así, podemos entender que en las relatorías, los investigadores también se dirijan a un “ustedes”, en lugar de adoptar la tercera persona impersonal (y por tanto, en apariencia objetiva) de los informes o reportes de observación tradicionales. Dentro de las relatorías (ver específicamente el apartado 3 del capítulo 5), los investigadores utilizan verbos “prohibidos” (sentir, creer, etc.), considerados así, por la connotación subjetiva (y supuestamente inadecuada) que implica. Si atendemos a que los investigadores, lejos de ser los agentes “expertos” en comprender qué ocurre en las clases, son agentes en formación (al igual que el docente), que construyen con éste, tanto marcos interpretativos como el diseño de la clase, podremos tener más elementos de porqué la CA reorganiza de forma bastante diferente las situaciones del aula<sup>101</sup>.

<sup>100</sup> Esto resulta importante en el sentido de que en las aulas donde se han implementado proyectos de investigación educativa, el agente Investigador guarda una “distancia” respecto a esta labor, que es responsabilidad (algo así como su espacio íntimo) del docente. Dicha distancia se justifica en tanto que los objetivos del proyecto puedan ser diferentes a los de la Comunidad del Aprendizaje (en donde la intervención de los procesos de enseñanza aprendizaje, es inseparable de su investigación). Sin embargo, el supuesto implícito, incluso para el mismo Investigador, es que dicha distancia le permite tener una mirada “más objetiva” y por tanto, más adecuada y precisa de aquello que investiga.

Otro de los supuestos de la distancia que comentábamos, es la sospecha de que, si el investigador abre su espacio íntimo de construcción interpretativa “alterará” el objeto investigado. Por ello, los reportes o resultados de investigaciones educativas se dan (cuando se dan) a los sujetos investigados (prioritariamente al docente), una vez que el investigador tiene los resultados analizados. Implícitamente hay una jerarquía del investigador sobre los sujetos (como el docente), porque es quien *tiene* la información; compartir el proceso, es como restarle jerarquía.

<sup>101</sup> Dicha construcción no lleva al consenso de perspectivas ni a una mirada única de lo que ocurre. De hecho, como se verá en el capítulo 5, las formas de interpretar las situaciones resultaban muy diversas no

## Contexto de Actividad 5: Construcción de Reflexión del alumno (CA5)

Si bien los alumnos no tenían un “acceso directo” al contexto de actividad previo o a lo que ahí se discutía y compartía, de alguna forma tenían “ecos” de esa discusión en la clase (donde docente e investigadores intervenían), y sobre todo, a partir del plan de clase docente, el cual sí era compartido dentro del aula. Por ello, en la construcción de la reflexión de clase, los alumnos no sólo “evocaban” la experiencia concreta dentro del aula, sino que el contexto de actividad (como en el caso anterior), les exigía un nivel de reconstrucción diferente de esa experiencia, en tanto que, los alumnos sabían que sus textos eran revisados y comentados por docente e investigadores.

Por ello, aunque la estructura de las reflexiones correspondía con la secuencia en que ocurrieron los eventos, la *descripción* de las diferentes situaciones que ocurrieron en la clase no parecen indicar que la intención de los alumnos sea sólo “platicar de lo ocurrió”, pues resulta evidente que los lectores de las reflexiones (docente e investigadores) ya lo conocían<sup>102</sup>. Este conocimiento sobre “quién leerá mi reflexión”, puede llevar a los alumnos a, por ejemplo, escribir hacia una segunda persona (de primera instancia al docente), pero también a utilizar el plural, por ejemplo “les falta trabajar en ese sentido” (en lugar de “te falta...”), refiriéndose con ello tanto al docente como a los investigadores (ver por ejemplo, la reflexión virtual del 26 de marzo, en Viñeta 2).

La *intención* de las reflexiones de clase que se perfila por parte de los alumnos, es comunicar su perspectiva sobre lo ocurrido, a partir de afirmaciones, sugerencias, preguntas o descripciones, las cuales no aparecen como un registro “tal cual” de los eventos, sino como antecedente para una idea posterior<sup>103</sup>. Resulta interesante además, ver cómo el contexto de actividad media en la reconstrucción de las situaciones y en la definición de perspectivas, mismas que no se ubican como

sólo entre docente e investigadores, sino entre los mismos investigadores. En retrospectiva (porque como se verá en el capítulo 5, en ese momento la situación se interpretaba de diferentes formas), no interpretamos esto como un “problema”, sino como indicadores de la vida dinámica y compleja de la investigación – intervención en escenarios educativos, pocas veces reconocida (incluso, ocultada deliberadamente) en los reportes formales de resultados.

<sup>102</sup> En el caso de la sesión del 26 de marzo (ver primer apartado del Capítulo 5), se observa cómo a nivel grupal, es decir, en la reflexión virtual de ese día, no se hace una descripción exhaustiva de todo lo que ocurrió, de hecho, hay eventos dentro de la clase que ni siquiera aparecen.

<sup>103</sup> Por ejemplo, en la reflexión virtual del 26 de marzo (ver viñeta 2) dice “hoy nadie traía las copias...” (evento que claramente ocurrió), pero es el antecedente para una idea posterior: “entonces los docentes cambiaron su organización de la clase, viéndose su capacidad para modificar la situación”.

producciones individuales, sino como producciones conjuntas (ver los criterios para la elaboración de la reflexión virtual, así como el primer apartado del Capítulo 5, donde esto se analiza).

Así, puede ser comprensible que los alumnos hagan uso de la primera persona, no sólo en singular (por ejemplo “creo, pienso”, etc.), sino un empleo del plural que indica que un alumno individual escribe como “en representación” de otros, o mejor dicho, como explicitando un acuerdo entre él y otros alumnos, (por ejemplo “en nuestro caso”, “no entendemos”, etc.) (ver viñeta 1 y Anexo 2, en donde se encuentran las Reflexiones virtuales de las sesiones correspondientes a la segunda unidad).

La reconstrucción que hemos realizado sobre los dos contextos de actividad fuera del aula, nos brindan elementos que son necesarios considerar a la hora de interpretar las distintas unidades de discurso, las cuales ya no pueden analizarse sólo en función de su contenido semántico explícito, sino en relación a estos contextos donde son producidas, así como en relación a los contextos (dentro del aula) a los que hacen referencia. Por ello, la reconstrucción de este segundo tipo de contextos también es necesaria; sin embargo, en este apartado no agotamos la reconstrucción de cuáles y cómo eran todos los contextos de actividad del aula, dado que consideramos que su lectura y comprensión, puede ser más fácil en relación directa a las unidades de información específicas que refieren a tales contextos.

La intención de nuestra exploración es que su estrategia pueda ser sensible a la complejidad del aula. En el siguiente capítulo intentamos un acercamiento a los contextos cambiantes de la co-construcción de significados, a partir de los diálogos que hemos construido con los dispositivos de la exploración (la reflexión virtual, los registros de actividad y la conversación extendida). Por ahora, mostramos un pequeño sistema de códigos utilizados en el siguiente capítulo, que esperamos sean de utilidad para una lectura más ágil.

TABLA 4.2. CÓDIGOS DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN.

AB*	Autobiografías de alumnos.
CDA1	Contexto de Actividad 1 (Diálogo grupal guiado por docente)
CDA2	Contexto de Actividad 2 (Diálogo grupal con guía mixta -docente e investigadores-)
CDA3	Contexto de Actividad 3 (Trabajo en equipos guiado por docente e investigadores)
CDA4	Contexto de Actividad 4 (Construcción de Reflexión docente)
CDA5	Contexto de Actividad 5 (Construcción de reflexión de alumno)
CE	Conversación Extendida
PC**	Plan de Clase del docente
RA	Registro de Actividad
RC - A*	Reflexión de clase de Alumno
RO - I*	Relatoría de observación de Investigador
RV**	Reflexión Virtual
UD	Unidad de discurso
UDR**	Unidad de discurso representativa.

Los códigos marcados con un asterisco generalmente se acompañan de seudónimos o de la inicial del nombre de la persona a la que corresponde, así como a la fecha de producción. Los marcados con dos asteriscos generalmente se acompañan de la fecha de producción.

Ejemplos:

RC - Lorena,  
 RC - A 26/03,  
 UDR 29/03.

## VIÑETA 2

REFLEXIÓN VIRTUAL DEL 26 DE MARZO<sup>104</sup>

Hoy nadie traía las copias del programa, entonces los docentes cambiaron su organización de la clase, viéndose su capacidad para modificar la situación (camaleón) contemplando varias opciones. Esto habla de un buen diseño e hizo provechosa la clase, **la cual** ha mejorado porque los asesores se ubican en sus objetivos y programan cada clase, lo que ayuda a que ésta no sea muy pesada (por la hora). **Además**, son muy importantes sus métodos de explicar y aunque ya se comunican más, aún les falta trabajar en ese sentido, porque al profesor sí le entiendo (**a pesar de que** se fue muy rápido en las notas que dictó) y los asesores me confunden, es decir, aún hay contradicciones.

**Por ejemplo, mientras trabajamos en equipo** fue difícil interpretarlos, pues al ver los trabajos de otros equipos, **vi** que las instrucciones y el contenido se entendieron de forma diferente. **En nuestro caso particular**, la investigadora, aunque trató de ayudar, nos confundió, **por eso creo que** los investigadores deberían observar y sólo intervenir hasta que se les pida su opinión. **Sin embargo también creo** que los expertos **a veces** tienen una guía acertada, la cual nos permite reflexionar y cuestionar sobre lo hecho **y también** facilitan cuando alguien no leyó o no sabe, **lo cual es una** ventaja del trabajo en equipo.

Sobre esto me di cuenta de que cuesta trabajo adaptarse y comunicarse con personas que tienen diferente forma de pensar y actuar, pero al mismo tiempo es sano porque enriquece el estar abiertos a las opiniones de otros.

**Finalmente considero que** se deben buscar nuevas dinámicas de trabajo, como la película, porque se está haciendo monótono el trabajar siempre en equipo.

A veces no participo por sentir que puede ser una repuesta no esperada, aunque quiero perder el miedo a equivocarme **porque creo que** la capacidad para participar en clase juega un papel muy importante en el desenvolvimiento de nuestra personalidad. **En este sentido** aprecio mucho el respeto y juicio que tiene Manuel hacia nosotros, especialmente cuando no entendemos y nos quiere llevar a 'algo' sin decirlo explícitamente y con el tacto debido al hacernos ver nuestros errores, permitiendo con ello, expresarnos, relajarse y trabajar con entusiasmo y espontaneidad **a pesar de** la competitividad desleal de algunos compañeros.

<sup>104</sup> Recordar que para la elaboración de las RV, incorporamos una serie de palabras conectoras, las cuales aparecen en negritas (ver capítulo 4 para revisar el procedimiento de elaboración).

# CO-CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS PSICOLÓGICOS

ANTERIORMENTE hemos descrito cuáles son las características de la exploración metodológica y sus virtudes para la elaboración de construcciones interpretativas, mismas que pretendemos situar en una institución y un aula concretas, con participantes específicos, sobre los cuales hemos comentado ya, algunas de sus características. También mostramos el sistema de información compuesto a partir de los Instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje y de los dispositivos para la interpretación de distintas unidades de discurso. Ahora, presentaremos la construcción interpretativa de las exploraciones, la cual está estructurada de acuerdo a los resultados del diálogo con cada dispositivo.

### 5.1 El acuerdo implícito de los alumnos

Para comenzar, recordemos que encontramos una referencialidad de carácter semántico entre las unidades de discurso (UD) de las reflexiones de clase (RC) de un día entre distintos alumnos. De ahí que pudiéramos agrupar las UD en temáticas y construir unidades de discurso representativas (UDR), así como la reflexión virtual (RV) después (ver capítulo 4). Lo primero que nos llamó la atención de este dispositivo, fue que, aún cuando las diferentes UD encontradas en las reflexiones individuales de los alumnos se distinguen como una producción singular (en cuanto a contenido, redacción y léxico), en el contexto extra aula (CDA5) los alumnos parecen “ponerse de acuerdo” para hablar sobre las mismas situaciones de clase, y para rescatar además, ciertas cualidades del contexto de actividad que tuvo lugar en el aula, en lugar de otras. En suma, parece haber un “acuerdo implícito” sobre pensar el aula de una forma y no de otra.

En este apartado nos interesa mostrar los elementos que conforman la significación en “acuerdos implícitos”, a través de lo que se observa en las reflexiones virtuales. Para ello desarrollaremos un ejemplo (la clase del 26 de marzo), realizando en primer lugar, la reconstrucción de esa sesión, con la intención de que nos permita situar los diferentes contenidos a los que la RV de ese día hace referencia<sup>105</sup>.

Una de las actividades planeadas para esta clase era la elaboración de un mapa conceptual por equipos pequeños que incluyera los conceptos centrales de una lectura que se había dejado de tarea la clase anterior<sup>106</sup>. Sin embargo, al iniciar la sesión, resultó que los alumnos no habían realizado esa tarea, puesto que la versión de sus antologías no traía la lectura requerida<sup>107</sup>. Esto generó que en la clase se diera una situación inusual: lectura en voz alta por parte del docente del texto que se debió haber leído, la cual se implementó para poder continuar con la actividad de los mapas conceptuales.

Al terminar la lectura, el docente conformó pequeños equipos de alumnos, seleccionando sus integrantes al azar (tal y como estaba expresado en el plan). Los equipos empezaron a trabajar sobre sus mapas conceptuales. Durante este contexto de actividad (CDA 3), tanto docente como investigadores intervinieron de distintas formas y tiempos en los diferentes equipos, tratando de apoyar y guiar a los alumnos<sup>108</sup>. A pesar de que el plan asignaba sólo media hora para el trabajo en equipos, éste se extendió hasta el final de la clase y no dio tiempo para las demás actividades. En la parte final de la sesión, el docente leyó el plan de clase e hizo comentarios sobre la realización de los mapas y sobre otros aspectos de la clase.

