

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**RESIGNIFICANDO LA CULTURA EDUCATIVA EN
UNA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A:**

JUAN MANUEL SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
MIEMBRO DEL COMITÉ: DRA. FRIDA DIAZ-BARRIGA ARCEO
MIEMBRO DEL COMITÉ: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
SUPLENTE: DRA. MA. EMILY R. ITO SUGIYAMA
SUPLENTE: DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Madre

Expresión constante del eterno trajín, sin cansancio, sin resuello, sacando fuerzas de la debilidad, de las contradicciones de la vida, sola como hembra herida, defendiendo una y otra vez a su crío, a su derecho de ser madre soltera, en un mundo de justicia ciega, tajante y frío, a ella mis mejores esfuerzos, a ella mi vida.

A mi esposa

A mi compañera, amiga, cómplice y par del proceso de vida que he tenido en estos últimos años, ella no solo representa días de flores y sueños compartidos, es parte fundamental de los datos que se presentan en el trabajo, mujer de lucha y esmero permanente, amorosa en los días difíciles y paciente en mis cientos de noches de ausencias a su lado.

A mi hermano Emiliano, que desde las esperanzas de construir un mundo mejor cabalga en su rocinante mirada de traslucida ternura y con quien he compartido letras, lecturas y pasiones por el acto y arte de docentear, por el afán de crecer juntos, por las voces que se multiplican en estos textos.

A mis pares alumnas y maestras que me han enseñado el valor del compañerismo, de la entrega cotidiana de la sonrisa sincera, Erika mi futura Doctora y constante soñadora de hermandades entre iguales, a Guadalupe, la lupis, que desde su frutal inocencia nos enseña el camino de la constancia y el esfuerzo del día a día y futura constructora, Maestra en ciernes de la psicología. A la Jeny, que desde sus ausencias mil, permanece en el recuerdo fraterno de nuestro lado izquierdo, ese con el que se dibujan las sonrisas de los niños y las formas de amar sin complejos esquemas cotidianos, a la Nefer, que desde las múltiples palabras que emana su natural forma de ser, nos ilustra con sus dudas, su fortaleza, su creatividad. Todas ellas han formado la historia de varias comunidades, algunas desde su propio espacio han tejido su andar con las esperanzas del origen desde Chima hasta las montañas de la Sierra Maestra en Cuba.

A Gerardo y Sandra, dualidades complejas de la contradicción del querer ser y estar, utópicos miembros de la humanidad cargados de pinceles y tizas, para colocar en las tortugas alas cronopicas de esas que el Maestro Cortazar nos enseñó en la infancia a dibujar, gracias hermanos.

A Hugo y Olga compañeros militantes del hacer psicología, de tiempos ilustres donde la vida recogía esperanzas en cucharitas, donde mirar la luna desentrañaba nuestro mirar y ríos de gotas brotaban inexorables ante la lectura de un poema, la escucha de una canción, la sonrisa de un niño. A Hugo amigo y Maestro a Olga Maestra y amiga, intercambiando roles como el que juega un Tabú cargado de significados múltiples de respeto y camaradería permanente.

A José Luís y Yolanda, que desde las calidas discusiones en los Oaxtepecs, hasta el continuo encuentro azaroso en los pasillos de la facultad, siempre tienen una palabra de afecto, una mirada de ternura, un sueño en los bolsillos, que comparten y alimentan en su andar.

A Ivan, Denisa, José y la Jacqueline, promisorios psicólogos agrupados en los extremos de los “andamios”, y actuando sin saberlo, como fortalezas firmes, como aliento claro sincero y tierno de las actividades del grupo.

A Angui, mujer que nos enseñó lo prematuro de la vida, lo frágil de nuestro ser, lo fortificante de su sonrisa, lo poderoso de su andar.

A Kikita, Estela, Gloria, Tere, Marianuska, Israel, Homero, Belén que con sus preguntas mil, nos enfrentan a nuestros monstruos, nuestros miedos, nuestras incertidumbres y nuestros errores, mirarlos desde su púber ternura académica, construyendo futuro, da sentido a nuestro quehacer.

Mención especial por supuesto tienen los alumnos de ese despertar, que tuvo lugar durante nuestro proceso de intervención, Lalo, Israel, los Hugos, Alejandra, Verónica, Misael, Monserrat, la Adelaida, José Luís, la Lulus, y tantos otros que seguro se reconocerán en estas líneas y con quienes aprendimos el valor de la responsabilidad y el respeto por nuestra profesión.

A mis profesores de Licenciatura y de Maestría, a Verónica Alcalá maestra y amiga, a Irma Zaldivar cómplice de sueños varios, al Doctor Santoyo, al Mtro. Gustavo Bachá artífice y compañero permanente de los Congresos de Investigación Formativa, a la Dra. Benilde García Cabrero con quién comencé mis primeros pasos en esto del hacer investigación educativa, al Dr. Antonio Zainos caminante solidario de nuestra lucha con los molinos de viento.

Al doctor Jorge Huerta Torrijos que desde las oficinas de la burocracia confió en mi y apoyo con creces mi formación en los años de angustias y necesidades mil. Y que el recuerdo mantiene vivo mi trabajo.

A mis hijos ausentes de un padre que se da a ratos, que se da de apoco, que en sus actividades piensa y trabaja con ellos, que mantiene la esperanza de recuperar los pedazos de ternura que le han reservado, desde el desparpajo de la niña adolescente que es Monserrat o el sujeto rebelde que perfila Rodrigo, o la pequeña y tierna Sabina que desde su ausencia sofoca las cascadas de agua que cubren mi piel, en la espera de un futuro reencuentro.

A Luis y Magui que trajinan por diferentes aulas, en diversos espacios pero que gracias a su apoyo solidario como espejos nos vimos crecer, en noches eternas del discutir la psicología.

A los compañeros que han dejado recuerdos imborrables en la corteza de mis huesos, Mónica, amiga y hermana, Toño solidario y tierno, Saúl comprensivo y camarada Neoyorquino cosmopolita, a las voces que llenan de energía mi cotidianidad, los vistos y los que no se dejan ver a todos gracias.

Argelia, Nico y Adalberto, hermanos de pasiones, o hermanados por las pasiones de mundos posibles, siempre solidarios, siempre dando, sin recibir, siempre para todos, para ellos nada, un fraterno abrazo por creer y no dejarse descreer, el futuro es nuestro.

A mi maestra Diana Servín, compañera constante, consejera permanente del hacer psicología, militante creativa y activa de la humanidad.

A mi púber acompañante-acompañada, Zyanya, que desde los rincones de la explanada de CU, teje esperanzas formativas en un sujeto de madurez débil con tenacidad y deslumbres de certeza, bajo los árboles cajones de la Universidad.

A mi amiga y compañera de trabajo, Ana Magdalena, pecadora por definición histórica, seductora permanente de lo psicológico, del otro y su comprensión, estimulante en su hablar, proveedora de paz, en su compañía.

A las maestras de la UPN, Ana, Rebeca, Marisela, Patricia, quienes sufrieron las embestidas sunamicas de la comunidad, y especialmente a Diana, comprensiva y solidaria, atenta y escucha de las imprevisiones del hacer vida, amiga en fin de tantos viajes a las profundidades del mar.

El recuento no tendría fin, los compañeros que desde las diferentes instituciones educativas han acompañado nuestro paso seguro comprenderán sus ausencias, ya otros espacios y otros abrazos, los míos, resarcirán mi desmemoriado escribir.

El Rafa Luna y el Oscar Zamora son parte importante de este devenir, onírico, gracias por estar.

A la maestra Blanca Reguero Reza, formadora permanente de inquietudes, cuestionamientos e incertidumbres, siempre en la búsqueda de construir personalidades críticas y mentes lucidas como aportación de pequeñas semillas para un mundo mejor.

Por último en esta larga noche de la tesis de Maestría, han estado a mi lado mis tutores:

La Dra. Irene Muría, paciente, sencilla, clara en sus comentarios, directa en sus emociones, comprometida en su trabajo a pesar de mi mismo, respetuosa y siempre amable a mis desvaríos.

La Dra. Emily Ito, descubridora de un Manuel que yo mismo desconozco, firme en sus convicciones, precisa en sus sugerencias, atenta siempre a mí andar.

La Dra. Ileana Seda, amable en su trato, segura y precisa en su comentario, paciente en mis ausencias.

La Dra. Frida Díaz-Barriga y el Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, con quienes los desencuentros del ayer se manejaron de manera respetuosa y profesional, lo que permitió los encuentros del hoy, quienes con sus observaciones enriquecieron mi trabajo, lo llenaron de espacios donde existían huecos, me dieron noches de incertidumbres y generaron certezas múltiples de mi papel como psicólogo, gracias por el respeto y el reencuentro.

INDICE

Agradecimientos	7
Introducción	11
Los retos actuales de la educación y la importancia de lo psicológico	17
1.1 La problemática de la educación en la actualidad	18
1.2 Lo cultural en la significación del sujeto	21
1.3 Nuevas formas de comprender lo psicológico	24
Recuperando la memoria de los hombres para continuar sus utopías	29
2.1 Vygotsky: breve introducción	31
2.2 El Mozart de la psicología	32
2.3 El legado de Vygotsky en la actualidad	36
2.3.1 Los procesos mentales están mediados por instrumentos psicológicos	36
2.3.2 La construcción compartida y subjetiva del conocimiento	37
2.3.3 Creación y co-construcción de zonas de desarrollo	38
2.3.4 La construcción dialógica de significados	40
2.3.5 La teoría de la actividad	41
2.4 Las aportaciones a la educación	43
Construyendo sueños colectivos: Las comunidades de aprendizaje	47
3.1 Modelos de Comunidades de Aprendizaje	47
3.2 La Comunidad del Aprendizaje	53
3.2.1 Autobiografías (y expectativas de clase)	55
3.2.2 Plan y reflexión de clase del docente	56
3.2.3 Reflexión de clase de los alumnos	56
3.2.4 Relatorías de observación	56
El proceso de intervención en el escenario	61
4.1 La Comunidad del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica Nacional	61
4.1.1 Reconstrucción de actividades y tareas realizadas	64
4.1.1.1 Tareas y actividades de corte curricular	65
4.1.1.2 Tareas y actividades del modelo	66
4.1.2 Reconstrucción por ciclos	67
4.1.2.1 Psicología evolutiva y escolarización (4to. Semestre).	67
4.1.2.2 Psicología del aula (5to. Semestre)	69
4.2 Método	71
4.2.1 Sujetos participantes	71
4.2.2 Instrumentos	72
Los instrumentos del aula	75
5.1 Análisis de autobiografías	76
5.1.1 Procedimiento	76
5.1.2 Historia personal referida a su proceso de formación	76
5.1.2.1 Aspectos familiares	76