De manera gruesa, esto fue lo que sucedió en la sesión, pero ¿qué de todo esto resultó relevante para varios alumnos? Para ello no es útil analizar la reflexión virtual de ese día (ver Viñeta 2), dado que condensa los elementos grupales sobre

<sup>105</sup> Esta clase fue la primera de la segunda unidad del semestre en que nos estamos centrando (4º “Psicología Evolutiva y Escolarización”). En la clase anterior se había hecho el cierre de la primera unidad y se habían dejado unas tareas a los alumnos.

<sup>106</sup> Dentro del plan de clase para esa sesión, se programa trabajo en equipos, discusión grupal y exposición por parte de los alumnos sobre lo que se trabajó en equipo.

<sup>107</sup> Las antologías son recopilaciones de textos (capítulos de libros o artículos de revistas) de los diferentes temas del currículum que la universidad proporciona a los alumnos. Hay antologías por materia y casi todos los profesores las retoman como “libros de texto” en sus clases.

<sup>108</sup> Los investigadores no teníamos un “formato” o guía de intervención, pero como participábamos en el contexto de actividad de producción de reflexión docente (CDA 4), sabíamos cuál era la importancia de la actividad, así como los objetivos que se perseguían con ella. Esto no implicaba (como revisamos en el capítulo 4), que las interpretaciones y formas de intervenir fueran homogéneas entre docente e investigadores o entre éstos últimos.

los cuales se reflexiona. En la RV, las situaciones referidas por los alumnos se enmarcan prioritariamente dentro del contexto de actividad generado en la clase, es decir, trabajo en equipo guiado (CDA 3)<sup>109</sup>. A continuación, un resumen de un fragmento de la reflexión virtual de ese día, referida a este contexto de actividad:

“El trabajar en equipo es complejo: comprender las instrucciones del docente, entender la guía de los expertos (que a veces confunden y otras aciertan), adaptarse y comunicarse con los compañeros. Pero tiene muchas ventajas para la comprensión, reflexión y cuestionamiento de lo que discutimos ahí. Aunque también sería bueno cambiar a veces de forma de trabajo”.

La idea global de este fragmento puede ser el significado de lo “complejo” que resultó para los alumnos, trabajar en este contexto de actividad. Este significado incluye en primer lugar “comprender las instrucciones del docente”, esto es, la instrucción para hacer el mapa, que es el producto de la actividad<sup>110</sup>. La siguiente afirmación de la RV, “entender la guía de los expertos (que a veces confunden y otras aciertan)”, sitúa también la dificultad en comprender y tener una definición sobre las distintas formas de intervención, no sólo porque éramos más de dos los que acompañábamos al docente, sino por el carácter dual con que participábamos (investigación – intervención). Además esta comprensión sobre los papeles no sólo se refiere a las instrucciones o la intervención específica del investigador y del docente, sino a la forma de participar y relacionarse entre los mismos alumnos (“adaptarse y comunicarse con los compañeros”).

A estas cualidades del contexto de actividad, se agregan las “ventajas” del trabajo en equipo, y en especial de las intenciones de ese contexto de actividad, como puede observarse en la siguiente afirmación del fragmento de la RV. Los alumnos no se quedan sólo en el plano de decir “esto está complicado”, sino que pueden pensar en las implicaciones que tiene la situación (y de forma más general, el contexto de actividad) en términos formativos (comprensión, reflexión, cuestionamiento). Esto resulta particularmente relevante puesto que en los esce-

<sup>109</sup> Este contexto empezaba a resultar típico dentro de la CA, donde generalmente (y como en la sesión específica sucedió), ocupaba el mayor tiempo de la clase y los productos de éste no se concluían en una sola sesión.

<sup>110</sup> Las instrucciones pueden llegar a resultar cruciales desde la perspectiva de los alumnos. Esta parece ser la inquietud de una alumna, quien en la clase, después de la lectura del plan, comentó: “Ahí no dice cómo hacerlo”. La alumna no sólo “reclama” por la falta de una instrucción más clara, sino que además, su comentario hace referencia a cuál era la definición implícita que los alumnos tenían sobre la función del plan dentro de la CA: explicitar qué y cómo se va a hacer lo que se planea.

narios educativos el trabajo en equipo, es visto tradicionalmente como un "medio para obtener un fin" (por ejemplo, un proyecto de investigación, un ensayo, etcétera) y no con implicaciones formativas en sí mismo (ver Tharp et al., 2002).

Si bien, la situación en clase planteaba la realización de un producto (el mapa), éste queda rebasado dentro de la reflexión de los alumnos (por ejemplo, no se comentan las dificultades o no que se tuvieron para hacerlo, o qué conceptos se incluyeron o preguntas sobre el contenido académico de los mapas). Así parece que los elementos que conforman las RC (y la RV) no son directamente los que pueden ser relevantes *en el momento* de la clase, sino, los que, vistos *en retrospectiva*, se tornan importantes a reflexionar. Es decir, el contexto de la producción reflexiva de los alumnos se empieza a conformar por definiciones en construcción sobre el propio contexto de actividad extra-aula (cómo, porqué y para qué reflexionar).

Los elementos de la RV apuntan hacia una concepción más global e intencional acerca del contexto específico de la sesión por parte de los alumnos, lo cual indica que, al tiempo que se reconstruye la experiencia, también se co-construye el sistema de actividad de la Comunidad del Aprendizaje. Si recordamos que la producción del fragmento de la RV se ubica temporalmente en los inicios de la intervención, podemos decir que para los participantes la definición de todos estos elementos en la práctica apenas iniciaba<sup>111</sup>. Por ello, el fragmento muestra que los alumnos van configurando una forma de reconstruir la experiencia, una *forma de pensar* la clase, dado que en ella, empezaba a resultar evidente que había diferentes formas de organización. Y en esa configuración parece estarse creando la propia comunidad, como un contexto para significar los acontecimientos.

La **referencialidad**, entendida como el "acuerdo implícito" de los participantes (en este caso los alumnos), es un indicador que puede dirigirse hacia la interpretación del proceso co-constructivo de significados. Un segundo indicador sería que tal acuerdo se configura en buena medida, durante la reconstrucción de los diferentes contextos de actividad (dentro y fuera de clase), la cual integra elementos de significado sobre las intencionalidades de la CA.

Para mostrar cómo están conformados la referencialidad y los acuerdos implícitos en las reflexiones virtuales, en este primer apartado nos hemos centrado en sólo un fragmento de una reflexión virtual. Estos acuerdos entre los alumnos, indican la configuración de una "forma de pensar el aula", en la que los participantes reconstruyen el sentido que tuvo grupalmente la sesión de clase. Sin em-

<sup>111</sup> Recordar que los Instrumentos que tomamos para la exploración corresponden al primero de cuatro semestres en que se desarrolló la CA.

bargo, dentro de esa forma de definirse en la práctica, los alumnos traen a las RV un mundo posible de significación que resulta ser más amplio, resulta ir más allá de la comprensión de cómo hacer un producto o cómo la intervención de los participantes repercute en ello. En este punto profundiza el siguiente apartado.

## 5.2 Un mundo de significados posibles

En la misma clase del 26 de marzo, encontramos otro acuerdo implícito entre los alumnos referido a la "participación en clase", cuya correspondencia a un CDA específico, resulta difícil dado que en esa sesión no hubo diálogo grupal, en donde la participación pudiera generarse. El fragmento es:

"Participar en clase es muy importante, juega un papel muy importante en el desenvolvimiento de nuestra personalidad, pero a veces no lo hacemos porque sentimos que la respuesta no es la esperada por el docente o por temor a la crítica de otros alumnos. Sin embargo, el docente ha logrado que podamos expresarnos, relajarnos y trabajar entusiasta y espontáneamente gracias a su respeto, juicio y tacto al plantearnos nuestros errores". (cursivas agregadas)

Aunque tanto la participación como la intervención del docente a la que hace referencia el fragmento pudo haberse generado durante el mismo contexto de actividad del trabajo en equipos, cuando los alumnos acotan "a veces", nos lleva a interpretar que pueden estar refiriéndose no sólo a lo ocurrido en la sesión. Por ello, resulta difícil establecer una relación entre el fragmento y un solo contexto de actividad.

¿Cuál puede ser el sentido más global de este fragmento? En este ejemplo vemos una característica de los significados de las RV, que es la convergencia de la historia académica de los alumnos. En la reconstrucción de la experiencia concreta de una clase (o más), se reconstruyen al mismo tiempo otras experiencias académicas que tienen sentido para los alumnos (como en este caso el sentimiento sobre las reacciones del docente a la participación en clase, y la crítica de los compañeros), y tal vez, también otras no necesariamente académicas (¿a qué se refieren los alumnos cuando dicen "... el desenvolvimiento de nuestra personalidad"?)

Más adelante, en el apartado 5.3 veremos cómo la historia vital (académica y no académica) de los sujetos se vincula con las formas de relacionarse y participar con otros sujetos dentro y fuera de un contexto educativo. Lo que queremos resaltar aquí es que se presenta en los significados de la RV una referencialidad a

otros contextos, sobre todo aquellos que definen la vivencia del aula. Así, las RV indican que en el proceso co-constructivo, el sentido subjetivo está configurado por situaciones concretas y actuales, así como por otras previas, a partir de lo cual, se reconstruyen tanto el presente como el pasado.

En la reflexión de clase, los alumnos reconstruyen su experiencia incorporando elementos no fácilmente localizables a las situaciones de la sesión de clase, lo cual indica que, aún cuando los significados de la RV están mediados por las cualidades de los contextos de actividad –tanto los de la sesión inmediata, como el contexto extra-aula en que se escribe la reflexión– el proceso de la significación no se agota ahí.

En esa forma de pensar el aula por parte de los alumnos, se configuran *simultáneamente* las acciones y motivos de los sujetos dentro de la CA, e incluso, fuera de ella, configuración que además, tiene implicaciones en sus formas de participación situadas. Con **simultaneidad**, nos referimos a que el fragmento puede verse como una unidad, en donde se habla de la “participación” de los alumnos y del “papel” del docente, sin quedarse en la descripción de lo que hacen unos y otros separadamente, sino conformando un argumento cuyo sentido va más allá de evaluar las acciones de esos sujetos concretos (¿Quiénes son los que critican o quienes esperan una respuesta correcta? ¿Pueden ser sólo los alumnos del grupo o los docentes de la universidad? ¿Estas situaciones *determinan* de forma lineal las acciones de los participantes?).

Si tomamos en cuenta esto, resultaría bastante difícil afirmar, por ejemplo, que los alumnos que no participan es porque “no tienen habilidades para hacerlo” o que los que participan lo harán siempre y en todo lugar (dado que la habilidad le corresponde a ese sujeto individual). La interpretación apunta a que las formas de participación (entendiendo participación en el sentido más amplio), de los sujetos dentro de una clase no están determinadas por el “saber compartido” que tienen respecto a las restricciones que les ha impuesto un contexto, sino que dependiendo de las cualidades de éste, ciertas pautas de acción y pensamiento, pueden flexibilizarse en situaciones específicas. Apunta también a que nos encontramos ante sujetos complejos cuya caracterización a partir de la división de diferentes dimensiones (como actitudes o acciones) resulta insuficiente.

La noción de simultaneidad puede ayudar pues, a interpretar de diferente forma los sentidos que los participantes otorgan a las situaciones de clase, los cuales, más que ser atributos estáticos y predecibles (dada su historia) de sujetos individuales, se convierten en cualidades dinámicas del proceso de co-construcción de significados. La implicación que esto tiene puede dirigirse también a una com-

prensión diferente del sujeto en donde sus motivos, temores, creencias, pensamientos y acciones dejan de ser variables discretas (fácilmente identificables además) para configurar un sujeto más complejo, diverso y flexible.

Si recordamos los dos fragmentos que hemos revisado hasta el momento, encontramos que las referencias al docente, han sido diversas (como el sujeto que da bien o mal las instrucciones o como el sujeto que ha generado confianza). Ello nos evoca dos dimensiones, que generalmente se separan, aún cuando se plantee una interacción entre ellas, y estas son, de manera muy gruesa, el hacer y el sentir. En el último fragmento que habla de la participación, podemos interpretar que algo importante para los alumnos, respecto al docente, es su actitud<sup>112</sup>. Esta dimensión, cohabita con sus formas de intervención, cosa que parecen identificar los alumnos, resultando esto más claro en el último fragmento. Ambos elementos (de entre otros más posibles no explícitos hasta ahora) son simultáneos a la hora de tratar de definir la participación de ese docente concreto (e incluso en la reconstrucción de las relaciones con otros docentes).

Consideramos que este tipo de parcelaciones (como entre instrucción y actitud docente) es producto de prácticas sociales, tanto educativas como de investigación (ver capítulo 2), sin embargo creemos que los participantes concretos de las aulas, no necesariamente lo piensan y viven así. Al revisar las Reflexiones Virtuales de otros días (ver Anexo 2), encontramos que los alumnos aportan una gran diversidad de elementos de significación para hablar, por ejemplo, del docente: diseño o planeación de clase, la explicación, el ajuste de actividades, la organización, la comunicación, la guía, las Intenciones, las preocupaciones, las perspectivas y un "método"<sup>113</sup>. Lo mismo observamos cuando los alumnos se refieren a los contenidos académicos, donde aportan una variedad de elementos: objetivos; dificultades, confusiones y dudas; interpretaciones y reflexiones; conclusiones generales; formas de comprensión y construcción de conocimiento y perspectivas; angustias; implicaciones y vínculos con otras materias y otros contextos, etcétera<sup>114</sup>.