5.1.2.2 Aspectos socio-económicos	77
5.1.3 Historia académica	77
5.1.3.1 Antecedentes formativos	78
5.1.4 Concepción del docente y del alumno	79
5.1.5 Habilidades	79
5.2 Análisis de expectativas de la materia	80
5.2.1 Procedimiento	80
5.2.2 Sobre el contenido de la materia	80
5.2.2.1 Lo conceptual	80
5.2.2.2 De aplicación	81
5.2.2.3 De sentido común	82
5.2.3 Sobre la didáctica de la clase	82
5.2.3.1 Lo que se espera	82
5.2.3.2 Actividades que no desean	83
5.3 Análisis de autoevaluaciones y reflexiones de clase	84
5.3.1 Etapa previa: Análisis de autoevaluaciones	85
5.3.1.1 Objetivos de la materia	85
5.3.1.2 Didáctica	86
5.3.1.3 Desempeño del alumno	87
5.3.1.4 Proceso de enseñanza-aprendizaje	87
5.3.2 Etapa previa: Análisis de las reflexiones de clase	87
5.3.2.1 Didáctica	88
5.3.2.2 El contenido	89
5.3.2.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje	90
5.4 Etapa actual: análisis de las reflexiones de clase	90
5.4.1 Evaluación de reflexiones de clase docente	90
5.4.1.2 Contenido	92
5.4.1.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje	92
La evaluación final: Instrumento de investigación	95
6.1 Análisis de cuestionarios: Psicología del aula	95
6.1.1 Procedimiento	95
6.2.1 Evaluación de los agentes	96
6.2.1.1 Vinculación de contenidos	96
6.2.1.2 Construcción de la identidad profesional	97
6.2.1.3 Habilidades metacognitivas	97
6.2.1.4 Trabajo en equipo	98
6.2.1.5 Adquisición de habilidades generales	99
6.2.1.6 Concepción del alumno	99
6.2.2.1 Sobre la evaluación de la intervención	101
6.2.2.2 Sobre las concepciones del papel del alumno	101
6.2.2.3 Sobre el papel del docente	102
6.2.2.3.1 Características personales	102
6.2.2.3.2 Intencionalidades	102
6.2.2.3.3 Formas de trabajo	103
6.2.2.3.4 Concepción del docente	103
6.2.3 Evaluación del eje de instrumentos	105

6.2.3.1 Plan de clase	105
6.2.3.2 Retroalimentación	106
6.2.3.3 Reflexiones de clase del alumno	107
6.2.3.4 Tareas	107
6.2.3.5 Relatoría	108
6.2.3.6 Instrumentos generales	108
DISCUSIÓN	111
CONCLUSIONES	119
REFERENCIAS	123
Anexo 1a. Autobiografía	131
Anexo 1b. Autobiografía	133
Anexo 2a. Plan de clase docente	135
Anexo 2b. Plan de clase docente	137
Anexo 3a. Reflexión de clase alumno	139
Anexo 3b. Reflexión de clase alumno	141
Anexo 4a. Relatoría	143
Anexo 4b. Relatoría	145
Anexo 5a. Autoevaluación	148
Anexo 5b. Autoevaluación	150
Anexo 6 Retroalimentación Alumnos	151
Anexo 7 Guía para la historia de la tarea	153
Anexo 8 Evaluación intermedia	155
Anexo 9 Cuestionario: La experiencia del alumno en la Comunidad del Aprendizaje.	156

INTRODUCCIÓN

Por amor a las palabras hermosas,
y en homenaje a los míos y a mis compatriotas,
que desde siempre en el tempestuoso océano se afanaron
en fijar una estrella para los navegantes
allí donde hasta entonces
sólo reinaron guaridas de focas y cormoranes
yo, en el dintel de esta casa,
inscribo el nombre de una torre orgullosa.
Stevenson

El propósito de esta tesis es mostrar una serie de indicadores de una intervención educativa a nivel superior denominada “La comunidad del Aprendizaje¹” centrada en la resignificación de los procesos de enseñanza - aprendizaje a través de diferentes instrumentos psicológicos. Indicadores que nos dan cuenta de cómo en dicha co-construcción intervienen las diferentes interpretaciones de los agentes implicados y que ésta es posible gracias a, por un lado, el uso intencional, sistemático y propositivo de artefactos psicológicos en el aula; pero también y sobre todo, gracias al análisis situado de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se discuten las implicaciones teórico-metodológicas de este proyecto para aquellas investigaciones educativas que retoman los planteamientos centrales de la teoría sociocultural.

La experiencia educativa se realizó en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, entre enero de 2001 y agosto de 2003, en la carrera de psicología educativa. El diseño de la

¹ Durante la mayor parte del proyecto lo llamábamos “comunidad de aprendizaje”, sin embargo nos parece que el término “comunidad *del* aprendizaje” expresa de mejor manera que el aprendizaje como fenómeno de naturaleza social es tomado por los participantes como el eje central de su desarrollo. Es importante señalar esta distinción ya que en las últimas décadas, desde diferentes perspectivas teóricas y con diferentes intenciones, se ha popularizado el nombre de Comunidades de Aprendizaje obstaculizando con ello la comprensión de los productos y procesos que en ella se indagan, mostrando un cuerpo aparentemente homogéneo que dista mucho de su realidad.

Comunidad *del* Aprendizaje (CdA) estaba dado de manera temporal para realizarse en un semestre lectivo, mas el plan de investigación-intervención así como los mismos instrumentos se fueron modificando en el transcurso del proceso, la comprensión de los recursos conceptuales se modificó a lo largo del trabajo en el escenario, lo que nos llevó sin proponérselo, a darle continuidad al mismo hasta acumular cuatro semestres, en el presente trabajo se reportan los datos solamente de dos de los semestres de las materias de Psicoevolutiva y Escolarización y Psicosociología del Aula.

La historicidad de la experiencia de la CdA nos ha dado miradas aguzadas, formas diferentes para tratar de comprender nuestro quehacer como investigadores educativos, una comprensión difícil y compleja. Sabemos que, ante la reconstrucción de la CdA en la Universidad Pedagógica, seguramente quedarán en el desván, por hoy, parte de nuestro proceso de resignificación, anécdotas mil, que son la esencia de nuestro quehacer mas que por el momento, deberán quedar guardadas para próximos Despertares².

Sacks (1995), en uno de sus escritos siempre lúcidos, *Escotoma: una historia de olvido y de desprecio científico*, en la voz de Köhler nos indica:

“Toda ciencia”, escribe Köhler, “posee una especie de desván al que van a parar, casi automáticamente, todas las cosas que no pueden usarse en el momento, que no llegan a encajar [...] Estamos continuamente desechando, infrutilizando, un

² Desde esta ciencia romántica que representa para nosotros la psicología no es casual que utilicemos la palabra Despertares en nuestro discurso, tratando de retomar la experiencia de aquel mítico 1966 donde el Dr. Oliver Sacks, tendría una experiencia de comprensión sobre la enfermedad de la encefalitis letárgica, desconocida en ese momento y que permitiría el Despertar de sus pacientes y la necesidad de reformular varios de los presupuestos del funcionamiento del cerebro, presupuestos que aún hoy en día impactan los trabajos de las neurociencias.

material sumamente valioso [que conduce al] bloqueo del progreso científico.” (p. 37)

Esperemos que algunas de ellas resurjan en este trabajo, tomen sentido para los lectores y para el propio escribano, y no se conviertan en muros de Berlín para el avance de nuestras comprensiones.

Todo trabajo de investigación-intervención tiene una historicidad no referida comúnmente, más si hacemos justicia a los procesos y sujetos con los que hemos trabajado, bien podríamos decir, sin ningún afán de arrogancia, que el trabajo que el lector tiene en sus manos es producto de ocho años de investigación dentro de diferentes escenarios escolares³, mas lo que mostraremos sólo será lo referido a nuestra experiencia en dos semestres, específicamente en la construcción de la CdA.

Partimos de la necesidad recurrente de avanzar en el campo teórico de la Psicología, necesidad que consideramos nos debe de llevar a reformular los planteamientos vigentes, coincidiendo con el planteamiento que recupera Sacks (*op. cit.*) de Einstein y que cita:

Recurriendo a la comparación, podríamos decir que crear una nueva teoría no es como destruir un viejo granero para levantar en su lugar un rascacielos. Es más bien como escalar una montaña y gozar, a medida que ascendemos, de nuevas y más amplias vistas, descubriendo relaciones inesperadas entre el punto de partida y la

³ Sánchez, Urteaga y Rodríguez, 1997; Urteaga et. al. 2000; Sánchez, Rodríguez, Urteaga y Morales, 2001; Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio, 2001; Sánchez, Urteaga, Rodríguez, Rubio y Acosta, 2002; Sánchez et. al. 2003.

riqueza del entorno. Pero el punto de partida sigue existiendo y lo vemos, aunque resulte cada vez más pequeño y llegue a convertirse en una parte diminuta de esa amplia visión conquistada tras superar los obstáculos del azaroso ascenso. (p. 46)

Siendo coherentes con los planteamientos antes señalados, no queremos convertirnos en los poseedores del mejor método, de la teoría que clarifique nuestras incomprendiones. Simplemente, actuamos desde los preceptos básicos de todo investigador, es decir una vez que hayamos logrado comprender un concepto, el paso siguiente es ponerlo en tela de juicio, cuestionarlo y en nuestro caso llevarlo a diferentes escenarios, colocarlo en diferentes contextos, darle diversas intencionalidades y si después de ello el concepto se mantiene, quizá podemos hablar de sus virtudes reconociendo sus limitantes específicas. La CdA, nos ha permitido revalorar los procesos de investigación-intervención desde no ya la mirada del psicólogo educativo, sino desde una mirada más amplia, la mirada del psicólogo.

El proceso nos ha permitido comprender la importancia del actuar del forastero que pregunta para orientarse, observa para no cometer errores y ensaya una y otra vez su andar en el escenario en cuestión. Desde esta perspectiva coincidimos con Mejía y Sandoval (2001) quienes nos proponen:

El investigador en actitud metodológica *–debe–* asumir que el mundo por investigar:

a.- Es incoherente (no se le ofrece como un dato dado, es necesario construir el sistema de coherencias).

b.- Es sólo parcialmente claro (la “naturalidad” con la que los actores desempeñan sus roles y ejecutan acciones “oculta” los significados y el sentido, es necesario problematizar la claridad con la que éstos aparecen).

c.- Es contradictorio (las diferencias que existen entre el sostenimiento de una opinión y una acción contraria, no significa que los actores “mientan” o que sean ilógicos; el mundo social es básicamente contradictorio y sujeto a una lógica de operación cotidiana). (p. 22, cursivas agregadas)

Nuestro acercamiento a la realidad educativa nos ha llevado a mantener en la mira dicho planteamiento, es decir, cuando llegamos a las aulas, y bajo los preceptos de que las formas de actuar de los alumnos y docentes correspondían a un “sistema”. El análisis de los primeros datos nos llevaban irremediablemente a buscar la coherencia de éstos, las relaciones existentes entre ellos de manera muy lineal, muy dados por el propio “sistema”, mas las contradicciones existentes entre ellos generaba que nos perdiéramos en su riqueza.

Y si bien, aún no logramos construir el “sistema” –si es que pertenecen a alguno-, en lo que hemos avanzado es, en estar constante y “neciamente”, tratando de problematizarlos, tratando de unir las piezas más incoherentes que habíamos supuesto, como pertenecientes a un solo rompecabezas. Dicha problematización –consideramos- nos ha permitido conocer ciertos aspectos “ocultos” que en la primera parte de la intervención no lográbamos ver, los cuales se desarrollarán en capítulos posteriores.