<sup>112</sup> En Sánchez, Urteaga y Rodríguez (1997) se muestran los resultados de una Investigación en otro contexto educativo sobre la forma en que alumnos de licenciatura percibían a sus profesores. Ahí, resalta que los profesores que eran considerados los "mejores docentes", eran vistos con actitudes positivas hacia los alumnos o la enseñanza en general.

<sup>113</sup> La afirmación donde aparece esto del método corresponde a la RV del 29 de marzo: "Su método es diferente porque nos hace pensar, comprender y analizar". Consideramos que con método, los alumnos pueden estar refiriendo a todos los elementos que describíamos y no sólo a una serie de estrategias instruccionales.

<sup>114</sup> Ver Anexo 2 para una revisión de las Reflexiones Virtuales de la segunda unidad, en donde se puede observar más claramente la forma en cómo los diferentes elementos referidos por los alumnos, van vinculándose en cada sesión, así como entre las sesiones.

Tales elementos confluyen dentro de las RV, simultáneamente con otros, haciendo casi imposible separarlos. Así, por ejemplo, los contenidos académicos mantienen relaciones muy estrechas con otros elementos (como la intención por ejemplo de comprender y reflexionar, o como con la guía y explicación del docente para la solución de dudas), así como con los contextos de actividad en que se generan las situaciones de las cuales se habla. El siguiente fragmento de una RV puede ilustrar de mejor forma, la manera en que diversos elementos se vinculaban, no sólo entre sí, sino con diferentes situaciones y contextos de actividad.

“En un inicio, todos entendimos cosas diferentes sobre lo que se tenía que hacer con las lecturas, el cuestionario, etc. Discutimos largamente para definir el objetivo, con dificultades porque algunos no se integraban, pero la ayuda docente nos sirvió para dividir el trabajo, aclarar dudas y llegar a una comprensión sobre lo que se pretendía. Todas estas confusiones sobre el trabajo y en las lecturas pueden percibirse como un retroceso, pero en realidad, esto es parte del curso y las dudas nos permiten además, volver a revisar los materiales para aclararlas. En general, vamos bien, pues estamos reflexionando, lo cual creo es la intención del docente” (Fragmento de RV del 2 de abril).

En este fragmento los alumnos hablan de lo ocurrido en el contexto de actividad de Trabajo en equipo guiado, donde incluyen: diferentes comprensiones sobre la actividad productiva y su objetivo, formas de relación entre los alumnos y la participación del docente. Pero el comentario posterior “todo esto puede percibirse como un retroceso”, enmarca una definición más general de la situación en donde los alumnos elaboran un *significado histórico* de ese contexto de actividad, al cual convergen diferentes sesiones y situaciones del aula. La última afirmación del fragmento, “vamos bien pues estamos reflexionando (...)”, nos ubica, tal y como dice después en la “intención” más amplia de la clase (en palabras de los alumnos, “la intención del docente”), la cual no es exclusiva de una sesión o de un contexto de actividad.

Si tomamos en cuenta que el sentido que tienen las situaciones concretas del aula para los participantes, relaciona elementos tanto de los contextos de actividad específicos de la CA, como de otros contextos en otras aulas; y si además, consideramos que tales participantes son sujetos complejos, íntegros y cambiantes, la interpretación que podamos hacer sobre los elementos referidos por los alumnos dentro de las RV, nos lleva a identificar algo que llamamos **unidad de sentido**, entendida como una zona dinámica y heterogénea de construcción en

donde converge una diversidad de significados posibles. Esta categoría de Unidad de sentido, apunta también hacia la interpretación del proceso co-constructivo de significados.

### 5.3 Referencialidad dialógica entre los participantes

Hasta el momento hemos discutido cómo las reflexiones de clase de los alumnos son un instrumento que les permite comunicar su perspectiva sobre las situaciones, y en un sentido más amplio, pensar de una manera particular el aula. Veíamos también que entre los alumnos parece haber un acuerdo implícito sobre las situaciones que se tornan relevantes de reflexionar dentro del contexto de actividad donde se producen los textos, a lo cual denominamos *referencialidad*. Además hemos visto cómo en los textos de producción reflexiva se pueden identificar cualidades de los contextos de actividad de la CA, pero también cómo en la reconstrucción que los alumnos realizan, no sólo confluyen las situaciones que ocurrieron en “el momento”, sino que también se incorporan otros elementos que nos refieren a otros contextos y experiencias fuera de la CA o del aula, ampliándose así el mundo de significación posible. Finalmente vimos cómo los distintos elementos se tratan de forma simultánea por parte de los alumnos, llevándonos a identificar unidades de sentido.

Las categorías de análisis que se han construido hasta el momento (referencialidad, simultaneidad y unidad de sentido) se han perfilado hacia llevarnos a la interpretación del proceso de co- construcción de significados. Ahora bien, si consideramos que este proceso co-constructivo es eminentemente social, puede resultar claro que la reflexión individual de un alumno, así como las RV son productos sociales que incorporan las perspectivas de los demás participantes. Mas ¿cómo indagamos este supuesto, específicamente entre los participantes de la CA? Para ello, presentamos en este apartado un caso que muestra los resultados del tercer dispositivo (registros de actividad, ver capítulo 4) en donde lo que queremos mostrar son las relaciones, explícitas gracias a la exploración, e implícitas tal vez para los participantes, que mantienen los diferentes registros de actividad (RA)<sup>115</sup> en un mismo día.

Al dirigirnos a los otros instrumentos de ese día (plan de clase, relatorías, reflexiones de clase individuales), identificamos entre ellos ciertos RA porque mante-

<sup>115</sup> Recordemos que los RA son unidades de discurso que el investigador distingue a partir de su relación con un contexto de actividad, y que incluyen además de las reflexiones de los alumnos, los planes del docente y las relatorías de los investigadores.

nian un tipo de referencialidad entre sí, es decir, se referían a una misma situación. Las formas comunicativas que adopta dicha referencialidad son diversas: entre alumnos-investigador, investigador-investigador, docente-investigador y alumnos-docente, y el hecho de que las encontremos en distintos instrumentos y participantes, nos habla de una *referencialidad dialógica*, que puede ser otro indicador del proceso co-constructivo de significados.

El caso que presentamos es de la misma sesión (26 de marzo), considerando que el lector está ya más familiarizado con ella. La situación a analizar, fue generada en el contexto de trabajo en equipo (CDA3), en donde uno de nosotros se acercó y una de las alumnas (llamémosle Rita) le mostró los conceptos que pensaba incluir en el mapa conceptual. La investigadora le preguntó a Rita si eso era producto del equipo o era una propuesta individual, y entonces se generó el siguiente diálogo:

**Rita.**- es que ya les dije pero no me pelan<sup>116</sup>.

**Lorena.**- tú eres la que no nos pelas, nada más te diriges a ella (refiriéndose a la investigadora) y cuando yo te estaba enseñando algo, tú te volteaste y lo quieres hacer sola. (la investigadora se aleja de Rita y se coloca en medio de Lorena y de una tercer alumna, Sandra y pregunta).

**Investigadora.**- ¿ustedes cómo ven?

**Jazmín.**- Bueno, yo sí vi lo que hizo Rita y estoy de acuerdo con lo que puso, porque yo también así le entendí a lo que leyó el maestro (silencio).

**Investigadora.**- Parece que tenemos un problema para trabajar en equipo ¿no? (silencio) ¿por qué no eligen a alguien que se vaya encargando de dar los turnos de habla y que vaya sistematizando la discusión? (las alumnas mueven la cabeza asintiendo, pero nadie propone a nadie). Yo propongo a Dulce ¿cómo ven?

**Lorena.**- Sí, estoy de acuerdo, así nadie impone su punto de vista.

Esta situación es ampliamente comentada por la investigadora dentro de su relatoría, donde, además de describir la situación, incorpora algunos comentarios que nos hablan de sus propias emociones durante la actividad. Veamos tales comentarios:

“Un error que yo cometí fue...  
dudé un momento sobre el qué hacer ...”

<sup>116</sup> “No me pelan” es una expresión idiomática que significa “no me hacen caso”.

la ayuda o apoyo de mi parte resultó insuficiente para resolver esa situación y me quedé con un mal sabor de boca ...

En la medida que no avancemos o aterricemos en las definiciones de papeles, tareas, etc., sucederán estas cosas”.

(Fragmentos de RO -IF)

A su vez, una de las alumnas, Lorena, también comenta ampliamente la situación dentro de su reflexión de clase<sup>117</sup>:

“... en lo personal fue una experiencia que pocas veces he tenido con los equipos, me resultó muy desagradable [...] Yo opino que los investigadores sólo debieran observar y permitir que los equipos resolvieran por sí mismos su problemática a menos que el propio equipo les pida su opinión”.

(Fragmento de RC -Lorena).

La situación es interesante por varios sentidos. Por un lado, nos muestra el *carácter subjetivo y emocional* que una situación puede tener para los distintos participantes implicados. No sólo la investigadora se “sintió mal” ante la situación (“me quedé con un mal sabor de boca”), también la alumna (“me resultó muy desagradable”). Sin embargo, la reconstrucción de la experiencia concreta no sólo incluye el plano emocional, sino que los CDA en donde estos párrafos se escribieron (construcción de reflexión de alumnos e investigador) dan la oportunidad a los participantes de ampliar su Interpretación sobre lo ocurrido. En ambos casos, las implicaciones de esta reflexión parecen indicarnos cómo estos participantes están definiendo su papel y el de los otros en una nueva forma de organización (planteada por la CA): la alumna opina sobre el *papel* del investigador en general y no sólo de lo que hizo uno en concreto; la investigadora lo hace explícito en el último enunciado.

De forma amplia, la situación nos habla de las formas de participación existentes que en ese momento, poco tenían que ver con lo que se esperaba generar, en términos de objetivos formativos, en el CDA del trabajo en equipo (ver capítulo 3). La situación, fuera de la intervención del investigador, resulta típica en las aulas tradicionales, en donde las relaciones de cooperación y apoyo entre alum-

<sup>117</sup> Resulta relevante acotar que fue una de las alumnas y no todas, o por ejemplo Rita (con quien Lorena tuvo el malentendido), la que refirió la situación dentro de su reflexión de clase. Es importante en tanto que podría pensarse que puede ser obvio que haya referencialidad entre investigador y alumna, dado que estaban ahí, compartieron la situación.

nos, no se generan automáticamente por el simple hecho de trabajar en pequeños grupos. Y esto parece deberse a que, los problemas generados entre los alumnos se resuelven de otra forma (por ejemplo, cambiándose de equipo, haciendo el trabajo individual, etc.), puesto que lo importante es la elaboración de un producto. En la CA los alumnos no pueden resolverlo de esta forma, pues en la práctica, docente e investigadores tratan de guiar la actividad hacia el proceso (dentro del fragmento de conversación vemos que la investigadora lo acota de varias formas, desde el hacer explícito que hay un problema, hasta proponer ajustes no para la elaboración del plan, sino para resolver el problema relacional). Además, los alumnos van identificando también los objetivos formativos que el CDA tiene (ver fragmento analizado en el primer apartado de este capítulo).

Esta nueva definición de Intenciones y contextos de actividad que exige la CA, es la que lleva a los alumnos reflexionar sobre ello, tal y como lo veíamos en el primer fragmento de la RV que analizamos al principio del capítulo, donde no era tan explícito a qué podían estarse refiriendo los alumnos cuando hablan de la complejidad de “adaptarse y comunicarse con los compañeros”. Ahora dicha complejidad podemos entenderla puesto que para ellos, implica una negociación de perspectivas, las de la CA y las de ciertas pautas de relación. Esto también podemos verlo en lo que refiere otra de las alumnas que estuvo en la situación del diálogo, quien le comentó a la investigadora al final de clase: “no pudimos trabajar en equipo, y *menos* con ésas dos, es una lucha de poder y uno tiene que estar en medio. Nadie las quita cuando se montan en su macho<sup>118</sup>”. (Fragmento de RO-IF, cursivas agregadas).

Resulta relevante el acotamiento de “y menos”, ya que parece que para la alumna, el trabajar en equipo resulta difícil de entrada, la situación que ocurrió con “las dos” alumnas (quienes se “montan en su macho”), sólo lo hizo más difícil. Las palabras que usa la alumna, además nos confirma la función que el CDA donde se produce la reflexión de clase tiene en la reconstrucción de la experiencia. El comentario fue saliendo de la clase, donde la situación estaba “fresca”. Lo interesante no es sólo que en ese comentario, la alumna pudo haber dicho “tal y como sentía” las cosas, sino que, dado que no había ninguna reflexión de por medio, parece atribuir en ese momento las dificultades en su equipo, a la actitud de las alumnas, y no ver, que se trata de un problema más amplio que rebasa como tal a las participantes en concreto (como sí parecen verlo los alumnos al hacer la reconstrucción de lo ocurrido dentro de sus RC).

<sup>118</sup> “Montarse en su macho” es otra expresión idiomática que se usa para describir actitudes de intransigencia y terquedad en una persona.