Lo más complejo ha sido mantener el precepto de lo “contradictorio”, ya que hemos comprendido que no se trata de colocar consignas de contradicción a los datos que emanan

del aula, hemos aprendido que existen formas de actuar que corresponden bien a las piezas del rompecabezas sin mostrarnos elementos de contradicción y otros que necesariamente deben pasar por dicha mirada, mas el problema reside en conocer, cuáles debemos de problematizar y cuáles no. En voz de Sacks (op. cit.), Helmholtz nos plantea:

No podemos ver con antelación, dice, el camino que conduce hasta la cima; la escalada se realiza por el procedimiento de prueba y error. El escalador intelectual parte de un punto equivocado, se atasca, queda atrapado en callejones sin salida y se encuentra en situaciones insostenibles; debe dar marcha atrás, descender y comenzar de nuevo. De este modo, lento y doloroso, salpicado de errores y rectificaciones, asciende en zigzag por la montaña. Sólo cuando alcanza la cima o la altura deseada, es capaz de ver que, de hecho, había una ruta directa, una “calzada real”. (p. 46)

Será pertinente comenzar a resolver estas cuestiones generales desde un marco más específico. Desde el campo problemático de la Psicología, lo que nos parece su tema central: la *construcción de los significados*. El fenómeno de la construcción de significados, que para la Psicología de finales del siglo XX se convirtió en “el estudio adecuado del ser humano”, en palabras de Bruner (2000), encontró en los procesos de instrucción y aprendizaje, en escenarios formales e informales, uno de sus campos de batalla preferido. Los significados que se construyen en actividades educativas han sido abordados desde distintas lentes y con diferentes instrumentos metodológicos.

Además de la naturaleza constructiva de los significados, el pensamiento contemporáneo ha renovado la idea de que aquello que significa lo que hacemos es inseparable del contexto en

el que se construye. Desde otra disciplina, la biología, Lewontin (1996) plantea bastante bien la cuestión:

Si Lamarck se equivocaba al pensar que los organismos podían incorporar el mundo exterior a su herencia, Darwin se equivocaba al defender su autonomía. El entorno del organismo no es un conjunto de problemas independiente y previo para el cual el organismo debe buscar soluciones, y ello porque los organismos no se limitan a resolver problemas, sino que los crean en primera instancia. Del mismo modo que no existe organismo sin entorno, tampoco hay entorno sin organismo. La “adaptación” es una metáfora equivocada y debe ser sustituida por un concepto más adecuado, como el de “construcción.” (p. 116)

Definir cuáles significados (problemas creados por los organismos) hemos de retomar, nos conduce a explicitar sus contextos (entornos), sin los cuales resultarían meras abstracciones. Lewontin nos recuerda, además, un aspecto de la construcción de significados que vuelve aún más problemático su estudio: los sujetos viven y construyen los significados.

Los significados que nos han interesado los hemos denominado *significados educativos*, los cuales concebimos como una categoría en proceso de teorización, que nos permite observar los fenómenos educativos con una nueva mirada. Proponemos indagar estos significados como una apertura a pensar la enseñanza y el aprendizaje desde marcos de referencia en transformación: desde los lentes de una psicología del futuro, de una disciplina en constante cambio, pero sobre las bases de una reflexión histórica de los aciertos y los errores del

pensamiento que se produce desde la tensión entre la cultura de la psicología y la cultura de la educación. Emergencia y tradición, dos fuerzas contradictorias que más que una discusión académica, son aquí los motores de la cambiante configuración de la vida del aula.

No pretendemos reconstruir y dar cuenta de dicho proceso, básicamente por las exigencias del trabajo de tesis, independientemente de que nuestra pasión y sueños por ello así nos lo requiera. Mas no por ello queremos dejar pasar de largo la importancia que dicho trabajo de indagación ha tenido en los planteamientos que aquí se realizan.

Las extrañas desviaciones del quehacer humano nos han llevado por diferentes rutas de trabajo e investigación, rutas con un planteamiento teórico inicial constantemente cuestionado y resignificado a la luz de los trabajos escritos y de los desarrollos de investigación e intervención que hemos generado en las aulas. Bajo esta perspectiva, trataremos esencialmente de abordar el trabajo de tesis.

En el **capítulo uno** se hará referencia a la problemática educativa desde la mirada no sólo de los nuevos planteamientos teóricos, sino desde las perspectivas críticas de la educación y sus planteamientos centrales; es decir, ciertamente parece que tenemos un gran avance en las formas de investigación y trabajo dentro de las aulas, los constructos teóricos que hemos propuesto desde diferentes disciplinas parece que así lo sugieren, mas los datos sobre los problemas educativos parece que no logramos resolverlos o al menos ofrecer propuestas que permitan mitigar los altos índices de deserción o reprobación, ya no digamos los problemas de formación que se presentan en las aulas.

En el **capítulo dos**, de manera general se presentará un esbozo de los principios teóricos que guían el trabajo de investigación, con base en los planteamientos centrales del teórico soviético Lev Semionovich Vygotsky. Para definir o entrar a la propuesta alternativa denominada Comunidades de Aprendizaje, los planteamientos teóricos que la respaldan, las experiencias de algunos otros investigadores, así como la posibilidad de dicha propuesta en el sentido de resignificar la cultura educativa dentro de nuestras aulas.

Uno de los problemas importantes que creemos ha llevado a la falta de comprensión de los fenómenos que se suceden dentro de las aulas, es el referido a poder analizar dichas situaciones desde perspectivas más amplias donde el significado y el sentido que los alumnos y docentes le dan a su actuar cotidiano no se constriña a secuencias temporales de actuación o a modelos descontextualizados para su análisis. En este sentido, el **capítulo tres** tratará de dar cuenta de los constructos teóricos que guiaron nuestro trabajo de investigación y la relevancia que éstos tienen como heurísticos de comprensión para dicho análisis. También se muestra en qué consiste el modelo de intervención, describiendo sus intenciones, estrategias, instrumentos y estructuras de actividad.

En el **capítulo 4** se describen algunas características de la institución y los sujetos que participaron en el modelo de la CdA. Asimismo, se realiza una breve reconstrucción de las actividades y ajustes realizados a lo largo de los dos semestres que duró la intervención para brindar al lector un panorama más contextual del aula. Este capítulo finaliza con el Método, en donde se refiere cuáles instrumentos, de todos los que se utilizaron para la intervención, son los que se retomaron para esta investigación, las formas en que se analizaron, así como la especificación de los sujetos participantes.

En el **capítulo 5** se presenta el análisis de resultados del primer semestre de intervención en la materia de Psicología Evolutiva y Escolarización. Este se divide en tres grandes apartados donde se analizan las autobiografías, las expectativas de la materia y las autoevaluaciones y reflexiones de clase de los alumnos, se especifica el procedimiento para su análisis y se dan elementos para la comprensión de los significados que prevalecían e indicadores de transformación de estos.

En el **capítulo 6** se presenta el análisis de un cuestionario que se aplicó al final del segundo semestre en la materia de Psicología del Aula, como un instrumento indagatorio a un año de la intervención, se discuten los avances del modelo referidos al impacto en los estudiantes. Por último, se presentan la discusión y conclusiones del trabajo.

Quiero concluir esta introducción, con un poema de León Felipe que, desde mi visión, da sentido sobre las indagaciones que los investigadores educativos realizamos en las aulas, y las cuales a la luz de lo que se presenta debemos de resignificar.

"Todos somos marineros que saben bien navegar.

Todos somos capitanes, capitanes de la mar.

Todos somos capitanes y la diferencia está
solo en el barco en que vamos sobre las aguas del mar.

Marinero, marinero, marinero capitán,
que llevas un barco humilde sobre las aguas del mar.

Marinero capitán, que llevas un barco humilde,

sobre las aguas del mar.

Marinero capitán, no te asuste naufragar

que el tesoro que buscamos, capitán,

no está en el cerro del puerto

sino en el fondo del mar".

León Felipe

Los retos actuales de la educación y la importancia de lo psicológico

Existen unas relaciones dinámicas altamente complejas
entre los procesos evolutivo y de aprendizaje,
que no pueden verse cercadas
por ninguna fórmula hipotética invariable.

Lev S. Vygotsky

El párrafo que se presenta a continuación se encuentra en la contraportada del resumen de la UNESCO “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT), en el Mundo 2005” y nos refleja una parte de la realidad de muchos de los países en vías de desarrollo: lograr que los alumnos permanezcan en la escuela.

La búsqueda de medios para lograr que los alumnos obtengan resultados escolares decorosos y adquieran valores y competencias que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, es una cuestión de plena actualidad en las políticas de educación de la inmensa mayoría de los países. Los gobiernos que en estos momentos se están esforzando por desarrollar la educación básica tienen que enfrentarse con el siguiente desafío: lograr que los alumnos permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar sus estudios y pertrecharse con los conocimientos necesarios para afrontar un mundo en rápida mutación. (UNESCO, 2005)

La primera pregunta que salta a la vista es ¿qué hace que un alumno permanezca en la escuela?, la segunda pregunta inmediata sería ¿cuáles son los conocimientos (necesarios) que se tendrían que impartir para que pueda afrontar un mundo en rápida mutación? No pretendo dar respuesta a estas preguntas, pues este trabajo de investigación se queda corto ante semejante reto, mas sí considero necesaria una reflexión que nos acerquen a tener una respuesta a futuro. Una reflexión que permita no solo hacer una propuesta en lo teórico, desde la academia o atrás de un escritorio sino una reflexión que nos permita comprender por un lado los cambios necesarios en el contexto actual y por el otro buscar procesos de actuación que nos permitan la transformación real y consecuente que contribuyan a construir sujetos íntegros desde factores humanos, éticos y sociales para posibilitar un mundo más justo.

1.1 La problemática de la educación en la actualidad

El cambio de siglo y de milenio se ha convertido en un referente estimulante, aunque también ha sido visto con cierto recelo. Tenemos la sensación de que llegamos a una época que permitirá cumplir con múltiples promesas, pero situados en un presente nada esperanzador. Nuestra situación es contradictoria: a la par de los avances educativos, tecnológicos y científicos; seguimos presenciando hechos indignantes: guerras, pobreza, injusticia. No hemos conseguido un orden internacional más justo y solidario.

Si bien el siglo XXI inicia más documentado que cualquiera de los anteriores, también hay más incertidumbre: nos encontramos ante una nueva forma de ver el tiempo, el trabajo, la

comunicación, la relación entre las personas, la información, las instituciones, los valores. Esta “desorientación colectiva” (Imbernón, 1999, p. 7) se refleja en el pensamiento y la acción educativa, donde sabemos de la necesidad de plantearnos nuevas preguntas, de buscar significados diferentes y de imaginar otras historias.

Las preguntas que se tornan cruciales son ¿qué podemos hacer desde la educación?, ¿qué función cumplirá la educación respecto a las grandes interrogantes que nos plantea el futuro? Para reflexionar sobre estas preguntas, resulta crucial analizar el sentido de las instituciones educativas, intentando enfrentarse a la educación no como un hecho abstracto, sino como una práctica social concreta. En palabras del historiador Cornel West (1990, cit. en Nóvoa, 2003), se necesita “rechazar lo abstracto, lo general y lo universal a la luz de lo concreto y lo particular; historizar, contextualizar y pluralizar destacando [...] lo provisional, lo variable y cambiante” (pp. 93 / 61).

Varios son los autores¹ que han emprendido esta tarea, analizando desde diferentes disciplinas (tales como la filosofía, la historia, la sociología, la psicología o la pedagogía), la problemática educativa, aportando visiones críticas y complementarias entre sí sobre el fenómeno educativo. No es la intención hacer un análisis exhaustivo de la diversidad de perspectivas, pero sí mostrar algunas interrogantes y reflexiones sobre la educación en el contexto actual, que permitan comprender más el terreno que pisamos.

¹ Ver los trabajos de Gimeno y Pérez Gómez (1999); Santos Guerra (2001); Rigal (1999); Nóvoa (2003); Imbernón (1999); Neira (1999), Flecha y Tortajada (1999); Fernández Enguita (2001), etc.

Se habla de que la educación atraviesa por un *momento de crisis*², de *incertidumbre y fragmentación* (Rigal, 1999, pp. 147 - 148), el cual configura buena parte de los debates y los discursos actuales. Esta crisis no tiene un único escenario y un único perfil, pues mientras que unos se centran en la reflexión y la discusión de cuáles deben ser las metas de la educación, otros se centran en analizar cuáles han sido los resultados de ésta. Como Neira (1999), quien observa que la sociedad y los individuos no encuentran en la escuela la respuesta a sus demandas; “incluso se tiene la impresión de que los resultados conseguidos tienen consecuencias negativas y carecen de una aceptación por parte de sus protagonistas” (p. 12). En este sentido, Flecha y Tortajada (1999), aportarían que son precisamente este tipo de resultados (por ejemplo, el creciente fracaso, el ausentismo y la deserción escolar, por mencionar solo algunos³) los que alimentan la llamada “crisis de la escuela”.

La crisis actual se instala en el centro de las ideas que llenaron de sentido el proyecto mismo sobre lo que significa la educación. Es la *crisis de lo que creíamos que había que hacer* como consecuencia de un profundo proceso de transformación social y cultural, lo que pone en cuestión a la escuela en sí misma como sede de la educación (Gimeno y Pérez Gómez, 1999, p. 49).

Santos Guerra en su obra *La escuela que aprende* (2001), analiza diferentes rasgos de este momento de crisis que repercuten de forma importante en la educación. Los rasgos que

² Rigal retoma esta frase tal como Gramsci lo atribuía: momento en el cual lo viejo está agonizando o muerto y lo nuevo aún no ha terminado de nacer.

³ “En muchos países de bajos ingresos, los docentes no cumplen con las normas mínimas establecidas para ejercer la docencia, y muchos son incapaces de dominar la totalidad del plan de estudios. Por otra parte, la pandemia del VIH/SIDA hace peligrar la oferta de una educación de calidad y contribuye considerablemente al absentismo de los docentes. Los datos suministrados por las puntuaciones obtenidas en los tests nacionales e internacionales ponen de manifiesto que en la mayoría de las regiones en desarrollo el aprovechamiento escolar es insuficiente.” (UNESCO, 2005, p.1).

identifica el autor, como el “individualismo exacerbado”, la “competitividad extrema”, la “obsesión por la eficacia” y la “reificación del conocimiento⁴” (pp. 25 – 29) se vinculan estrechamente con un predominio dentro de la escuela, por promover ciertas habilidades⁵ en la denominada “sociedad de la información” (Flecha y Tortajada, 1999, p. 16). Este tipo de sociedad se ha caracterizado por proveer nuevas formas de comunicación, pero también se tiñe por transformaciones en la organización del mercado de trabajo y de la organización empresarial, que repercuten directamente en las condiciones y oportunidades que los individuos tienen para acceder a la educación (Fernández Enguita, 2001).

Desde el análisis y reflexión sobre los fines y metas de la educación, discusión que se entrecruza en muchos momentos con los planteamientos anteriores, surgen preguntas generales que configuran los debates contemporáneos sobre educación: ¿qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? ¿a quién beneficia la escuela? ¿qué tienen que aprender los alumnos?

Una forma de estructurar los debates más insistentes en torno a la institución escolar ha sido el planteamiento de si su papel es “reproductor” o “transformador”⁶. Durante la década

⁴ “Reificación del conocimiento” puede entenderse también como “cosificación” en el sentido de que la construcción y la producción del conocimiento es ajena a la voluntad y a las intenciones de sus responsables, es decir, se les pretende convertir en una “cosa” neutra, aséptica. El peligro, para el autor, de reificar el conocimiento es que puede convertirse en “la verdad ingenua e indiscutible”, lo cual implica “proteger y de facilitar su uso o abuso” (p. 29).

⁵ Para estos autores, el peligro de que haya personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. La educación, “al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión” (Flecha y Tortajada, 1999, p. 17). Un análisis similar puede verse en Neira (1999), dentro de su libro *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*.

⁶ Para algunos autores, como Fernández Enguita (2001, p. 13), esta discusión es, hasta cierto punto trivial, pues, por un lado, “ninguna sociedad podría subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores,

de los 60's, la discusión se centró en aspectos ideológicos referidos al papel reproductor de los principios e ideología de las clases dominantes. Es menester recordar que el modelo predominante desde los aspectos de desarrollo y adquisición del conocimiento con que se contaba en ese momento, hacía referencia a un papel pasivo de los estudiantes para la copia de los conocimientos y valores que se vertían en el aula. El famoso concepto de “tabula rasa” se encontraba en su apogeo y desde la misma concepción se discutía “encarnizadamente” el papel reproductor de muchos modelos curriculares.

Sin embargo, a la luz de las nuevas investigaciones sobre el aprendizaje humano, puede decirse que son varios los autores que coinciden en pensar más en 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, cit. en Rigal, 1999, p. 163).

Si bien el planteamiento parece alternativo, parece que aún no se corta con los modelos pasivos comentados anteriormente, es decir, se postula el cuestionamiento referido a la transmisión de la información y se cambia por otro modelo similar, donde la discusión no se centra en el potencial del alumno para reconstruir este conocimiento, sino en las formas en que este se debe de transmitir. El cuestionamiento parece decir, «antes se transmitía la información de manera acrítica, ahora la debemos de transmitir de manera crítica», profundicemos un poco más en dicha propuesta.

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”.

Por un lado, se acepta que la escuela tiene una **función de reproductora**, pero, ésta no debe implicar, una transmisión acrítica; es decir, la incorporación de los individuos a la cultura (como fin amplio de toda educación) no debe implicar una reproducción automática, irreflexiva, indiscriminada. En este sentido, para Santos Guerra (2001) la escuela debe plantearse si existen en la cultura, rasgos o características inaceptables desde el punto de vista ético. En esta línea de argumentación, el propósito de la escuela debe ser construir una cultura orientada hacia el pensamiento crítico que pretenda dotar al sujeto de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y de su potencial papel protagónico en la construcción de la historia.

Como se observa en el planteamiento, el alumno y el docente y la propia comunidad de reconstrucción del conocimiento, desaparece en la propuesta y sólo se deja la forma “innovadora” que debe de asumir la educación. Si bien el discurso sobre el papel que debe de asumir la escuela en la formación de las nuevas generaciones, se encuentra aún híbrido desde las diferentes disciplinas, también es justo reconocer las aportaciones de los planteamientos que éstas realizan para la reconstrucción de una de las instituciones más importantes que el ser humano ha creado.

En este sentido, la misión de la escuela sería la de contribuir en el plano público, al desarrollo de una cultura del discurso crítico sobre la realidad concreta; reivindicándose la singularidad de la naturaleza educativa –y por supuesto de sus participantes- 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). Como afirma Santos Guerra (2001):

Si la escuela pretende ejercer una función educativa, no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. (p. 33)

La discusión y el análisis que puedan realizarse sobre las metas, propósitos y resultados de la educación, como podemos observar en las diferentes ideas revisadas hasta el momento, dejan ver la indisoluble relación entre la educación y la cultura. Así pues, una primera noción, central para comprender el fenómeno educativo, es precisamente, la noción de cultura.

1.2 Lo cultural en la significación del sujeto

Sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente,
y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres.
(Geertz, 2000, p. 55)

La educación hoy, contemplando una amplia gama de propósitos y aún con un análisis poco optimista de sus logros, sigue concibiéndose como instrumento para la libertad y la autonomía, como edificación de la personalidad y de sus capacidades a través de la asimilación de la cultura. La educación tiende a verse como preparación para la sociedad, para la vida adulta, para el trabajo o para seguir adquiriendo cultura, cuando, ante todo,

como afirma Bruner (1997, p. 31), es una forma de *vivir la cultura*. La educación prepara para anticipar en el mundo en la medida en que proporciona la cultura que compone ese mundo y su historia, transformándola en *cultura subjetiva*.

En un sentido amplio, la cultura es el producto del hombre; y el hombre, a su vez, es producto de la cultura. Muchos rasgos del ser humano sólo pueden comprenderse a través de la cultura. Lo mismo sucede con las instituciones, con las organizaciones, con los sistemas de relaciones y en concreto, con la escuela. Para conocer y comprender la escuela, no basta con llegar a comprender su dinamismo interno, su estructura y sus propiedades. Es imprescindible interpretar la cultura de la que forma parte y a su vez, la cultura que conforma (Neira, 1999). La trascendencia de nuestras limitaciones biológicas o de su potencial mismo, requiere de procesos de andamiaje cultural –requiere de la escuela- o lo que Bruner (2000) ha llamado requiere de *prótesis culturales*

...que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas “en bruto”; por ejemplo los límites de nuestra capacidad de memoria o nuestra capacidad de audición (...) Es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. (p. 48)

Comprender la práctica pedagógica como actividad “culturalmente organizada”, implica analizar sus sistemas de relaciones sociales, la propia dinámica de la actividad y las

relaciones entre ambas. Al concebir la escuela como un sistema cultural, podemos verla como un dispositivo que genera y configura un universo de relaciones específicas que definen subjetividades particulares atravesadas por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes específicos (Valdez, 2000). En este sentido, la escuela crea una cultura propia (una subcultura) que configura normas, creencias, valores, comportamientos y prácticas de los participantes (Santos Guerra, 2001). La cultura es pues, un campo dinámico que está situado entre las personas que la comparten (Stenhouse, 1997).

Convencer, dialogar, interpretar, son recursos netamente humanos, recursos que requieren de los otros, recursos que van construyendo significados socialmente compartidos y que en esencia serán los representantes de una cultura. Es decir, las culturas no son fenómenos estáticos, espacios físicos, de costumbres, valores y formas de comportamiento que están ahí, para que el hombre se las apropie, sino son recursos de significado, herramientas cognoscitivas en constante cambio, dadas entorno a las actividades que la comunidad ha dado por relevantes, es decir, "...las culturas existen objetivamente en las formas de prácticas sociales" (Bakhurst, 2002, cit. en Cole, 1999, p. 103).

Concebir la escuela como un sistema cultural –como un sistema de prácticas culturales- nos lleva a nuevas interrogantes y retos al momento de tratar de comprenderla e investigarla. ¿Sobre qué elementos debemos poner atención para desentrañar cómo funciona dicho sistema? Cada vez más, empezamos a comprender que la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia. Elementos como el funcionamiento interno de la escuela, la organización de la realidad escolar cotidiana, las vidas y la

experiencia de profesores y estudiantes son ejemplos de los temas que necesitan ser examinados con atención, tal y como mencionan Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (1999):

Empezamos a darnos cuenta de que las escuelas y las aulas no son puntos estáticos, sino series completas de acontecimientos y relaciones sociales mantenidas a lo largo del tiempo, con ricas dinámicas personales. Los profesores entran y salen de las clases, cuelgan posters, contribuyen con una estantería o una mesa extras. Los alumnos entran y salen corriendo de las clases, graban sus iniciales en las mesas, dejan trozos de papel en sus libros (...) el aula se impregna con las vidas cotidianas de niños y adultos. (pp. 6-7, cit. en Nóvoa, 2003, p. 67)

Enfocar las aulas en su dimensión cultural concreta, implica importantes retos metodológicos, como señalan Del Río y Álvarez (1997):

Sólo la investigación de los sistemas culturales en que el cambio histórico y social toma forma puede hacer justicia al supuesto del cambio, lo que obliga a concentrar la investigación en los procesos externos, culturales y contingentes, en los *diseños populares* y socioculturalmente contextualizados de la mente. (p. 167, cursivas en el original)

Debemos de tomar en cuenta que “El hombre es un animal atrapado en las redes de la significación que él mismo ha tejido” (Geertz, cit. en Eisner, 1998, p. 41), por ello la comprensión de la conducta del hombre, debe estar organizada en torno a los procesos de construcción, sentido y utilización de significado que conectan al hombre con la cultura

(Bruner, 2000). Si bien pareciera que esta perspectiva nos conduce a un grado mayor de subjetividad en la psicología, ello es exactamente lo contrario, puesto que no partimos de interpretaciones desde el vacío, ya que: “Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 2000, p. 29).