El contexto de actividad del trabajo en equipo, se estaba convirtiendo en un poderoso lente en donde las formas de participación cotidianas se hacían visibles, como lo muestra otro investigador, al describir sus observaciones en su relatoria: “en los equipos veo que sólo dos personas *trabajan*, discuten, los otros sólo observan o incluso *están haciendo otra cosa*” (RO – IG, cursivas agregadas). Podemos ver que, de la misma forma en que el CDA de producción reflexiva intervenía en la co-construcción de una forma de pensar el aula, por parte de los alumnos, lo mismo sucedía con los investigadores dentro del CDA de producción del plan, en donde, como describimos en el capítulo 4, se discutían con el docente estas observaciones.

En ese primer marco interpretativo, se nos escapaban ciertas cosas que hoy, a la luz de la exploración podemos empezar a ver. En ese momento resultaban indudables las afirmaciones del investigador, pero ahora nos preguntamos ¿y qué significa que los alumnos estén o no trabajando? ¿cuáles eran esas otras cosas que hacían? Así, un elemento que pasó como desapercibido para los investigadores, pero no así para los alumnos, es el hecho de que los equipos se conformaron al azar, es decir, no trabajaron con quienes son afines y han establecido relaciones de *propinquidad*<sup>119</sup> (ver capítulo 2). Tanto para el investigador que aparece en el diálogo, como para el que observa otros equipos, la importancia de la afinidad social era invisible como relevante para la producción conjunta. En cambio valoraban otros aspectos, como la organización del trabajo y la colaboración, a los que hace referencia la observación citada de la relatoria y la intervención de la investigadora.

Ahora podemos entender porqué en este contexto de actividad, específicamente en las RV y las relatorias que lo citan, hay una gran referencialidad entre alumnos e investigadores, pues es donde resultaba más evidente para los participantes que una nueva práctica empezaba a definirse para todos. El hecho de que los participantes se encontraran en esta situación, como hemos señalado, no significa que todos le otorguen un mismo sentido. Más bien, hablamos de una diversidad de significados que se relacionan en un espacio dinámico, a partir de una referenciali-

<sup>119</sup> Recordar que en toda la actividad previa (con una duración de más de 6 sesiones), los alumnos estuvieron trabajando en equipos que ellos mismos conformaron y que mantienen en las otras materias, pues a pesar de que en las aulas no se use mucho el trabajo en equipo, muchos de los trabajos escolares sí requieren de ello, esto es, los equipos se reúnen fuera de clase para hacer, por ejemplo, sus trabajos de investigación. Además, la mayoría de los equipos habían estado juntos desde inicios de la carrera, y como constatamos después, algunos incluso se mantuvieron a lo largo de ella hasta el final. Esto parece ser frecuente en la Universidad Pedagógica, sobre todo en el turno vespertino, en donde sólo hay dos grupos por generación.

dad entre participantes, relacional y afectiva, que toma cuerpo en puntos de estrecha relación, que son los que denominamos unidades de sentido.

#### 5.4 La historicidad de los diálogos

Los últimos resultados a presentar en este capítulo, corresponden al dispositivo que llamamos *conversación extendida*. la cual consistió en la búsqueda de diferentes registros de actividad a lo largo del tiempo, es decir, más allá de la sesión de un día. Como hemos descrito en los apartados anteriores, la noción de referencialidad implica una especie de acuerdo no explícito por parte de los participantes, para hablar de ciertas situaciones de la clase y de ciertas cualidades implícitas de los diferentes contextos de actividad.

En el análisis veíamos cómo dicha referencialidad la identificábamos no sólo entre alumnos, sino entre otros participantes. Si bien los diferentes elementos que se reflexionan dentro de la CA, tienen referencia directa a los contextos de actividad ahí organizados, también hacen referencia a otros contextos en que los sujetos participan o han participado. Por ello, hemos mantenido a lo largo de todo el capítulo la hipótesis de que el acuerdo implícito más global entre los participantes es una definición incipiente sobre una forma de pensar el aula.

La manera en que se configura esa forma, la hemos denominado unidad de sentido, entendida como espacio dinámico donde confluyen y dialogan las diferentes perspectivas de sujetos complejos, y la cual, hemos retomado como categoría teórica que nos ha resultado importante para aprehender los distintos indicadores del proceso co-constructivo de significados que se construyeron a partir de los dispositivos y el diálogo con los datos.

Hasta el momento hemos identificado algunos *objetos de significación* sobre los cuales los participantes dialogan, como por ejemplo, las relaciones y formas de participación dentro de los contextos de actividad, las intenciones y diferentes comprensiones de las situaciones, así como los papeles, motivos y afectos de los participantes ahí implicados. Pero ¿cómo es que se genera todo ello? Es decir, ¿estos objetos de significación son parte constitutiva de una forma de pensar y por tanto están distribuidos en todo momento y lugar? ¿Hay "momentos" más privilegiados que otros, en el sentido de incitar dicha reflexión? Podemos decir que hay al menos uno de esos momentos: los contextos de actividad fuera del aula donde se produce las reflexiones del docente y de los alumnos. Contextos que no estaban "ahí" para que los sujetos entraran y fueran influidos, sino que los propios límites y restricciones de estos contextos extra-aula, son co-construidos por los propios sujetos.

Sin embargo, ¿es posible que surjan otros objetos de significación de manera imprevista? Si atendemos a que el proceso co-constructivo, es en parte, emergente, podríamos decir que sí. Lo que en realidad queremos indagar no son todos los posibles objetos de significación que los participantes de la CA construyen, lo cual resultaría una tarea titánica. Más bien queremos aproximarnos a un análisis más histórico del proceso, en donde se revele el tiempo subjetivado de la co-construcción, es decir, las relaciones de referencialidad que se establecen entre tales objetos de significación. Para ello tomamos registros de actividad y buscamos qué tipo de referencialidad existe en momentos anteriores o posteriores, es decir, cómo se extiende un diálogo<sup>120</sup>.

En una lectura de las RV de la segunda unidad, identificamos unos RA que parecían estar hablándonos de otro objeto de significación, además de los que ya hemos identificado anteriormente. Es decir, además de que los alumnos siguieron refiriendo las formas de participación y relación, papeles y motivos de los diferentes sujetos del aula, encontramos que empezaban a hablar ampliamente sobre los contenidos académicos (incluso encontramos algunas, aunque pocas, RC que sólo incluían reflexiones personales sobre las lecturas, ideas de autores, etc., sin comentar qué estaba pasando en la clase).

Como veíamos en el apartado 2 de este capítulo, los contenidos académicos se vinculaban simultáneamente con diversos elementos, lo cual nos hizo pensar que lo importante no era la comprensión de los contenidos en sí mismos, sino las *implicaciones* que podrían tener en su *formación profesional*. Esta parece ser la conclusión más amplia de los alumnos sobre los objetivos logrados a partir del trabajado a lo largo de, al menos, toda la segunda unidad, como parece indicarnos el siguiente fragmento de la reflexión virtual del 26 de abril:

“La reconstrucción de todo lo trabajado *hasta el momento*, ha ampliado mi<sup>121</sup> visión y forma poner en duda algunas concepciones de los autores, *no sólo* para comprender este y otros enfoques, si no para dar razón de sus inconvenientes al tratar de aplicarlos en la práctica docente o en cualquier otro contexto”. (RV – 26 de abril, cursivas añadidas).

<sup>120</sup> Con diálogo no nos referimos a un diálogo cara a cara, sino que lo utilizamos como metáfora de lo que suponemos sucede en el tiempo. Es decir, no consideramos que los significados se construyan de un día para otro o en una forma de todo o nada. Más bien consideramos que el proceso es más dialéctico y que los sujetos dialogan sus perspectivas en continuo.

<sup>121</sup> En este fragmento se observa el uso de primera persona (yo – mi), dado que una buena parte del contenido de las RV mantuvieron las palabras textuales de las RC individuales. Sin embargo, eso no significa que la idea haya sido expresada sólo por un alumno, lo que significa es que nosotros elegimos esa

Como se observa, los alumnos no plantean la comprensión de los contenidos, en este caso los enfoques, como un el objetivo último, acotando el “no sólo”. Así, cuando mencionan “para dar cuenta de sus inconvenientes (...)”, nos lleva a interpretar, que lo importante es, qué implicaciones puede tener la *aplicación* de dicha comprensión en la *práctica*. Al rastrear en instrumentos de otros días, registros de actividad que hicieran referencia a dichas implicaciones formativas, encontramos dos, lejanos en el tiempo, pues corresponden a los primeros días de clase, en donde aún ni siquiera iniciaba la primera unidad. Estos fragmentos, ya los habíamos presentado en el capítulo 3 y provienen de dos Autobiografías. En ese capítulo, hablábamos de la diversidad en cuanto a expectativas y antecedentes formativos entre los alumnos, resaltando la diferencia que había entre, los alumnos que son docentes (primer ejemplo) y los que no (segundo ejemplo).

“Espero obtener conocimientos que me puedan servir en la práctica con los alumnos, ya que trabajo como instructor y de alguna forma lo que aprendo en el aula trato de aplicarlo en mi trabajo” (Arturo).

“Mi expectativa es crear un clima de trabajo que lleve al análisis, crítica y reflexión de la diversidad teórica de la Psicología Evolutiva. Espero profundizar más en los aspectos teóricos de la materia y analizarlos en relación con los contenidos de las otras” (Jaime).

Nótese cómo el fragmento de la RV parece como si fuera la continuación de un diálogo que se generaba al inicio del curso, en donde los alumnos estaban definiendo, de forma general, qué esperaban de éste. Por un lado, dentro de la RV se dice “poner en duda algunas concepciones (...)”, lo cual se relaciona con la expectativa de Jaime sobre “el análisis, crítica y reflexión (...)”. Por otro lado, la “aplicación” referida en la RV tiene antecedentes claros en el caso de la expectativa de Arturo “lo que aprendo trato de aplicarlo en mi trabajo”, esto es, la práctica docente. Dos expectativas que podrían habernos parecido en un inicio como opuestas, en otro momento (al finalizar la segunda unidad), parecen darse simultáneamente dentro de la RV, en donde no sólo se incorpora la comprensión y el análisis de “la teoría”, sino su “aplicación”, la cual, tampoco se reduce a la “práctica docente”, sino a “cualquier otro contexto”, educativo añadiríamos nosotros.

¿Cómo es que se produce este diálogo? ¿Qué es lo que hace que dos expectativas individuales de repente emerjan en otro momento de manera simultánea? Si

unidad de discurso por considerarla representativa de otras UD correspondientes a otras RC que se referían a lo mismo.

atendemos a lo explícito dentro de la RV, encontramos que “la reconstrucción de todo lo trabajado hasta el momento”, tuvo que ver en ello. Pero ¿a qué se refieren los alumnos con “reconstrucción”? Haciendo una reconstrucción (valga la redundancia) de esa última sesión, encontramos que en esa última clase se hizo una integración de las diferentes actividades y contenidos académicos que se habían generado en esa unidad<sup>122</sup>. Pero, ¿es sólo esa clase la que lleva a los alumnos a reflexionar sobre las intenciones formativas y sus implicaciones en la práctica profesional?

Este tipo de reconstrucción, también se generó al término de la primera unidad. Por lo cual, queda la duda de si los alumnos, al decir “todo lo trabajado hasta el momento” en realidad están tomando en cuenta sólo lo que ocurrió en esa última clase, o incluso, en las seis sesiones que duró la unidad. Debemos remarcar que el tipo de diálogo entre las Expectativas y la RV, en dos momentos tan lejanos entre sí (inicio del curso y término de la 2ª unidad) fue más bien común al extender los RA hacia el pasado o el futuro. Como veíamos en apartados anteriores, en el CDA de producción reflexiva, los participantes reconstruyen su experiencia en la CA y en los contextos presentes o pasados relacionados con su vivencia en el aula, dentro de configuraciones que llamamos unidades de sentido.

Encontramos otros RA para este objeto de significación en los planes y las relatorías de la primera unidad en la última sesión de la primera unidad. Como el siguiente extracto de relatoría:

“Una chica comentó que el problema de la materia de Psicofisiología es que sólo se veía una introducción, pero no cosas más específicas y relacionadas ya con la carrera, como por ejemplo, trastornos del lenguaje (afasias, dislexias, etc.), y que a fin de cuentas, esto era lo relevante para su práctica como psicólogos educativos, pues con la materia, se quedaban al final sin elementos para diagnosticar y mucho menos para intervenir en este tipo de trastornos.” (RO -IF, 15 de marzo)

Esta observación del investigador está situada al CDA de Trabajo en equipo, en donde se estaban discutiendo las relaciones entre las materias del currículum de la carrera para proponer un mapa curricular. Al llegar el investigador al equipo, los alumnos mostraron su mapa y el comentario de la alumna se genera al tratar de

<sup>122</sup> Después de la sesión del 26 de marzo, hubo 6 sesiones más, donde: se concluyeron los mapas conceptuales; se revisó un vídeo sobre la rehabilitación neuronal; se diseñaron, aplicaron y analizaron unas entrevistas a niños y todo ello se estuvo discutiendo, tanto en equipos como de forma grupal, en relación con las lecturas de la unidad.

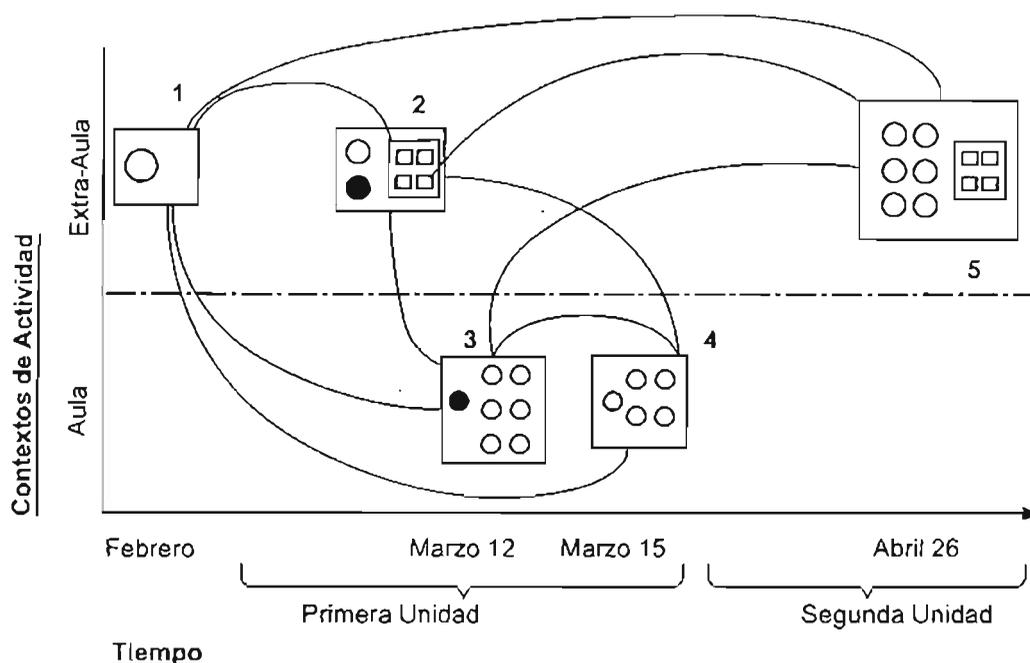
justificar porqué pensaban quitar esa materia dentro de su mapa (no encontraban una relación de esa con las otras materias del currículum). Lo importante a resaltar aquí es como, a partir de dicha actividad productiva, así como a partir de la intervención del investigador (quien pidió dicha argumentación), pudo generarse esa reflexión dentro de la clase. Estas cualidades del CDA (el trabajo en equipos para realizar una actividad productiva, así como el papel de otro que llega y pregunta) nos dan pie para pensar que la reflexión sobre las implicaciones de los contenidos (en este caso de una materia), en otros contextos, como el profesional, no puede atribuirse sólo a una sesión (como la última clase de la 2ª unidad).

Si bien el comentario individual de la alumna, podría tomarse como una preocupación aislada de ella y no del equipo, lo cierto es que se une a la conversación extendida que hemos tratado de establecer entre las expectativas (aparentemente individuales) de dos alumnos al inicio del curso y la reflexión grupal de los alumnos. Además, si tomamos en cuenta el siguiente RA, en donde el docente plantea cuál es la intención de la actividad productiva de la primera unidad, podemos interpretar que el diálogo es más amplio:

“La tarea es construir un mapa curricular de la lic. de psicología educativa de la UPN. El objetivo no es llegar a una ‘versión oficial’, sino reflexionar sobre las relaciones de esta materia con el resto, dónde se sitúa y su importancia en la *formación de psicólogos educativos*”. (PC – 12 de marzo, cursivas añadidas)

Si nos fijamos en la fecha de este fragmento, vemos que este objetivo se había planteado ya antes de la sesión en que se generó el diálogo entre el Investigador y el equipo. El hecho de que este objetivo haya estado explícito en el plan, podría interpretarse como que la alumna sólo estaba haciendo eco de la “voz de autoridad” (Wertsch, 1991) que representa el docente. Sin embargo, dado lo que hemos revisado en las RV, donde dicho docente parece adoptar un papel flexible, resulta poco probable. Una interpretación alterna es que, dentro de la práctica, las cualidades generales del sistema de actividad, así como de sus CDA, tienen que ver en la forma en como los participantes van generando una unidad de sentido sobre un objeto de significación, en este caso, la formación profesional. Dicha unidad, como podemos ver en la figura 5.1, no se construye de forma lineal y va haciéndose explícita en las producciones discursivas de diferentes participantes.

FIGURA 5.1. CONVERSACIÓN EXTENDIDA SOBRE UN OBJETO DE SIGNIFICACIÓN.



La línea del tiempo de las sesiones de clase solo se representa aproximadamente. Las líneas curvas entre los diferentes contextos de actividad de la CA, dentro y fuera del aula, representan las relaciones entre distintos registros de actividad. Si se representaran todos los distintos casos de referencialidad dialógica en el tiempo, podemos imaginar la alta complejidad de la co-construcción.

En los resultados de las exploraciones que hemos realizado, encontramos que el sentido o los sentidos que los participantes otorgan a la vida del aula dentro de la CA, tienen que ver con el lugar y papel que ocupan en las situaciones específicas, de ahí que entre los distintos registros de actividad o unidades de discurso exista referencialidad. También encontramos un mundo de significados posibles sobre los cuales los participantes pueden referirse, vinculando estrechamente aspectos subjetivos y afectivos. Los objetos de significación sobre los cuales los participantes parecen tener un acuerdo implícito, son diversos, como las formas de participación y relación, motivos y papeles e intenciones e implicaciones para su formación profesional. La forma en que estos objetos son descritos nos indica que los diferentes elementos se reflexionan simultáneamente, y la forma en cómo son reflexionados por los participantes nos confirma el carácter co-constructivo

de la Comunidad del Aprendizaje como sistema de actividad, a través de sus diferentes instrumentos y contextos de actividad.

Finalmente encontramos una continuidad en la referencialidad a dichos objetos de significación, lo cual nos indica que la construcción conjunta parece definirse en sus propios tiempos y circunstancias. En este sentido, la propuesta metodológica permite ir abriendo espacios de claridad entre la extensa y nutrida red de significados de la vida del aula, otorgándonos una imagen más compleja de los sujetos, así como algunas cualidades del proceso co-constructivo.

La categoría de unidad de sentido parece perfilarse hacia una comprensión de los contextos psicológicos que se generan en las aulas, en donde, más que construirse significados homogéneos pertenecientes a sujetos individuales, lo que parece existir es una extensa y heterogénea red de significados que se distribuye entre los participantes en momentos y tiempos propios.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

EL LEGADO DE VYGOTSKY, así como las diversas aproximaciones teórico metodológicas que lo retoman, nos llevó a tener una imagen de las aulas como espacios subjetivo-culturales, diferenciados y singulares. Dado el carácter *co-construido* y *situado* del proceso, resulta fundamental, analizar sus cualidades diferenciadas y cambiantes en el espacio social del aula. La indagación situada de los procesos de enseñanza aprendizaje, nos aportó elementos teóricos y metodológicos para mirar dichas cualidades cambiantes, en particular, la noción de contexto psicológico, la cual tratamos de construir en este trabajo.

Para la construcción de esta noción, fue crucial la interpretación realizada sobre los resultados de diversas investigaciones (ver capítulo 2), que nos muestran que existe un mundo social que antecede a la elaboración subjetiva y que se reconstruye en el aquí y ahora de contextos concretos. Otro de los frutos de esta interpretación es la reflexión de que los procesos de enseñanza aprendizaje son parte de *configuraciones* complejas (González Rey, 2002), que son simultáneamente individuales y sociales, psicológicas y culturales. La co-construcción de significados puede pensarse entonces como un proceso dinámico de co-construcción de contextos psicológicos.

Finalmente, el marco de interpretación que surge en las exploraciones metodológicas, es también un elemento importante para la construcción de la noción de contextos psicológicos. En las exploraciones, tratamos de considerar la complejidad de los sentidos que generan los sujetos en las situaciones cotidianas y las maneras en que el mundo social concreto de los sujetos entra en esa dinámica. Tratamos también de considerar la continua emergencia de sentido y de contexto que se co-construye en el aula, aproximándonos a una dimensión histórica, de un tiempo subjetivado. A continuación, trataremos de esquematizar diversos indicadores del proceso de co-construcción de contextos psicológicos, siguiendo la estructura de los objetivos de la investigación.

1.- *Explorar las cualidades de los significados que forman parte del proceso co-constructivo.*

Inicialmente asumíamos que el significado, ahora pensamos, el contexto psicológico, era una unidad viva no exclusiva de "mentes individuales". Dentro de la exploración, la categoría de **referencialidad**, parece acotar una primera cualidad de la noción de contexto psicológico, esto es, su carácter co-construido. Dicha referencialidad la identificamos, a partir del acuerdo implícito que tienen los participantes de *pensar* el aula de una forma y no de otra, es decir, de volver relevante una serie de situaciones que suceden explícitamente en las clases, dejando por el momento, otras. Esta categoría de referencialidad, que puede ser similar a la de "conocimiento compartido" (Mercer), no agota el mundo posible de significación de los participantes, así como tampoco los sentidos subjetivos que se otorga a la experiencia.

En la búsqueda de otras cualidades del espacio heterogéneo que implica la noción de contexto psicológico, encontramos diversos **objetos de significación**, sobre los cuales los participantes de la CA dialogan: las relaciones y formas de participación dentro de los contextos de actividad, las intenciones sobre la formación profesional; así como los papeles, motivos y afectos de los participantes ahí implicados. Tales objetos emergen en las reconstrucciones que hacen los participantes de su experiencia y no en los momentos específicos de la situación en que ésta ocurre, lo cual tiene implicaciones metodológicas importantes, puesto que el significado explícito de un diálogo o texto producidos en un momento determinado (la fotografía instantánea de Mercer), es cualitativamente diferente de lo que los participantes significan en un continuo (ver más adelante).

En este sentido, también encontramos que en los diversos objetos de significación, converge parte de la historia de los participantes, la cual dialoga con la nueva forma de definir la práctica que plantea la CA. En la reconstrucción de la experiencia concreta, se reconstruyen al mismo tiempo otras experiencias que tienen sentido histórico para los participantes, ampliándose así el mundo de significación posible. Como decíamos en otro momento, lo que se aprende y enseña en la escuela es inmensamente mayor que lo que está contenido en el currículum formal, dada la diversidad de dimensiones implícitas de intercambios simbólicos, sociales y afectivos que ahí se generan.

Lo que encontramos pues, es que momento a momento, los sujetos producen sentidos y significados de su acción y su contexto. Como otra cualidad del proceso co-constructivo, identificamos también el **carácter subjetivo y emocional** que

una situación puede tener para los distintos participantes implicados, así como la importancia de la afinidad social para participar de una forma o de otra dentro de la CA. Empezamos pues a ver el aula como “contexto social productor de sentido”, que aporta a estas unidades “simbólico-emocionales” de los sujetos, la historia de un espacio relacional y comunicativo. Esta connotación relacional, nos lleva a concebir las emociones como elementos personales que entran en la dinámica de la participación del sujeto *en su propio comportamiento*. Como pudimos intuir, esta vida emocional puede volverse la forma privilegiada para observar e interpretar las cualidades relacionales y comunicativas que son la base motivacional de la co-construcción de significados, y en última instancia de los contextos psicológicos.

El mundo de significados posibles sobre los cuales los participantes pueden referirse, vincula al mismo tiempo, acciones y motivos de los sujetos dentro de la CA y fuera de ella, es así que construimos una categoría para explicar otra cualidad del proceso co-constructivo, esta es, la **simultaneidad**. Al respecto, notamos cómo los diversos objetos de significación mantenían relaciones estrechas entre sí, así como con la dimensión subjetiva de la que hablábamos. La implicación que esto tiene se dirige a una comprensión diferente del sujeto en donde sus motivos, temores, creencias, pensamientos y acciones dejan de ser variables discretas (fácilmente identificables además) para configurar un sujeto más complejo, diverso y flexible. Si bien esta parcelación teórica de los enfoques psicopedagógicos es producto de prácticas sociales, tanto educativas como de investigación (ver capítulo 2), la implicación más importante, al menos para esta última práctica, es que la caracterización de sujetos complejos a partir de diferentes dimensiones aisladas (como actitudes o acciones) resulta ya insuficiente.

La noción de simultaneidad puede ayudar pues, a interpretar de diferente forma los sentidos que los participantes otorgan a las situaciones de clase, los cuales, más que ser atributos estáticos y predecibles (dada su historia) de sujetos individuales, se convierten en cualidades dinámicas del proceso de co-construcción de significados. La simultaneidad con que aparecen los diversos objetos de significación, nos llevó a identificar otra categoría: la **unidad de sentido**, la cual entendemos como una zona dinámica y heterogénea de construcción en donde converge una diversidad de significados posibles. Esta categoría de unidad de sentido, apunta también a ser otra cualidad del proceso co-constructivo de contextos psicológicos, y de manera similar a las teorías cotidianas, su dinámica y desarrollo en la práctica tienen un carácter implícito u opaco para los propios participantes –incluyendo a los investigadores (Labarrere, 1998b; Lave, 2001; Wenger, 2001).

Este espacio dinámico donde confluyen y dialogan las diferentes perspectivas de sujetos complejos, nos guía a una definición más clara de la noción de contextos psicológicos, en donde, más que construirse significados homogéneos pertenecientes a sujetos individuales, lo que parece existir es una extensa y heterogénea red de significados que se distribuye entre los participantes en momentos y tiempos propios.

*2.- Reconstruir los diferentes contextos de actividad de la Comunidad del Aprendizaje, así como su implicación con los distintos significados.*

La construcción de las categorías anteriormente mostradas fue posible gracias a que la exploración contempló la reconstrucción de los contextos en que se sitúa la co-construcción de significados. Las diferentes formas de organización, participación y relación, configuradas en los diferentes contextos de actividad de la Comunidad del aprendizaje, nos dieron cuenta de su carácter indisoluble en el proceso constructivo. Así, en primer lugar, encontramos que la reconstrucción de la experiencia concreta que realizan los participantes, tiene que ver con las cualidades de los contextos de actividad en donde dicha reconstrucción se realiza, invitando así a los participantes a ampliar su interpretación sobre lo ocurrido y empezar a adoptar una forma de pensar el aula, sobre la cual hacíamos referencia más arriba.