En la interpretación que hacemos de nuestra cultura y de los eventos en los cuales participamos, “existen incluso procedimientos normalizados para «presentar excusas» por nuestra excepcionalidad, cuando los significados que pretenden nuestros actos resultan oscuros, formas típicas de hacer público el significado relegitimando de esta forma lo que pretendemos” (Bruner, 2000, p. 29).

Nuestro interés en los estudios de la comprensión de los fenómenos psicológicos debe centrarse más en atender la manera en cómo las actividades que realizan los sujetos, se definen, clasifican y distribuyen en entornos con la participación de los otros; en la manera en cómo se significan dichas actividades y cómo los sujetos van dando sentido a las mismas, bajo la comprensión de que la cultura es sólo un guión para planear, preparar y realizar dichas actividades. La religión, la educación o las grandes instituciones de nuestra sociedad, pueden distinguirse y definirse respecto de los sistemas de intenciones particulares de los sujetos, desde los sistemas de sentido de las acciones específicas que se construyen con base en los grandes guiones que proporcionan estas instituciones, como agregaría Geertz (2000, p. 44): “lo que el hombre es puede estar entretejido con el lugar de donde es y con lo que él cree que es, de una manera inseparable.”

Una consideración importante al momento de marcar los fines de la educación y por ende desde esta perspectiva los fines del desarrollo es tener en cuenta que el fin ideal del desarrollo es en sí, una construcción cultural; ya que varía de una a otra cultura y, dentro de cada una, existen continuos procesos de cambio que caracterizan toda la historia cultural (Wells, 2001).

1.3 Nuevas formas de comprender lo psicológico

Ante la perspectiva de un mundo globalizado y las repercusiones que esto conlleva para los futuros profesionales en sus diversos campos, el aula como principio heurístico para la comprensión de los procesos de enseñanza – aprendizaje, aún sigue siendo el *quid* de la investigación educativa. El uso de tecnologías educativas derivadas de la investigación psicológica, que parecía en su inicio una solución a las problemáticas concretas del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha tropezado con diversas dificultades (Marcelo, 1989). Tal vez la más obvia es que las teorías psicológicas de las que se desprendían dichas tecnologías no contaban con una comprensión global del proceso.

Instrumentos o tecnologías que parten de teorías que estudian parcelas del proceso son utilizadas, a su vez, parcialmente en el aula. En la búsqueda de generar cambios “evidentes” dentro de los espacios del aula, los docentes y agentes educativos retoman elementos pedagógicos, de diferentes teorías, independientemente de que éstos provengan de distintos planteamientos. Y aunque estos resulten desconocidos o incomprensibles, de

primera instancia logran generar que los estudiantes repitan lo aprendido o asuman la disciplina que el aula requiere de acuerdo con su óptica para la concreción del aprendizaje.

Dentro de la investigación educativa, se han generado múltiples discusiones sobre la pertinencia de los modelos teóricos utilizados durante muchos años, lo cual ha permitido formular nuevas propuestas y planteamientos en la intervención escolar dentro de las aulas, dirigidas ya no sólo a los diferentes participantes, sino a modelos que recuperen las significaciones y construcciones sociales que los sujetos construyen en sus diversos contextos educativos.

Es así que muchas desilusiones y cambios bruscos en el currículum se han presentado. Dos casos son relevantes dentro de dichas transformaciones: por un lado los modelos dominantes cercanos a la teoría conductual, los que han sufrido un cuestionamiento severo en casi todos los campos de la educación (al margen han quedado los planteamientos utilizados para la modificación de conducta de sujetos con necesidades educativas especiales). El cuestionamiento central hace referencia a las implicaciones que tiene concebir el aprendizaje como la suma de asociaciones (donde el conocimiento se adquiere de forma memorística) y concebir a los sujetos como receptores y acumuladores pasivos de información. Los propios organismos internacionales ponen en tela de juicio el planteamiento de la reproducción asumido por esta postura:

El enfoque centrado en la función de producción ignora en gran medida la manera en que el proceso de aprendizaje y enseñanza –es decir, la interacción creativa que se da en el aula- influye en la calidad de la educación. (UNESCO, 2005, p. 12)

Por otro lado, se encuentran las propuestas devenidas de los planteamientos de corte cognoscitivo – piagetiano, los cuales durante mucho tiempo fueron utilizados para estructurar los programas de educación básica (Gimeno, 1988). Tales planteamientos también han sufrido múltiples cuestionamientos, especialmente porque no contemplaban los aspectos culturales e históricos de la construcción individual de la inteligencia, y por dar prioridad al desarrollo de conocimientos científicos, sin tocar cuestiones como la motivación y los valores.

Uno de los aspectos que debe considerarse es que la interpretación de la que fue objeto el modelo de Piaget, por parte de los teóricos de la educación norteamericana, en mucho se alejaba de los planteamientos básicos del teórico ginebrino (Rogoff, 1993). No es que este proceso de interpretación no sea necesario, del mismo modo en que el propio *currículum* debe ser transformado por los docentes y alumnos en una práctica reflexiva (Gimeno y Pérez Gómez, 1999), sino que en el proceso no ha mediado aún, ni la práctica reflexiva ni la investigación constante y crítica.

En la última década se ha reconocido la propuesta denominada “la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, cuyo objetivo –en voz de sus autores- es doble: por una parte intervenir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando la conjunción de conocimientos provenientes de distintas teorías psicológicas que compartirían unos principios básicos “constructivistas”, y por otra, reorientar el estudio de estos procesos precisamente hacia los escenarios, principalmente escolares, en los que tiene lugar. El aspecto más relevante de esta aproximación es su intencionalidad por la reestructuración de los planteamientos centrales de tres tradiciones psicológicas,

enmarcadas todas ellas bajo el principio de que el sujeto es constructor de su realidad, es decir, un sujeto activo.

Por un lado, desde la Psicología cognoscitiva se retoman los modelos de Procesamiento Humano de la Información, haciendo énfasis en el papel de los esquemas y los procesos de adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. Por el otro, de la teoría piagetiana, se retoman nociones generales como la del sujeto como constructor del conocimiento, y la de conflicto socio-cognoscitivo, elaborado por Mugny y Doise (1983). Finalmente, de la teoría sociocultural se enfatiza el aspecto instrumental de la ayuda del adulto, a través de conceptos generales de Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo, y de otras nociones como Andamiaje, que surgen de líneas de interpretación desarrolladas por psicólogos norteamericanos (como Bruner, Wertsch y Rogoff).

La aproximación genera discusiones fuertes dentro del ámbito educativo, tanto a nivel teórico, como desde los propios escenarios educativos, principalmente escolares, donde ha sido ampliamente difundida dicha postura. Así la describe Coll (2001):

Los principios explicativos de la concepción constructivista (...) nos presentan el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos (...): lo que los alumnos aportan al acto de aprender, su *actividad mental* constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo. Recíprocamente, la *influencia educativa* [del profesor] a través de la enseñanza es un elemento mediador. (...) La naturaleza y características de [los contenidos escolares], por último, mediatizan a

su vez totalmente la actividad que profesor y alumnos despliegan sobre ellos. (p. 179, cursivas agregadas)

Si bien el sujeto es constructor de su propio aprendizaje, el sujeto individual adquiere un papel central dentro la adquisición de conocimientos y es su actividad *mental* la que *dinamiza* su proceso de aprendizaje. Un punto a discusión es qué implica lo *mental*, ya que si lo ubicamos como lo interno o *individual*, entonces es necesaria la referencia a lo *social*, lo externo (que en este caso sería, “la influencia educativa” del profesor). Así nos encontramos nuevamente el problema del dualismo cartesiano, cuya discusión epistemológica, nos lleva a un problema mayor. Como nos señala Wells (2001):

La distinción entre lo individual y lo social no se debe entender en el sentido de que suponga una separación espacial entre dos entidades distintas y separadas con el resultado de que puedan pasar funciones entre ellas, sino más bien como la adopción de una u otra de dos perspectivas analíticas distintas de la participación de un individuo en una actividad, siendo esta actividad intrínsecamente social y cultural, aunque es realizada en cualquier momento particular por unos participantes individuales. (p. 324)

Desde la postura constructivista, no es claro que la argumentación individuo - sociedad, haga referencia a una entidad única, sino a dos momentos que en la realidad no son representativos del proceso psicológico que realiza el sujeto en su actuar con el mundo de cosas y objetos. El aula es un ejemplo de ese mundo, un lugar de transformaciones constantes, donde aún ningún viajero ha podido describir cómo es que siendo tan grande y

con tan múltiples partes, puede cambiar. Se han descrito los cambios en cuanto se hacen visibles; sin embargo el aula se mueve en alguna interface difícil de observar, y aún cuando se lograra ver en el entramado de su movimiento, al hacerlo, se captaría detenido y no podría seguirse.

Los problemas de las aulas concretas, de las reformas educativas que abanderan una nueva visión de la educación, de los problemas que enfrentan los docentes que van a formarse o requieren transformar su práctica, así como las dificultades de los alumnos en la construcción del conocimiento no tienen una solución general. Y lo paradójico del resultado del avance de la psicología educativa es la premisa de que nunca tendrán esa solución. No existe la fórmula mágica que dé fin a los cuestionamientos educativos.

Aun así, las políticas de cambio educativo siguen persiguiendo la construcción de la enseñanza ideal. Una ideología sumamente enraizada dentro de los protagonistas de la educación, por medio de la cual sigue intentándose la formulación de técnicas concretas de enseñanza a partir de teorías y principios. Parte de este fenómeno tiene relación con el carácter cultural que en nuestra sociedad tiene el profesor, al cual se ha destinado una tarea esencial de la cultura pero dentro de marcos de formación técnica. No es lugar para una reflexión sociológica del problema, lo que interesa destacar aquí es la contradicción que implica el cambio educativo: contradicción entre la intención de transformar las prácticas con base en los conocimientos de la Psicología educativa y la práctica social concreta en la que la docentes y alumnos están inmersos.

Durante mucho tiempo, la investigación en Psicología se ha dedicado a tratar de descubrir lo que debía ocurrir en el aula y no lo que estaba ocurriendo. Esta visión ha generado infinidad de modelos en búsqueda de la estrategia perfecta para enseñar, mas es claro que los que intervenimos en la educación somos humanos complejos que tenemos puntos de vista, motivaciones, visiones del mundo, con los cuales llegamos al aula. Así pues, existe un gran bagaje de conocimientos sociales y académicos con que el alumno y el docente llegan a una situación de enseñanza-aprendizaje, el cual se desestima en mucho y sólo se trabaja en lo cotidiano o en lo inmediato del aprender, y quizá lo que se debería argumentar es que se trabaja más en la incertidumbre del momento que en la certidumbre del futuro.