Esto tiene implicaciones en el plano de la intervención, puesto que en esa configuración del aula se está creando la propia comunidad, como un contexto para significar los acontecimientos, intuyendo así lo que mencionaba Cole (1999) respecto a la enculturación dentro de un sistema de actividad diferente. Además, constatamos el carácter mediacional de los diferentes instrumentos de la CA, así como del mismo sistema de actividad en las formas de pensar y actuar de los participantes.

La exploración metodológica nos muestra además, algunas cualidades implícitas de los diferentes contextos de actividad dentro de la clase, las cuales cohabitan con los contextos construidos cotidianamente en el aula y la institución. La noción de **co-habitación**, hace referencia a que en el interior de la práctica, los significados en construcción se pueden interpretar desde diferentes perspectivas, las cuales pueden ser contradictorias o excluyentes entre sí, y sin embargo co-habitar: compartir, competir, dialogar, en direcciones y sentidos nunca agotados por la interpretación de otra perspectiva, llamada "experta" o científica. Esta co-habitación de perspectivas sobre la actividad es una cualidad que tratamos de

atender al preguntarnos ¿qué significa lo que hacen y dicen los participantes del aula?

Como nos indicaban los estudios de McDermott (2001) y Mehan (2001), la organización simbólica-discursiva de las actividades del aula introduce límites para la acción y el pensamiento, cuya definición, en el caso de la CA, resultó un tanto difusa, dado que, por un lado, podemos decir que el aula ya contaba con una red amplia de significados relacionados con prácticas y formas de participación particulares, pero también, la misma intervención como sistema cultural, al plantear una organización contextual diferente del aula, y en específico, la participación de sujetos complejos en él, iban permitiendo el reconocimiento, reflexión y resignificación de dichos significados.

Así, las formas de participación y relación entre los sujetos no podían estar determinadas por el “saber compartido” que tienen respecto a las restricciones que les ha impuesto un contexto, sino que dependiendo de la relación de los sujetos con las cualidades de los contextos, ciertas pautas de acción y pensamiento, pueden flexibilizarse en situaciones específicas. Pensamos que es a esto a lo que se refiere McDermott (2001) sobre cómo lo constituido entra en la dinámica de contextos particulares. Consideramos también que la noción de cohabitación nos aproxima a una interpretación de las acciones y los significados de docentes y alumnos como pertenecientes a una vida colectiva de instituciones y prácticas sociales.

### *3.- Aproximarnos al análisis del carácter histórico del proceso.*

A lo largo de este trabajo hemos afirmado que la construcción del significado requiere ser estudiada en su movimiento histórico singular. Y esto es así porque el significado tiene una historia subjetiva y cultural, que requiere ubicarse en dependencia a las motivaciones, los contextos comunicativos y los sentidos emergentes que producen los individuos (ver capítulo 2). En los resultados de las exploraciones que hemos realizado, encontramos que el sentido o los sentidos que los participantes otorgan a la vida del aula dentro de la CA, tienen que ver con el lugar y papel que ocupan en las situaciones específicas, pero también con la reconstrucción hacia el pasado y el presente que aquellos realizan sobre tales situaciones, trascendiendo con ello, el aquí y el ahora.

Encontramos además, una continuidad en la referencialidad que tenían los objetos de significación, así como una simultaneidad entre éstos, que al conformar una unidad de sentido, nos indica que la construcción conjunta parece

definirse en sus propios tiempos y circunstancias. En este sentido, la propuesta metodológica nos permitió ir abriendo espacios de claridad entre la extensa y nutrida red de significados de la vida del aula, otorgándonos una imagen más compleja de los sujetos, así como algunas cualidades del proceso co-constructivo. Y como nos lo indicaban otros estudios, la vida escolar cotidiana resulta compleja y agotadora para el análisis, es por ello que el carácter histórico del proceso puede parecer apenas esbozado dentro de la exploración.

### *Conclusiones*

- Las categorías que se desprenden de este trabajo para arribar a una definición sobre los contextos psicológicos son: referencialidad dialógica, objetos de significación, simultaneidad y unidad de sentido, las cuales hacen referencia a cualidades no directamente accesibles para los participantes (del aula y de la investigación), dado su carácter opaco e implícito.
- La referencialidad es una cualidad del proceso co-constructivo de contextos psicológicos que nos habla de los “acuerdos implícitos” que los participantes de un aula establecen.
- Otra cualidad del proceso es su carácter subjetivo y emocional, dado que los participantes producen sentidos y significados de su acción y su contexto en estrecha relación con unidades simbólico-emocionales, así como con la historia de un espacio relacional y comunicativo.
- Los objetos de significación representan una diversidad de sentidos sobre los cuales los participantes de un aula dialogan y en los cuales converge parte de su historia, así como la reconstrucción de experiencias situadas concretas.
- Tales objetos se vinculan simultáneamente con acciones y motivos de los participantes conformando unidades de sentido, las cuales se conciben como cualidades dinámicas del proceso de co-construcción de contextos psicológicos.
- El contexto psicológico, empieza a definirse como una zona dinámica y heterogénea co-construida por los participantes, en donde converge una extensa y nutrida red de significados posibles, situados en diferentes tipos de contextos, y con momentos y tiempos propios.
- Las diferentes formas de organización, participación y relación que se configuran en contextos de actividad específicos, tienen un carácter indisociable en este proceso co-constructivo.
- Se constata la importancia de crear sistemas de actividad como la Comunidad del aprendizaje, dado que la integración que plantea entre la investigación y la

intervención, hace posible la identificación y mediación de cualidades del proceso enseñanza–aprendizaje, es decir, cómo la vida institucional y social entra en dinámica con las prácticas situadas en contextos educativos específicos.

## Epílogo

Consideramos que nuestra intención de develar *parte* del fenómeno que se genera en la práctica cotidiana del aula, los resultados de la exploración siguen manteniendo opacas ciertas cualidades del proceso co-constructivo de contextos psicológicos. Sin embargo, las categorías que pudimos construir para la definición de esta noción nos acercan a la dinámica de los mundos de significado de, al menos, la Comunidad del Aprendizaje. La imagen que queda de esta aula, se representa como una configuración de contextos psicológicos, heterogéneos y con una historicidad propia, que son dinamizados por los sentidos subjetivos que generan los sujetos en las situaciones relacionales y comunicativas, las cuales se inscriben en un mundo social más amplio.

Esta compleja dinámica de lo constituido y lo emergente, de lo individual y lo social nos planteó, como sugería Colom (2002), la necesidad de construir una perspectiva que diera cuenta de las irregularidades y las cualidades vivas de lo que ocurre en el aula. En este sentido, los resultados de las exploraciones deben leerse en un sentido abierto, flexible y hasta cierto punto incierto, dado que, como mencionábamos en otro momento, la co-construcción del significado en el aula es una selva exuberante e impredecible, los sujetos que en ella viven resultan misteriosos pues nunca se sabe a ciencia cierta qué es lo que los motiva, ni que tipo de contextos generarán. Tenemos algunas claves, algunas pistas, pero aún queda mucho territorio por explorar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (Ed.) (1997). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1994). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.
- Ardoino, J. (2003). La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz-Barriga & M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 19-36). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Banks, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Nancea.
- Berk, L. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American*, 271, 5, 78-83.
- Blanck, G. (1993). Vygotsky: El hombre y su causa. En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación* (3ª ed., Cáp. 1). Argentina: Aique.
- Blanck, G. (2000). Vygotsky en el año 2000: la leyenda y la historia. En S. Dubrovsky (Comp.) *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 11 – 13). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brown, A. et al. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2 (2), 141- 178.
- Brown, A. & Campione, J. (1995). Guided Discovery in a Community of Learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229 – 270). MIT Press.
- Brown, A., Metz, K. & Campione, J. (2000). La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon & J. Voneche (Comp.), *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 191 – 224). Madrid: Paidós.
- Bruer, J. (1995). Classroom problems, school culture, and cognitive research. En

- K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 273 – 309). MIT Press.
- Bruner, J. (1985). *En busca de la mente. Ensayos autobiográficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1998a). La teoría del desarrollo como una cultura. En J. Bruner (1998), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (pp. 138 – 152). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1998b). La inspiración de Vygotsky. En J. Bruner (1998), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (pp. 80 – 87). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1998c). La educación como invento social. En J. Palacios (comp.), *Desarrollo Cognitivo y Educación* (135 – 146). Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1998d). Pobreza e infancia. En J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Cognitivo y Educación*, (pp. 110 – 132). Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2000a). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognoscitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2000b). *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campione, J. C. (1996). Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. En H. Daniels (Comp.), *An Introduction to Vygotsky*, (pp. 219 – 250). Londres: Routledge.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de estudiar las prácticas. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (403 – 427). Buenos Aires: Amorrortu.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Clark, R. (1999). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Clemente, R. & Hernández Blasi, C. (Eds.) (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M., Engeström, Y. & Vázquez, O. (Comp.) (2002). *Mente, Cultura y Actividad*. México: Oxford University Press.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición

- distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas* (pp. 23 – 74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Madrid: Paidós.
- Coll, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2, (2ª ed., pp. 29 – 64) Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2 (2ª ed., pp. 157 – 186). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1997). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (Comp.), *La interacción social en contextos educativos*, (3ª ed., pp. 193 – 326). México: Siglo XXI.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2, (2ª ed.) Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Edwards, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. & Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2 (2ª ed., pp. 67 - 88). Madrid: Alianza.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Daniels, H. (Comp.) (1996). *And Introduction to Vygotsky*. Londres: Routledge.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. Rodrigo & J. Arnay (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar* (Cáp. 1). Madrid: Paidós.
- Dubberley, W. S. (1995). El sentido del humor como resistencia. En P. Woods & M. Hammersley (Comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 91 – 112). Barcelona: Paidós.
- Dubrovsky, S. (Comp.) (2000). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Durkheim, E. (2001). Pedagogía y sociología. En *Educación y Sociología*. (pp. 91 – 112). México: Ediciones Coyoacán.
- Edwards, D. (1996). Hacia una Psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 31 – 51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, P. & Melero, M. A. (Comp.) (1997). *La interacción social en contextos educativos*, 3ª ed. México: Siglo XXI.
- Flecha, R. & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13 - 27). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuhrer, U. (2001). Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 197 – 231). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Madrid: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S. & Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Hernández Blasi, C. (1996). Bronfembrenner y los modelos ecológicos. En R. Clemente y C. Hernández Blasi (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 91 – 112). Málaga: Aljibe.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, J. et al. (2001). *Evaluación curricular de la licenciatura en Psicología educativa, Plan 90. Informe inicial*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Imbernón, F. (Coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999) Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63 - 80). Barcelona: Graó.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hanse, D. (2003). *La vida moral en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jahoda, G. (1992). *Encrucijadas entre la mente y la cultura. Continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Visor.
- Kirshner, D. & Whitson, J. (Eds.) (1997). *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Labarrere, A. (1998a). La profesionalización temprana y la formación del maestro. *Siglo XXI, perspectivas de la educación desde América Latina*.
- Labarrere, A. (1998b). *Vygotsky y la educación*. México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. Whitson (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*, (pp. 17- 37). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15 - 45). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lemke, J. (1990). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Comp.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk N.Y.: Sharpe.
- Leontiev, A.N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Lewontin, R. (1995). Genes, entorno y organismos. En R. Silvers (Ed.), *Historias de la ciencia y el olvido* (pp. 99 - 121). España: Siruela.
- Manciaux, M. (Coord.) (2002). *La resiliencia. Resistir y construir*. Barcelona: Gedisa.
- McDermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin, y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas* (pp. 291 - 330). Buenos Aires: Amorrortu.
- McGilly, K. (Ed.) (1995). *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. MIT Press.
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En S.

- Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 262 – 290). Buenos Aires: Amorrortu.
- Merani, A. (1968). *La dialéctica en Psicología*. México: Grijalbo.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11 – 21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Mentes y palabras. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Paidós.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moll, L. (Comp.) (1993). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación*, (3ª ed.). Argentina: Aique.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación*, (3ª ed.). Argentina: Aique.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61 – 84). Barcelona: Pomares.
- Palacios, J. (Comp.) (1998). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-75.
- Pescetti, L. (1998). *El ciudadano de mis zapatos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2003). Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 359 – 400). Barcelona: Pomares.

- Popkewitz, T., Franklin, B. & Pereyra M. (Comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rigal, L. (1999). La escuela crítico – democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 147 - 169). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (Comp.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Madrid: Paidós.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (2001). Representaciones y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2 (2ª ed.) (pp. 117 - 135). Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pigmalión en la escuela. Expectativa del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rueda, M., Díaz-Barriga, F. & Díaz, M. (Eds.) (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UAM-UABJO.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 353 - 367). Buenos Aires: Amorrortu.
- Salomon, G. (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, J. et al. (2000). La Comunidad de Aprendizaje como contexto de desarrollo. En *Memorias del XX Foro Nacional de Educación Preescolar*, (pp. 65 - 72). México: Trillas.
- Sánchez, J. et al. (2002). Formadores de formadores: una experiencia práctica dentro de una comunidad de aprendizaje. En *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?* Tercer Encuentro de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez, J., Urteaga, E., Rodríguez, F. & Rubio, G. (2001). Metodología para analizar la co- construcción de significados en una comunidad de aprendiza-

- je. En *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE y Universidad Autónoma de Colima.
- Sánchez, J., Urteaga, E. & Rodríguez, F. (1997). ¿Cómo perciben los estudiantes a sus profesores? En *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE y Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, J. y Rodríguez, F. (2001). La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje. En *La Investigación Educativa en México* (pp. 70 – 79), Vol. II. México: COMIE-UPN.
- Sánchez, J. y Urteaga, E. (2003). La doble vida del aula: co-construcción de significados docente- alumno y procesos formativos en la investigación. *Memorias electrónicas del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE y Universidad de Guadalajara.
- Santos Guerra, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Scribner, S. (2002). La mente en acción: una aproximación funcional al pensamiento. En M. Cole, Y. Engeström & O. Vázquez (Comp.), *Mente, Cultura y Actividad* (pp. 290 – 302). México: Oxford University Press.
- Silvers, R. (ed.) (1995). *Historias de la ciencia y el olvido*. España: Siruela.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S. & Yamaucho, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*. Madrid: Paidós.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988) *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tryphon, A. & Voneche, J. (Comp.) (2000). *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Urteaga, E. et al. (2001) Desarrollo psicológico de niños preescolares en una comunidad de aprendizaje. En *La Investigación Educativa en México*, Vol. I (pp. 97 – 104). México: COMIE-UPN.
- Valsiner, J. (1997). Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. En A. Álvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000a). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vygotsky (1997) *Obras Escogidas*. Tomo 1. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997a). La conciencia como problema de la Psicología del comportamiento. En L. S. Vygotsky (1997), *Obras Escogidas*. Tomo I (pp. 39 – 60). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S., (1997b). El problema del desarrollo en la Psicología estructural. Estudio crítico. En L. S. Vygotsky (1997), *Obras Escogidas*, Tomo I, (pp. 205 – 255). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997c). El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica. En L. S. Vygotsky (1997), *Obras Escogidas*, Tomo I (pp. 257 – 407). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997d). El método instrumental en Psicología. En L. S. Vygotsky (1997), *Obras Escogidas*, Tomo I, (pp. 71 – 94). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2003a). Problemas de método. En L. S. Vygotsky (2003), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, (pp. 95 – 119). Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2003b). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. S. Vygotsky (2003), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, (pp. 123 – 140). Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J. (comp.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk N.Y.: Sharpe.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22 (1), 1 – 22.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España: Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J., Del Río, P. & Álvarez, A. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J., Del Río, P. & Álvarez, A. (1997) *Estudios socioculturales: historia,*

acción y mediación. En J. Wertsch, P. Del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Woods, P. & Hammersley, M. (Comp.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid: Paidós.

Wozniak, R. (2000). ¿Qué es la inteligencia? Piaget, Vygotsky y la crisis de la Psicología en la década de 1920. En A. Tryphon, & J. Voneche (Comp.) *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*, (pp. 24 – 40). Madrid: Paidós.

## PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR LAS REFLEXIONES VIRTUALES

Se hizo una primera lectura de las reflexiones por sesión, y a partir de ella, una primera depuración de cada reflexión, con el fin de suprimir información que resulta redundante o repetitiva, superficial o expresada de diferente manera pero ya expuesta con otra redacción o sintaxis por parte del alumno. A continuación, un ejemplo de cómo se elaboró dicha depuración.

Reflexión original (fragmento):

*"Considero que la clase ha mejorado debido a que los asesores que están con el profesor se han ubicado en sus objetivos de la clase, y con esto ha mejorado la dinámica de la clase sólo le pediría siguieran con estas dinámicas de grupo para seguir un buen camino día con día. Lo que me parece muy bueno es la forma cómo programan la clase porque sino existiera dicha programación nos sería muy pesado más que nada por la hora en que tenemos la clase".*

Reflexión depurada (fragmento):

*"La clase ha mejorado debido a que los asesores se han ubicado en sus objetivos de la clase, y esto ha mejorado la dinámica de la clase sólo pediría siguieran con estas dinámicas de grupo para seguir un buen camino día con día. Me parece muy buena la forma cómo programan la clase porque sino existiera, sería muy pesado por la hora en que tenemos la clase".*

Una vez realizada la primera depuración de las reflexiones, éstas se resumen en unidades de discurso, que conservan el sentido y el lenguaje original del texto. A continuación se presentan las unidades elaboradas del resumen de la reflexión anterior:

Afirmaciones de la reflexión:

- 1- La clase ha mejorado porque los asesores programan la clase y se ubican en sus objetivos.
- 2- Ojalá sigan con la programación y con estas dinámicas de grupo, porque si no, la clase sería muy pesada por la hora. (A21, 26 de marzo)

Como se observa, se guardó la identidad del alumno en cada afirmación, marcándola con un número. Esto resulta especialmente útil dado que posteriormente todas las afirmaciones de un día se juntaron para agruparlas de acuerdo a su contenido temático.

Una vez que se tuvieron las unidades, se agruparon en diferentes temáticas. A continuación mostramos un ejemplo de afirmaciones agrupadas por un contenido común: el trabajo en equipo.

Unidades de discurso que hablan del trabajo en equipo (26 de marzo):

- 1- La ventaja del trabajo en equipo es que los expertos facilitan cuando alguien no leyó o no sabe, aunque es difícil ponerse de acuerdo. A12
- 2- El cambiar la dinámica es bueno, como la película, lo que se está haciendo monótono es el trabajar siempre en equipo. A17
- 3- Tengo problemas para interpretarlos, pues al ver los trabajos de los otros equipos, veo que las instrucciones se entendieron diferente y aunque es normal, no lo es con el contenido. A24
- 4- Es sano rotar a los equipos aunque creo que se deben buscar nuevas dinámicas de trabajo. A30

Una vez agrupadas, se elabora la unidad de discurso representativa, la cual integra los diferentes elementos referidos por estos alumnos sobre, en este caso, el trabajo en equipo:

Unidad de discurso representativas:

Es sano rotar a los equipos y la ventaja de este tipo de trabajo es que los exper-

tos facilitan cuando alguien no leyó o no sabe, aunque se deben buscar nuevas dinámicas de trabajo, como la película, porque se está haciendo monótono el trabajar siempre en equipo, además de que es difícil interpretarlos, pues al ver los trabajos de otros equipos, se ve que las instrucciones (lo cual es normal) y el contenido se entendieron de forma diferente.

(Proposiciones encontradas: 4, alumnos diferentes: 4)

Con estas unidades de discurso representativas (de diferentes temáticas), se elaboró la reflexión virtual del día, la cual guarda la estructura de una reflexión de clase original. Este procedimiento consta de unir las diferentes unidades de discurso a lo largo de la redacción, tratando de mantener una relación coherente entre las diversas ideas. Para ello, se tuvo que incluir algunas palabras conectoras (proposiciones, adverbios, etc., en negritas) con el fin de que las unidades se leyeran de manera continua y fluida, y también se respetó casi en su totalidad, las palabras textuales y redacción de las unidades de discurso representativas originales.

#### *Reflexión virtual del 29 de marzo*

La clase me gusta porque su método, diferente a los demás, hace pensar, entender, comprender y analizar. Hoy fue buena e interesante porque salió bajo los objetivos planeados y porque quedaron más claros los contenidos, al recuperar lo más importante de las lecturas **con el** uso de cuadros o mapas conceptuales, solucionando dudas y creando otras, **lo cual hizo** que se trabajara de forma armónica y participativa. **Antes** quedaba confuso y ambiguo el contenido a analizar, **así como** los objetivos de la clase, porque no se retomaban las lecturas.

**Mi conclusión es que** el aprendizaje depende de la estimulación que se dé a los individuos, **como vimos** en el vídeo, **donde** la parte del cerebro que conservan los accidentados, adopta las funciones de la otra **gracias a** la influencia del medio social, el apoyo familiar, la motivación del paciente y la enseñanza de actividades ejecutadas antes de la pérdida del órgano. **Así**, veo una estrecha relación entre los enfoques cognoscitivo – evolutivo y contextualista, y menos con el enfoque de aprendizajes específicos.

**Por otra parte**, es buena estrategia formar equipos para analizar los textos y las tareas, **que en este caso eran** las respuestas de las encuestas, ya que al tener diversas opiniones, cubrimos las carencias de conceptos y lecturas que nos faltan individualmente y podemos llegar a un bosquejo de análisis. **Sin embargo a veces**, por nuestra falta de preparación nos alejamos del objetivo de la clase y

caemos en dudas, entonces un asesor aparece para guiarnos hacia el conocimiento. **Por ello**, sugiero que sea el docente quien establezca los elementos acordados ya que es el que tiene mayor experiencia.

Esta reflexión virtual se obtuvo a partir de 25 unidades de discurso diferentes, sin embargo, consideramos que esta reflexión es más integral pues no se observan fragmentaciones importantes a lo largo del texto.

## ANEXO 2

---

# REFLEXIONES VIRTUALES DE LA SEGUNDA UNIDAD<sup>123</sup>

*Reflexión virtual del 29 de marzo*

La clase me gusta, es buena e interesante porque su método, diferente a los demás, hace pensar, entender, comprender y analizar. Hoy fue buena e interesante porque salió bajo los objetivos planeados y porque quedaron más claros los contenidos, al recuperar lo más importante de las lecturas **con el** uso de cuadros o mapas conceptuales, solucionando dudas y creando otras, **lo cual hizo** que se trabajara de forma armónica y participativa. **Antes** quedaba confuso y ambiguo el contenido a analizar, **así como** los objetivos de la clase, **pero** porque no se retomaban las lecturas.

**Mi conclusión es que** el aprendizaje depende de la estimulación que se dé a los individuos, **como vimos** en el vídeo, **donde** la parte del cerebro que conservan los accidentados, adopta las funciones de la otra **gracias a** la influencia del medio social, el apoyo familiar, la motivación del paciente y la enseñanza de actividades ejecutadas antes de la pérdida del órgano. **Así pues**, veo una estrecha relación entre los enfoques cognitivo – evolutivo y contextualista, y menos con el enfoque de aprendizajes específicos.

**Por otra parte**, es buena estrategia formar equipos para analizar los textos y **las tareas, que en este caso eran** las respuestas de las encuestas, ya que al tener diversas opiniones, cubrimos las carencias de conceptos y lecturas que nos faltan individualmente y podemos llegar a un bosquejo de análisis. **Sin embargo a**

<sup>123</sup> La reflexión virtual del 26 de marzo (incluida también en esta unidad, aparece en la viñeta 1). Recordar que para la elaboración de las RV, incorporamos una serie de palabras conectoras, las cuales aparecen en negritas (ver capítulo 4 para revisar el procedimiento de elaboración).

veces, por nuestra falta de preparación nos alejamos del objetivo de la clase y caemos en dudas, entonces un asesor aparece para guiarnos hacia el conocimiento. **Por ello**, sugiero que sea el docente quien establezca los elementos acordados ya que es el que tiene mayor experiencia.

#### *Reflexión virtual del 2 de abril*

**Hoy** nos enfrentamos a relacionar las lecturas, el vídeo, las preguntas de tarea y el cuestionario aplicado a los niños. Al inicio, se nos entregaron unas hojas de 2 modelos de diferentes tipos de vida: el modelo agrario y el industrial. En el Agrario el niño tiene más libertad, mientras que el industrial es más restringido y estresante, por ello, en las encuestas notamos que los padres no le prestan atención ni tiempo para convivir con los hijos, puesto que trabajan, hay poco tiempo y dinero para divertirse y no hay comunicación familiar.

Durante 30 minutos tratábamos de entender qué se pretendía sin llegar a acuerdos, pues todos entendimos cosas diferentes y algunos miembros no se integraban al trabajo, aunque luego tratamos de unificar criterios y como que se aclaró el objetivo. **Yo por ejemplo**, al inicio pensé que había que ubicar los cuestionarios en uno de los modelos y asimilar así la lectura de las líneas de desarrollo y los contextos en que ocurre, luego de una explicación de un guía, salí de mi error pero me quedé otra vez desorientado sobre lo que había que hacer.. Mas luego nos explicó el titular cómo podíamos dividirnos el trabajo, aclarando muchas otras dudas y al fin creo haber entendido qué se pedía.

Aunque me confundo con tantas lecturas y opiniones y se perciben retrocesos, lo cual es parte del curso, **la clase** se me hace muy interesante y vamos bien, pues me está llevando a la reflexión, **además**, conociendo al profesor, algo se trae entre manos, y espero se me vayan aclarando mis dudas. **Para ello**, volví a leer el programa y las lecturas.

#### *Reflexión virtual del 23 de abril*

**Haciendo una reconstrucción de las clases**, la primera preocupación del profesor fue ubicar la materia en la currícula (a partir de estudiar el programa) y recuperar la información de las materias pasadas y entrelazarlas. Esta actividad fue larga pero sirvió para construir redes de información para ubicarnos en el contexto del porqué de esta materia. En esta 1ª unidad el objetivo es revisar las posturas natural y sociocultural, caracterizar la educación y relacionar el desarro-

llo y el aprendizaje. De acuerdo a este objetivo es pertinente revisar el desarrollo humano, sus etapas y relacionarlo con las lecturas y el vídeo, en donde vimos cómo individuos con lesiones cerebrales pueden recuperar las funciones gracias a la interacción con otros, siendo de gran importancia el esfuerzo de la persona. Creo que la película ayudó para entender mejor (y reafirmar conocimientos) la lectura de desarrollo psicológico y procesos educativos.

También fue muy útil el análisis que realizamos en equipo sobre las entrevistas de los niños, las cuales me ayudaron a recordar las cosas que para un niño son importantes, ver cómo redactan sus ideas y entender que para ellos la educación es importante. Al principio del análisis, yo pensaba hacerlo revuelto, dividiendo por edades, sexos y grados de escuela, pero cuando el docente dio la indicación, me cayó el veinte de que se debía poner la parte teórica (1), es decir, retomando la línea natural, se debía de analizar por edades, retomando la lectura de los modelos agrario y urbano, se tenían que tomar en cuenta los contextos (escuela pública o privada), así el análisis de las entrevistas contaría con un respaldo teórico y significativo.