Reconocer por un lado los avances tecnológicos y por el otro, las aportaciones que la ciencia hace cotidianamente a la comprensión del ser humano no bastan. Es necesario aún que en el campo educativo generemos reflexiones y discusiones que nos permitan dar opciones reales a los asuntos de la educación en la vida cotidiana, incluidas las condiciones del aula. Ante este desafío como señala el documento de la UNESCO (2005):

No se podrá lograr la educación para todos sin mejorar la calidad. En muchas regiones del mundo se sigue dando una diferencia considerable entre el número de alumnos que terminan sus estudios de primaria y la porción de ellos que han logrado llegar a dominar un mínimo de competencias cognoscitivas. Las políticas encaminadas a acercarse a una tasa neta de escolarización del 100% deben velar a la vez, por que las condiciones y posibilidades de aprendizaje sean decorosas. (p.2)

Generar una educación de calidad necesariamente requiere generar un mejor aprendizaje y parece que ello se encuentra en la construcción cotidiana que se realiza en las aulas.

Hay un sólido conjunto de datos que proporciona indicaciones sobre los factores que hacen que las escuelas sean eficaces. Esos datos apuntan sobre todo a destacar la importancia de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, la manera en que se produce la interacción entre alumnos y maestros en las aulas y la forma en que todos ellos sacan el mejor partido de los materiales pedagógicos. (UNESCO, 2005, p. 3)

Dentro de las investigaciones reportadas por la UNESCO (2005), se señala que los países que han logrado los mejores resultados en sus evaluaciones educativas son aquellos en donde “...se tiene en alta estima la profesión docente y se le presta apoyo invirtiendo en su formación. [...] así como una política educativa caracterizada por su continuidad a largo plazo” (p. 16). Dichos datos son acordes dentro del ámbito de la investigación con los planteamientos señalados por Vygotsky:

La comprensión creciente entre los educadores de que enseñar supone mucho más que seleccionar e impartir adecuadamente un currículo normalizado y evaluar hasta qué punto se ha recibido correctamente. Es indudable que la enseñanza supone preparación, instrucción y evaluación; pero para que sea verdaderamente eficaz también supone la coconstrucción continuada [...] de cada estudiante y calcular sobre la marcha la mejor manera de facilitar su aprendizaje en la situación de actividad específica en la que esté participando. (Wells, 2001, p. 330)

Anteriormente señalé que los investigadores educativos nos hemos preocupado más por tratar de construir lo que debe de suceder en las aulas, en lugar de tratar de comprender lo que realmente pasa. Ello genera un problema de fondo, ya que no podemos continuar desarrollando planteamientos teóricos desde lo que “debería de ser”, sino trabajar los mismo en torno a lo que “es”. Este planteamiento necesariamente nos debe de llevar a buscar el equilibrio y el ajuste continuo de los modelos psicológicos con los cuales llegamos a las aulas y de las cuales debemos de aprender, con el afán de avanzar la propia disciplina.

Diversas investigaciones (UNESCO, 2005), han demostrado que el impacto del origen social y económico de los alumnos se puede compensar en parte mejorando el entorno escolar. Cabría decir, desde los planteamientos vygotskyanos (1997), que dicha mejora despertará una variedad de procesos evolutivos, procesos en gestación, que sólo se podrán construir y reconstruir gracias a la riqueza de dichos entornos, entendidos éstos desde su acepción más amplia, o desde su acepción psicológica; es decir, entornos significantes, donde los materiales educativos, los contenidos escolares, las relaciones con los docentes y con sus iguales podrán ser fuente de potencialización y riqueza socio-cognoscitiva.

En este capítulo he intentado dar un panorama muy general de las problemáticas y avances del nuevo milenio, muchas de ellas centradas en los problemas de la educación. He tratado de señalar la crisis por la que pasa ésta y a la par mostrar algunos de los avances y limitaciones de algunas de las propuestas que desde nuestra disciplina se han tratado de abordar. He querido ser explícito y claro en las consecuencias que implica la búsqueda de

un modelo educativo acorde con las realidades actuales. Menciono realidades quizá, porque en plena globalización sería difícil hablar de la realidad, mas no sólo es el concepto de globalización el que me lleva a hablar de realidades, la misma noción desde diferentes enfoques de la psicología hoy la tenemos a discusión.

Al finalizar he pretendido ir “abriendo boca”, dar un pequeño aperitivo, de lo que vendrá, es decir, lo que considero nos puede dar un avance para la comprensión del fenómeno educativo. En el siguiente capítulo trataré de abordar las aportaciones de Vygotsky al respecto de la educación. Aportaciones que son eso, simple y llanamente aportaciones, las cuales seguramente tendremos que reconstruir, reinterpretar y ajustar a nuestras realidades.

Recuperando la memoria de los hombres para continuar sus utopías

Vygotsky distinguió dos tipos de resultados que tienen la enseñanza y el aprendizaje en la zona [de desarrollo próximo]: de una parte lo que considera como producto directo (por ejemplo, ciertos tipos de conocimientos, habilidades y hábitos) y por otra, los resultados indirectos de la enseñanza y el aprendizaje, que implican reestructuración de las funciones y el acceso del sujeto

a una manera cualitativamente diferente de funcionamiento cognitivo;
y que constituyen el genuino indicador de que se ha producido desarrollo.
Labarrere, 1998, p. 30.

Me encuentro en la madrugada del dos de octubre del año 2005, hace exactamente 37 años quizá a esta misma hora se realizaba por parte del gobierno de Díaz Ordaz, una de las matanzas que cimbraría la conciencia de muchos de los mexicanos durante varias generaciones. Las imágenes de los estudiantes muertos, semi-desnudos, con sus cuerpos de adolescentes vertidos a la luz del amanecer frente a las bayonetas del ejército, tiritando de frío, con la mirada aún bajo la esperanza de que eso no estaba pasando, de que avanzarían las horas y el pueblo de México se enteraría de la masacre, de que en una cuantas horas respondería y las cosas cambiarían, de que las utopías, fraguadas en varios meses al calor de las fogatas y las banquetas de Ciudad Universitaria o de los planteles del propio casco de Santo Tomás del Politécnico, se realizarían.

No pasó nada, no en ese momento, no en esos días. Ciertamente la ciudad cambió. Sus habitantes se fueron reconstruyendo en un silencio que poco podemos comprender aún los psicólogos. Los libros y los espacios escolares se transformaron en arados y azadones, en espacios campesinos, en máquinas y ruidos de fábricas, en manejo de armas y conformación de organizaciones, legales e ilegales.

Las nuevas generaciones conocimos el dos de octubre a través de los testimonios de los sobrevivientes, a veces de viva voz, a veces por medio de los textos en libros y revistas; y paradójicamente, las imágenes de nuestros compañeros estudiantes, siguen tan vívidas y claras como el primer día, como esa madrugada. Y desde ese entonces hasta la fecha,

hemos cargado con ellas, como un fardo pesado y ruin de la miseria humana, pero también como un símbolo de heroísmo y esperanza.

¿Dónde nacen nuestros intereses por una disciplina?, o mejor dicho, ¿cómo se construyen?, ¿qué de la cultura internalizamos?, ¿cuáles artefactos construimos?, ¿qué impacto tuvieron los relatos y las imágenes del 68, para tomar uno u otro camino?, ¿qué tanto jugo el azar y qué tanto mis intereses?, dice Bruner (1985) “las vidas humanas, aun cuando sean aleatorias, «huelen a un propósito».” (p. 13), mas, ¿cómo moldea la cultura los propósitos?, ¿tendrá esto que ver con el significado? Al respecto, Bruner menciona:

El “significado” (...) depende menos del contexto en que los acontecimientos realmente se desarrollaron (...) y más del contexto que fue creado por acontecimientos posteriores. La importancia de los hechos tempranos parece como un tiempo que corriera en sentido contrario. Se parece mucho a la versión que da Sir Frederic Bratlett de la memoria: el pasado es más reconstrucción que recuperación; cada reconstrucción contiene, asimismo, la marca de lo que se había reconstruido antes. Y el secreto de la historia se ha perdido para siempre. (pp. 15-16)

Propósitos, significado y contexto, componentes todos ellos de lo que hemos denominado por cultura, propósitos sociales, significados sociales y contextos sociales, ¿qué comprendemos y que nos trata de decir?

Los psicólogos, en muchas de nuestras formulaciones teóricas, pareciera que hemos sobrevalorado el pasado, y nos hemos olvidado del presente, ya no digamos del futuro mismo.

Antes de nacer, la cultura –nuestros padres- nos han asignado un nombre, un rol en la sociedad, un camino. Cuando llegamos al mundo, ya existen reglas específicas de cómo nos deben de tratar los otros, ya se encuentran instituciones e incluso periodos en los cuales debemos asistir a ellas, ya tenemos valores y formas de comportamiento que tenemos que seguir, y a nuestro alrededor existen una serie de expectativas sobre lo que debemos hacer y ser.

Por si esto fuera poco, gracias a nuestro proceso evolutivo, también desde que nacemos (o desde que somos concebidos), nuestro organismo está marcado con una predeterminación genética clara y específica, contamos con dos hemisferios y cuatro lóbulos, cada uno de ellos encargados de actividades y procesos ya dados. Pese a todo ello, cada uno de nosotros somos iguales y diferentes a la vez, a toda la especie humana, ¿maravilla de la genética o maravilla de la cultura? ¿somos proceso del pasado o del futuro?

Hasta donde comprendemos actualmente, y tratando de contestar ambas preguntas podemos bien decir que, es maravilla de la cultura y por supuesto que somos proceso, más que del pasado, lo somos del futuro. Desafortunadamente, poco de este futuro lo hemos abordado desde nuestra disciplina, nos hemos arraigado más en los aspectos del pasado y hemos dejado de largo las intenciones o los procesos en potencia que vamos construyendo, dejando la comodidad de nuestras disertaciones a los productos, a lo observable, a lo que está, sin pensar mucho en lo que vendrá.

El abordaje de dichos cuestionamientos los encontramos enmarcados en las últimas décadas desde lo que hemos denominado la psicología cultural (Cole, 1999), la Psicología de los

pueblos o popular (Bruner, 2000), la Psicología Sociocultural (Wertsch, 1991, 1995) o la Psicología Histórico-Cultural (Cole, Engeström y Vásquez, 2001; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997) siendo su principal exponente el teórico soviético Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934), su influencia en la actualidad no sólo se enmarca dentro de la disciplina psicológica (Bruner, 1997, 1998, 2000, 2003; Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1997; Coll y Onrubia, 1996; Cole, 1999; Cole y Engeström, 2001; Edwards y Mercer, 1994; Mercer, 1996, 1997, 2000; Mugny y Doise, 1983; Roggoff, 1993), sino abarca aspectos referidos a la antropología (Geertz, 2000), las teorías de la comunicación (Wertsch, 1991), la pedagogía (Moll, 1993; Daniels, 2003; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997), la neuropsicología (Luria, 1996) y en general se podría afirmar sin lugar a equivocarse en todas las ciencias referidas al comportamiento del hombre.

2.1 Vygotsky: breve introducción

Quiero tomarme la libertad que me ofrece la hoja en blanco
–dolorosa para quienes no poseemos el don de la escritura fluida-,
para resaltar los aspectos principales de su actividad.
Guillermo Blanck, 1985

Hablar del hombre y sus planteamientos siempre se torna complejo, sobre todo cuando ese hombre ha dado lugar a una pequeña gran revolución en lo que denominamos las ciencias del comportamiento. Corría en año de 1990, y llegó a mis manos una fotocopia (que aun conservo) del psicólogo Argentino Guillermo Blanck, denominada “Vygotsky, memoria y vigencia” (1985), la misma se convirtió en lectura cotidiana de mis andanzas por la facultad de psicología en la UNAM, en ella escribían Michel Cole, Jerome Bruner, Sylvia Scribner,

Stephen Toulmin, Alexander Romanovich Luria, Mario Golder, Piotr Iakovlevich Galperin, Bluma Vulfovna Zeigarnik, Vera John-Steiner y Ellen Souberman. La mayoría de estos autores representaban -en mi corta e incipiente formación- lecturas que me habían generado un gran impacto por su forma de ver el fenómeno psicológico.