En nuestras entrevistas a niños preescolares en escuela pública, las respuestas dejan ver desde este nivel la diferencia de actividades que se realizan en la escuela y en la vida cotidiana. Por ejemplo, en la escuela se llevan a cabo actividades como: jugar, leer y escribir. Pero otras actividades de los niños encajan en el modelo agrario como: trabajar en conjunto, cuidar a los hermanos menores, respeto a los mayores. **En conclusión** las actividades escolares son muy diferentes a las de la casa, pero se puede ver que hay cierto apoyo de un contexto a otro siendo más notable el de la casa a la escuela porque lo que se aprende en la casa tiene una aplicación más general.

**Es decir**, existe una separación entre lo que se enseña y aprende en las escuelas y lo que es útil en la vida práctica, faltan contenidos más aplicables al contexto donde se desenvuelve el individuo para que logre su desarrollo personal. Por ejemplo, en el nivel secundaria se crean talleres de oficios, que muchas veces se estudian de manera obligada, **lo cual** da como resultado que se aprenda muy poco y que no se pueda aplicar dentro del contexto social.

Pese a la dificultad de relacionar todo, con la explicación del asesor he comprendido lo difícil de llevar a la práctica los contenidos de la escuela, parece que lo que se enseña y aprende, está alejado de la realidad que vive la sociedad. Sin embargo, aún no entiendo qué relación tiene esta entrevista con el constructivismo y sus diversos puntos de vista, ya que no es lo mismo desde Piaget, Vygotsky y J. I. Pozo.

**Por ejemplo**, según Coll, Piaget es constructivista se centra en la construcción del conocimiento desde una perspectiva individual. Por otro lado, está la postura de que la educación debe orientarse a promover cambios dependiendo de situaciones específicas de aprendizaje, considerando no sólo el desarrollo del individuo, si no también el contexto. **En este sentido**, la línea natural del desarrollo necesita completarse con los procesos de enculturación y socialización, educación y enseñanza en interacción con otros individuos. Yo creo que el enfoque contextualista – interaccionista es el más acertado, pues menciona al aprendizaje y desarrollo como procesos interdependientes. Pero creo que podríamos incorporar otras lecturas para complementar y entender mejor los términos.

**En general, creo que** la materia es interesante, como futuros psicólogos es fundamental el conocimiento y manejo de los enfoques, e ir tomando posturas porque será diferente al tomar una u otra en el trabajo con niños. **Yo en particular**, espero mucho de la materia para comprender y conocer mejor a mis alumnos y poderlos ayudar, además de comprender la nueva propuesta de los programas de la SEP.

**Un comentario final**, cuando hemos escogido a nuestro equipo ha sido fácil y agradable, pero hoy el profesor asignó equipo arbitrariamente, **lo cual** fue desagradable **pues hay** personas que no permiten que uno pertenezca a su grupo de amigos, por ello preferiría que se nos permita escoger.

### *Reflexión virtual del 26 de abril*

Después de varias semanas de estar analizando las lecturas (Palacios, Coll, Del Río y Álvarez) y reflexionando sobre todas las actividades en clase (como el vídeo, las entrevistas y los ejercicios en equipo), hoy uno de los 4 fantásticos, hizo una recapitulación muy interesante, concreta y apropiada, puesto que se rescataron los aspectos más importantes y generales de todos los materiales de la 1ª unidad y sobre las líneas Natural y Sociocultural de desarrollo psicológico de diferentes autores (Piaget o Vygotsky,) así como sobre los procesos integrados en la educación (síntesis de teorías educativas: Durkheim, Dewey o Freire), englobándolos de una forma precisa y contextualizada en un panorama más claro.

Aunque en momentos pareció aburrido, observé al auxiliar del profesor seguro y claro en el manejo de la exposición, donde ordenó, 'atterizó' y engarzó todos los temas, conceptos (estableciendo analogías y comparaciones entre ellos a través de cuadros y mapas) y teorías generadas y polemizadas en clases anteriores, dejando una visión más acertada de las lecturas (donde en algunas había confu-

sión), al reforzar conocimientos previos. Esto sirvió mucho no sólo porque quedaron más claros los términos, si no porque me permitió identificar dudas que tenía y que quería disipar, así como corregir algunos conceptos no bien entendidos y que no permitían la comprensión de otros. Todo esto me llevó a revisar de nuevo las lecturas de la antología y también me permite elaborar mi ensayo.

También me ayudó a tener una perspectiva diferente de los temas, encontrar la relación o conexiones entre ellos y darle significado a lo visto. Por ejemplo, la forma en cómo los autores desarrollan lo que es el desarrollo individual y social, nos lleva a inferir que el constructivismo no es la panacea, por lo que quisiera tomar las lecturas de Piaget y Vygotsky para ver cómo enriquecer, descartar y correlacionar dicho constructivismo. La reconstrucción de todo lo trabajado hasta el momento, ha ampliado mi visión y forma poner en duda algunas concepciones de los autores, no sólo para comprender este y otros enfoques, si no para dar razón de sus inconvenientes al tratar de aplicarlos en la práctica docente o en cualquier otro contexto. Sobre la marcha podremos detectar y conocer más, pues las bases teóricas juegan un papel importante para que nosotros podamos criticarlas y así enriquecer, armar o construir nuestra postura frente a las teorías, lo cual no es tarea fácil, porque a veces no lo intentamos, pero creo que es parte de construir el conocimiento ¿no?

Gracias al cambio de esquema que se venía usando, a los ejemplos y explicación del profesor que me hicieron reflexionar, el recuento también me ayudó a entender el porqué de cada actividad, por tanto, creo que fue una de las clases más interesantes e importantes, porque la recopilación fue como el cierre de la 1ª unidad (aunque pareciera que las líneas son parte fundamental de los próximos contenidos), que dejó tranquilidad, pues vino a probar o legitimar nuestras ideas que necesitaban su aprobación para hacerlas válidas.

En este sentido, es bueno que el docente diga cómo vamos, cosa que ustedes no hacen con regularidad, por ejemplo, respecto a los conceptos, los conductores piensan que ya han sido digeridos y sin aclaración alguna, se ponen a trabajar sin diagnosticar si todos estamos entendiendo lo mismo. Y no es necesario que lo expresen directamente (por ejemplo, 'van muy mal'), si no que lo hicieran con reflexiones como la de Emilio, en donde vemos si no andamos tan perdidos o si las reflexiones no están fuera de lo que ustedes marcan para la comprensión de una lectura.

Sería bueno que más seguido (por ejemplo al final de cada lectura o unidad, o cada 3 o 4 temas) se hiciera un cierre o recopilación profunda y detallada por el profesor o algún auxiliar donde se dieran los conceptos importantes con cuadros

de resumen, se solucionarían dudas (pero al momento que se plantean, porque al final, se olvida la duda) y se redondearía el trabajo en equipo, porque a veces me siento perdida, insegura de lo que voy aprendiendo, pues se dan conceptos muy sueltos que no logro hilar y el trabajo en equipo a veces se hace pesado (por la hora), rutinario y no siempre es fructífero porque a veces se queda en pequeños grupos a pesar de que luego se presenta al grupo.

Por ello me gustaría que se intercalaran la explicación de ustedes en exposiciones donde todos leamos el tema y discutamos, con el trabajo en equipo, donde también es muy enriquecedor socializar e intercambiar opiniones con otros compañeros. De esta forma se comprende mejor al tener diferentes perspectivas de lo que vemos en cada clase. En general, creo que han sido bastante ricas, el cómo los profesores llevan la clase permite reflexionar y relacionar las lecturas que muchas veces no se da en otros semestres, aunque creo que aún se le podría explotar mucho más.

# ÍNDICE DE AUTORES

- Álvarez, A., 11n., 34, 76.  
Ardoino, J., 64.
- Bajtín, M., 30n.  
Banks, O., 44n.  
Barker, R. G., 61n.  
Berk, L., 30n.  
Blanck, G., 29n., 33n.  
Boostrom, R., 60.  
Bronfenbrenner, U., 69.  
Brown, A., 65n.  
Bruer, J., 42n.  
Bruner, J., 12, 13, 19 - 22, 24n., 32, 45, 52n.,  
54, 57, 59, 61n., 66, 67, 99n.
- Campione, J. C., 37n., 65n.  
Chaiklin, S., 23, 45, 66n., 67.  
Clark, R., 30n., 31, 36n.  
Cole, M., 11, 15, 26, 44n., 55, 66 - 72, 75,  
95, 133.  
Coll, C., 24n., 43n., 57, 58.  
Colom, A., 64, 135.  
Colomina, R., 57.  
Correa, N., 24n.  
Cyrulnik, B., 62, 63, 99n.
- Daniels, H., 14, 21, 22, 34, 35, 41, 74, 75.  
Davydov V. V., 74.  
Del Río, P., 11n., 25, 26, 30n., 34, 76.  
Delval, J., 23, 24.  
Dubberley, W. S., 43.  
Durkheim, E., 39 - 41.
- Edwards, D., 56, 94.  
Eisner, E., 13, 82, 93, 97.  
Engels, F., 26n., 40.  
Engeström, Y., 50.  
Estrada, P., 43.
- Fernández Enguita, M., 13, 20.  
Fine, G. A., 72.  
Flecha, R., 13n.  
Freire, P., 39.  
Fuhrer, U., 61, 62n.
- Gallimore, R., 46n.  
Gardner, H., 43n.  
Geertz, C., 55n.  
Gergen, K., 23n.  
Gimeno, S., 13, 73.  
González Rey, F., 11n., 15, 23n., 27, 33n.,  
48, 49, 60, 62, 63, 90, 91n., 92, 129.  
Griffin, P., 75.
- Hammersley, M., 43.  
Hanse, D., 60.  
Hernández Blasi, C., 69.  
Hernández, G., 14, 22.  
Hernández, J., 99n.
- Imbernón, F., 13.  
Inhelder, B., 27n.
- Jackson, P., 60, 61.  
Jacobson, L., 44.

- Jahoda, G., 12n.  
 Jiménez, J. R., 5.
- Khöler, W., 34n.  
 Kozulin, A., 21n., 74, 75.
- Labarrere, A., 11n., 45, 60, 83, 91, 132.  
 Lave, J., 45, 52 - 54, 57, 65, 67, 132.  
 Lecomte, J., 63n.  
 Lemke, J., 55n.  
 Leontiev, A.N., 15, 49, 50.  
 Lewontin, R., 23n.
- Manciaux, M., 63n.  
 Martí, E., 24n.  
 Marx, K., 21n., 23, 24, 26n., 40, 50.  
 McDermott, R., 15, 47, 51, 52, 56, 57n., 64, 67, 133.  
 Mehan, H., 46, 47, 59, 64, 133.  
 Merani, A., 89.  
 Mercer, N., 15, 41, 49, 55, 56, 58n., 59, 94, 102, 130.  
 Metz, K., 65n.  
 Moliner, M., 89n.  
 Moll, L., 19, 21, 34, 35.  
 Morín, E., 93.
- Neira, T., 13n.  
 Newman, D., 75.  
 Nietzsche, F., 23.  
 Nóvoa, A., 13.
- Onrubia, J., 57.
- Palincsar, A., 42n.  
 Pavlov, I., 24, 25.  
 Peirce, C., 23.  
 Pérez Gómez, A., 13, 73.  
 Pescetti, L., 89.  
 Piaget, J., 23, 24, 26, 27n., 34n., 87.  
 Popkewitz, T., 20.  
 Potter, J., 23n., 47n.
- Rigal, L., 13.  
 Rochera, M. J., 57.  
 Rodrigo, M. J., 24n.
- Rodríguez, F., 66n., 76n., 91n., 97n., 99n., 115n.  
 Rogoff, B., 44n., 54n., 77.  
 Rosenthal, R., 44.  
 Rubinstein, S. L., 27.  
 Rubio, C., 66n., 76n., 91n., 97n., 99n.
- Sacks, H., 47n.  
 Säljö, R., 50.  
 Sánchez, J., 66n., 76n., 82n., 91n., 96n., 97n., 99n., 115n.  
 Santos Guerra, M., 13.  
 Schön, D., 82n.  
 Scribner, S., 52n.  
 Stake, R. E., 43.  
 Stoll Dalton, S., 43.  
 Sutton, A., 21.
- Tharp, R., 43 - 46, 62, 73, 78, 81, 95, 112.  
 Thorndike, E., 34n.  
 Tomasello, M., 32n.  
 Tortajada, I., 13n.
- Urteaga, E., 66n., 76n., 91n., 97n., 99n., 115n.
- Valsiner, J., 75.  
 Van Dijk, T., 48n.  
 Vanistendael, S., 63n.  
 Valéry, P., 5.  
 Vygotsky, L. S., 11n., 12, 14, 15, 19 - 37, 40 - 42, 46, 49, 55, 59, 65, 68, 74, 75, 93 - 95, 129.
- Wartofsky, M., 71.  
 Weber, M., 55n.  
 Wells, G., 41, 56, 97n.  
 Wenger, E., 45, 65, 67, 74, 131.  
 Wertsch, J., 11n., 30n., 31, 54n., 70n., 126.  
 White, L., 26.  
 Woods, P., 43.  
 Wozniak, R., 23, 29.  
 Wundt, W., 12n.  
 Wyndhamn, J., 50.
- Yamaucho, L., 43.