Previamente me había encontrado con la edición de 1988 de la obra “Pensamiento y Lenguaje” de Lev Semionovich Vygotsky, que editaba en aquel momento la editorial Quinto Sol, en la misma se planteaba una pequeña reseña de las obras más importantes del teórico soviético y se presentaba un pequeño esbozo de su biografía, la contundencia de su formación y la producción de su obra ya había hecho impacto en mí. Así que encontrar la obra de Blanck, representó una gran alegría de las que poco se presentan en los estudios profesionales y que dejan huellas imborrables en la formación.

En el año de 1998, fui invitado a dar una conferencia en la Facultad de Psicología de la UNAM, que denominé: “Vygotsky: el Mozart de la Psicología”, retomando el título que daba a su escrito Stephen Toulmin, en el documento de Blanck. Hoy, a casi 10 años de la misma y con un conocimiento más profundo de la obra de Vygotsky, me ha parecido oportuno dar un espacio en este trabajo a los aspectos más relevantes de su biografía, comprender al hombre en toda su dimensión, necesariamente nos remite a tratar de comprender su época y las vicisitudes que éste vivió, sirva pues esta pequeña remembranza, no sólo como juego de la memoria sino como homenaje póstumo de su trabajo y las aportaciones que nos ha legado.

2.2 El Mozart de la Psicología

Mediante la narrativa construimos,
en cierto sentido hasta reinventamos,
nuestro ayer y nuestro mañana.
Bruner, 2003

Lev Semionovich Vygotsky nació en Orsha (ciudad de Bielorrusia) el 5 de noviembre de 1896, aunque su infancia la vivió en Gomel, lugar donde se confinaba a los judíos en la Rusia zarista. Su padre trabajó como jefe de departamento del Banco Unido de Gomel hasta prácticamente los últimos días de su vida. Su madre, maestra de profesión, se encargó de la educación de sus ocho hijos, de los cuales Vygotsky fue el segundo. Su ambiente familiar constituyó una fuente importante para su actividad cultural e intelectual, ya que al padecer de una fuerte represión por el hecho de ser judíos, tenían un muy difícil acceso a las universidades y a ejercer determinadas profesiones, etc.

Dentro de los parientes cercanos con intereses similares a los de él, encontramos a su primo David Vygotsky, quien fue un importante lingüista y con quien Vygotsky compartía aficiones como la filosofía, el teatro, la literatura, el lenguaje y la poesía. La hermana de Vygotsky, Zinaida, también fue una importante lingüista.

Vygotsky realizó sus estudios básicos en su propia casa, con la guía de Solomon Ashpiz, un matemático, exiliado en Siberia por participar en el movimiento revolucionario. Ashpiz sólo impartía clases a alumnos brillantes, por medio de un método basado en los diálogos socráticos. Se especula que dicha estrategia de aprendizaje influyó en Vygotsky en lo referente a conceptos tales como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y procesos de internalización.

Después, estudió en el Gimnasio para varones judíos y en una escuela judía privada, mostrando grandes capacidades en todas las materias, pero sobre todo una afición por el teatro. Durante sus años de gimnasio, estudió latín y griego. Además del ruso y alemán, leía hebreo, francés e inglés, pero no lo hablaba porque consideraba su pronunciación no muy adecuada. Ya a los quince años era llamado “el pequeño profesor”, tanto por sus compañeros como por sus maestros, porque organizaba discusiones intelectuales entre los estudiantes sobre temas históricos, filosóficos, artísticos, etc. que él mismo moderaba e instruía a sus compañeros.

Posteriormente ingresó a la facultad de medicina en 1913, pero como sus tendencias se inclinaban más hacia lo humanístico y literario, abandono ésta para iniciar sus estudios, sólo un mes después, en la facultad de derecho. Sin embargo, curiosamente muchos años después, ya cuando era una gran figura en la Psicología, ingresó de nuevo a la facultad de medicina, para tratar de entender el sustrato neurofisiológico de las funciones psicológicas y por el interés manifestado hacia las perturbaciones neurológicas del pensamiento y el lenguaje, específicamente hacia las afasias.

En 1914, Vygotsky estudió en la Universidad Popular Shanya, -escuela de carácter liberal y progresista-, filosofía e historia, donde se enriquece su interés por el teatro, la literatura, la semiología y los problemas lingüísticos. En dicha universidad se encontraban la mayoría de estudiantes y profesores que habían sido expulsados por haber participado en revueltas contra el régimen zarista.

Después de graduarse en ambas universidades y en el mismo año de la revolución Rusa (1917), empieza una intensa actividad científica y profesional en terrenos tan diversos

como la estética, el arte, la psicología, la educación y la pedagogía. Por ejemplo, animó un grupo teatral y dirigió una revista dedicada a las artes. A su vez, enseñó Psicología en la escuela del magisterio local, donde empezó a interesarse por la pedagogía. También enseñó literatura y ruso en una escuela para adultos y simultáneamente impartió cursos sobre estética e historia del arte. El amplio campo de intereses de Vygotsky asombraba a quienes lo escuchaban. Muchos recordarían su conferencia sobre Einstein y teoría de la relatividad, o sus charlas acerca de Shakespeare.

Aunque escribía sin cesar, se daba tiempo para leer importantes autores y densas obras como las de James, Spinoza, Hegel, Marx, Engels, Dostoievski, Tolstoi, Freud, Pavlov, entre muchos otros. Para esta época, su interés por la Psicología era tan grande, que definió y determinó todo el trabajo posterior de sus obras. En el Instituto Pedagógico organizó un laboratorio psicológico donde se hacía investigación con alumnos de jardines de niños y escuelas, y de donde se obtendría la materia prima para la edición del libro “Psicología pedagógica”.

Con todo este bagaje, en 1924 (año en el que también se casó) participó en el Segundo Congreso de Psiconeurología, en Leningrado, con la ponencia “Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos”, insertándose así, en la polémica “objetivismo vs introspeccionismo”. En tal ponencia, manifiesta la importancia de tomar la conciencia como objeto de investigación objetiva, términos hasta entonces irreconciliables. Vygotsky abogaba por una explicación psicológica que respetara la complejidad cualitativa de los procesos superiores, irreductibles a la suma de reflejos, además de mostrar dialécticamente la génesis del hombre y de la conciencia a partir de los intercambios sociales.

En este año, los psicólogos de la Unión Soviética, al igual que aquellos que trabajaban en los Estados Unidos, se ocupaban de formarse un objeto de estudio, acercándose en mayor o menor grado a una visión conductual de la Psicología, cuestionando unos 40 años de investigación y teoría psicológica realizada desde el inicio de la nueva Psicología instituida por Wundt en Alemania en 1879. En particular se rechazaba el uso de reportes introspectivos sobre la experiencia interna como los datos primeros de la psicología, buscando en su lugar una aproximación objetiva a la psicología basada en datos que fueran intersubjetivamente verificables. En esta discusión, no sólo era una práctica común adoptar un modelo de explicación psicológica usando el concepto de reflejos condicionados en su núcleo, sino también parecía imperativo para muchos que el concepto de conciencia no apareciera en el vocabulario psicológico. Recuérdese la gran influencia que tenía el fisiólogo ruso Ivan Pavlov.

Vygotsky, era de la opinión de que la Psicología tenía que tratar con datos objetivos, mas ello no implicaba hacer uso de las proposiciones claves del conductismo de los años 20's. Estaba de acuerdo con que la conciencia no puede ser vista como una propiedad especial del alma, pero insistía en que era una propiedad esencial de los seres humanos, la cual mediatizaba la experiencia con el mundo externo y generaba las características de lo que nos hace específicamente humanos.

A raíz de su participación en el congreso, en ese mismo año ingresa al Instituto de Psicología de Moscú, trabajando en el campo de la psicopedagogía, específicamente en "educación especial". Pero lo más importante fue la conformación de la "Troika", con Alexander Luria y Alexis Leontiev, quienes tenían una formación en psicología

experimental, de la cual Vygotsky carecía. Sin embargo, lo reconocieron como su orientador intelectual y el proyecto, que se proponía construir un nuevo sistema psicológico sobre bases marxistas, estuvo bajo la dirección de Vygotsky.

Al ingresar a dicho instituto, Vygotsky tenía dos objetivos en mente: reformular la teoría psicológica sobre fundamentos marxistas y desarrollar formas específicas ante problemas nacionales como el analfabetismo y la defectología (discapacidades como la sordera, el retraso mental y la ceguera), intereses que mantendría hasta su muerte. Bajo estas preocupaciones, en 1925 organiza en Moscú el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal que después de su muerte se convertiría en el Instituto de Investigaciones Científicas de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas; que al menos hasta antes de la caída del Socialismo en la URSS continuaba con tal nombre.

En ese mismo año, fue enviado a Inglaterra al Congreso Internacional sobre Enseñanza de Sordomudos y a su regreso cayó gravemente enfermo de tuberculosis, condición con la que concluye su tesis Doctoral llamada “Psicología del Arte”. En esta obra surge la distinción entre funciones psicológicas inferiores y superiores, así como la importancia que tienen los instrumentos de mediación en la constitución de tales funciones superiores.

En los años de 1926 y 1927, Vygotsky redacta “El significado histórico de la crisis de la Psicología”, en donde manifiesta la necesidad de reconocer la gran crisis existente en la psicología, así como de construir una metodología general, la cual debería generar una psicología marxista, una psicología dialéctica. La apelación de Vygotsky al razonamiento dialéctico se apoyaba en otras fuentes no marxistas, como Piaget, Werner (teórico de la

psicología evolutiva), Janet (sus ideas sobre el origen instrumental de la conciencia) y Baldwin, entre muchos otros.

En 1930 junto con Luria, publicó “Ensayos sobre la historia del comportamiento”, en donde la génesis de los procesos superiores se aborda desde una triple perspectiva: el paso de la inteligencia “natural” de los antropoides a una “instrumental” de los hombres; de la mentalidad “primitiva” de los pueblos salvajes a la “científica” de los evolucionados, y de la inteligencia “infantil” a la “adulta”. Lo que tienen en común estos procesos es que son históricos e irreversibles, y por lo tanto, dialécticos. En 1931 se concluye el texto de “Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores”, el cual condensa buena parte de las investigaciones con la Troika.

Desde 1925 hasta 1934 las recaídas por su enfermedad se vuelven más constantes, pese a ello, en los momentos de alivio continuaba dictando conferencias, dando cursos, realizando investigación con la Troika, a la vez que organizaba nuevos centros de investigación, de docencia o atención a pacientes. Este ritmo frenético acentuó aún más su enfermedad y pese a ello en los últimos meses de su vida aquél no disminuyó. Para Vygotsky, las actividades comenzaban desde temprana hora y terminaban hasta después de las dos de la mañana. En sus últimos meses de vida le dictaba sus ideas a un taquígrafo, y fue así, como desde su lecho de muerte, dictó el último capítulo de su obra “Pensamiento y lenguaje”, - 1934- (obra que hasta 1962 fue publicada en versión inglesa), donde las principales contribuciones pueden resumirse en lo siguiente:

1. Probar experimentalmente que los *significados* de las palabras evolucionan en la edad infantil y describir las principales fases de dicho proceso.

2. Descubrir el curso del desarrollo de los conceptos científicos en el niño, sus diferencias en comparación con la evolución de los conceptos espontáneos y sus leyes fundamentales.
3. Demostrar la naturaleza psicológica del lenguaje escrito como función independiente del habla, así como su relación con el pensamiento.
4. Comprobar experimentalmente la naturaleza psicológica del habla interna y su relación con el pensamiento.

Poco después de su muerte, su obra fue prohibida y sólo 20 años después, ha salido nuevamente a la luz la obra de quien es considerado como *el verdadero iniciador de una manera marxista de pensar la Psicología*.

O como lo señala más precisamente Stephen Toulmin (1983):

Es en la posibilidad de estructurar una teoría científica del psiquismo humano, una verdadera ciencia psicológica, donde la presencia del pensamiento de Marx es decisiva. No puede haber una teoría científica del psiquismo si no hay una teoría científica del hombre; y no puede haber una concepción atinada del hombre que prescindiera de Marx: esa clave fue la que intuyó el genio de Vygotsky. (cit. en Blanck, 1985, p. 31)

2.3 El Legado de Vygotsky en la actualidad

A más de un siglo de su nacimiento, las aportaciones de Vygotsky aún generan múltiples debates, y muchas de las ideas planteadas por él, se trabajan y resignifican a la luz de los avances en las investigaciones educativas. La postura Vygotskyana referida a la naturaleza eminentemente social del ser humano y por ende, a la repercusión que este planteamiento genera en la forma en que concebimos la construcción de los procesos psicológicos superiores, parece ser un elemento de ruptura con muchos otros planteamientos dentro de la Psicología, la diversidad de interpretaciones que se le ha dado a la dicho planteamiento, aun requieren un arduo camino que nos permita fundamentar y comprender el cómo de dicho proceso. Para ello, Vygotsky nos dejó varios ejes, puntas de la madeja que presentare a continuación, y que los mismos a pesar de su presentación esquemática requieren que los conceptuemos desde una visión integral y dialéctica.

2.3.1 Los Procesos Mentales están Mediados por Instrumentos Psicológicos

El mundo es un entorno dotado de significación
y la trayectoria de la conducta del sujeto
se determina por el significado que le da al mundo.
Bakhurst (2001)

La teoría de Vygotsky se describe como una teoría instrumental, histórica y cultural. *Instrumental* porque en ella se concibe al hombre como un ser activo que opera sobre el medio y lo transforma mediante el uso de instrumentos. *Histórica* porque a partir de la idea del materialismo histórico, los cambios históricos de las sociedades humanas conllevan cambios en la naturaleza humana. Y *cultural* porque en ella se concibe al hombre como un ser social, cuya actividad tiene lugar en el marco de las relaciones entre personas.

En este sentido, la actividad humana para Vygotsky está socialmente mediada e históricamente condicionada, ya que dicha actividad nace y se configura en un medio social que ha sido y es objeto a su vez de sucesivas transformaciones o cambios históricos. Para este autor, el ser humano tiene a su alcance dos tipos de instrumentos: las herramientas y los signos. Mediante las herramientas, el ser humano actúa material y físicamente sobre el medio transformándolo. Los signos por su parte, son los instrumentos que no actúan directamente sobre la realidad externa ni la transforman en modo alguno, sino que más bien actúan sobre la representación interna de la realidad y, por tanto, transforman la actividad mental de la persona que los utiliza. Tanto los instrumentos como los signos son el fruto de una herencia cultural transmitida de generación en generación por las sociedades humanas y en este sentido son mediadores culturales, contextualizados y con sentidos temporales de referencialidad específica.

De acuerdo con Vygotsky, dicho proceso de mediación tiene tres características. **La primera** supera el condicionamiento del medio, es decir en donde el sujeto es capaz de transformarlo y transformarse a sí mismo; **el segundo** es el uso de instrumentos externos (signos) dados de cultura a cultura, y **el tercero** implica la modificación en el sujeto mismo que altera y transforma directamente la mente y el funcionamiento físico. Estos procesos de mediación ocurren en la interacción social y se transmiten de expertos a novatos en la actividad interpsicológica a intrapsicológica dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), (Wertsch, 1991, 1995) de la cual nos ocuparemos más adelante.

Vygotsky recurrió a la imitación como proceso germinal del aprendizaje, tal proceso individual e interno permite la construcción de la capacidad de ejecución del niño, entre éste y la instrucción del adulto; el tutor presta sus funciones psicológicas superiores externas al niño, que caen dentro del potencial de su desarrollo y que con la guía del experto, puede ir más allá. El carácter social que reviste la imitación permite la construcción de procesos mediacionales graduados para que el novato, a través del experto, alcance el dominio de una actividad social: en esta graduación de ayuda, el adulto presta sus funciones motoras y las específicamente humanas como la atención, instrumentos físicos o psicológicos al niño.

De acuerdo con el modelo, un instrumento psicológico es un objeto cuyo uso sirve para ordenar y representar externamente la información de modo que el sujeto escapa de la inmediatez. En la mediación social, se ponen en juego las representaciones externas con instrumentos entre dos o más personas que actúan conjuntamente, y que luego llevan al sujeto a construir y emplear -dichos instrumentos-, más tarde, en sus actividades individuales.

2.3.2 La Construcción Compartida y Subjetiva del Conocimiento

Hay una fuerte tradición filosófica sobre el carácter contradictorio, dialógico y agónico (por utilizar el término unamuniano) del conocimiento.

La resolución de la contradicción es lo que se consigue (cuando se consigue), pero el error es siempre la contradicción.

Del Río, 1996.

La siguiente idea, nos ayuda a comprender por qué se califica a la teoría vygotskyana de histórica. Si las sociedades humanas generan y transmiten productos culturales que condicionan nuestra capacidad de intervención en el medio; es sencillo pensar que los cambios históricos que afecten a estas sociedades acaben afectando también a estos sistemas de producción y transmisión cultural, bajo la lógica de que no solo se transmiten conocimientos de generación en generación, sino que dentro de las mismas estos son compartidos por los miembros de dichas culturas. Cuando se habla de que se comparten los conocimientos o las significaciones dentro de una misma cultura, se hace referencia no a un modelo lineal de significación idéntica entre uno y otro sujeto, sino a un modelo de *subjetividad compartida*. Y, si esto es así, también se puede pensar que dichos cambios acabarán originando tarde o temprano cambios en la forma en que los individuos interactúan con su contexto.

Desde esta perspectiva, los otros se consideran como *agentes culturales* que enseña al aprendiz, en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y son a la vez *mediadores* entre este saber y los procesos de apropiación del sujeto que aprende, así como *promotores de zonas de construcción* (Newman, Griffin y Cole, 1991), planteando una serie de acciones para promover el desarrollo de las funciones superiores en cierta dirección.

El *otro* debe mediar la situación de enseñanza construyendo un contexto⁷ compartido, con los sujetos de la interacción, es decir, debe llevar de un nivel inferior (real) a uno superior

¹ El contexto lo definen Edwards y Mercer (1994, p. 78) como: “algo mental más que lingüístico o situacional: es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se

(potencial), prestando la asistencia y guía necesaria para alcanzar los niveles u objetivos deseados y negociados en dicho proceso. Esto ocurre a través de la cesión de la responsabilidad y el control en la tarea o el contenido a aprender, ajustando continuamente en la asistencia didáctica.

Conforme avanza dicha construcción, los conceptos, las prácticas y los procedimientos de principio y ritual pasan a formar parte de los esquemas de intersubjetividad colectiva, van de ser el conjunto de voces de una comunidad interpretativa en sí, a la voz común de la comunidad en ciernes. Es decir, “... la comunidad lleva a los participantes a renunciar a las versiones cotidianas de las actividades de habla relacionadas con el mundo físico y natural” y reemplazarlas por “versiones especiales especializadas de esas mismas actividades” (Brown, Metz y Campione. 2000, p. 210).

2.3.3 Creación y Co-construcción de Zonas de Desarrollo

El primer hombre es el otro, no yo.
Bajtín, 2000

En el proceso en donde la interacción se interrelaciona con desarrollo, se crea la ZDP; donde el niño es capaz de ejecutar acciones cuando es guiado por un experto y que tales ayudas caigan en niveles o límites fijados por el estado del desarrollo del niño y sus posibilidades intelectuales. Así, la ZDP es creada de manera conjunta entre aprendiz-

comunican (...) todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden –por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen—, lo que les ayuda a dar sentido a lo que dicen.”

experto, y la instrucción sólo es positiva cuando va más allá del desarrollo, pues ésta despierta y pone en funcionamiento toda una serie de mecanismos que situados en la ZDP se encuentran en proceso de maduración. De esta manera, la instrucción debe tener un impacto sobre las capacidades reales o consumadas y ser llevadas más allá, ya que de ella depende el rumbo del desarrollo, no en una relación unidireccional sino en interacción dinámica desarrollo-instrucción (Vygotsky, 2003).

Dicho concepto es uno de los que más se han trabajado en la investigación ya que tradicionalmente la evaluación del avance psicológico de los sujetos se centraba en las funciones intrapsicológicas, es decir en el producto y no en el proceso de la resolución de un problema. Lo que la ZDP permitió fue evaluar aquellas funciones que aún no maduran en el niño y que Vygotsky denominó brotes o flores del desarrollo en lugar de frutos y en este sentido cobra mayor importancia hacer la medición del nivel potencial de ejecución más que el nivel real, lo cual nos llevaría a resultados petrificados que no definirían el fenómeno tal como es. Vygotsky afirma que sólo en movimiento un cuerpo muestra lo que es.

La ZDP no sólo es una zona de creación entre niveles reales y potenciales, sino que como zona dinámica se transfieren tareas, se comparten significados y se crean situaciones. Cole (1984), la llamó como “una zona donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”, es decir, ese espacio interpsicológico que pone en juego una serie de valores, usos y significados culturales que serán transmitidos, prestados, modificados y creados conjuntamente entre aprendiz y experto, de tal forma que la construcción tome

características particulares según sea el grupo social en que son creados y los usos y formas que toman los instrumentos y signos de dicha cultura.

Una extensión del concepto de ZDP Vygoskiano, nos lo plantea Brown, Metz y Campione (2000) quien hace referencia a las Zonas Múltiples de Desarrollo Próximo dentro de una Comunidad de Aprendizaje, donde éstas, le dan sentido a la comunidad y permiten que los participantes puedan transitar por diferentes rutas y con diferentes ritmos a través de ellas.

Newman, Griffin y Cole (1991) plantean que la ZDP es una zona de construcción en donde intervienen procesos sociales e individuales, en donde se comparten y modifican significados y donde la tarea se construye en la interacción misma. El aprendiz se hace más activo en la medida que se apropia de las herramientas socio-culturales:

De un modo general, el concepto (ZDP) se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podría resolver sola. El cambio cognoscitivo se produce en esa zona, considerada tanto en términos de la historia individual como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación. (p. 78)

2.3.4 La construcción dialógica de significados

Es sólo por medio de la apropiación de las formas socialmente significativas que el ser humano es capaz de llevar a cabo las funciones mentales superiores.

La mente se forma gracias a la instalación en una cultura.

Bakhurst, 2001.

La construcción progresiva de significados socialmente compartidos que tienen lugar en un proceso interactivo presenta similitudes con el proceso mediante el cual dos interlocutores cualesquiera llegan a ponerse de acuerdo sobre el significado que posee un enunciado en un determinado contexto. Cada interlocutor lleva a cabo su interpretación del enunciado a partir de su propio mapa cognoscitivo; es decir, establece un *significado subjetivo* a partir de su propio *sistema de interpretación de significados*. Para ponerse de acuerdo, es necesario que ambos interlocutores lleguen a establecer un sistema de significados compartidos formado por las parcelas coincidentes de sus respectivos significados subjetivos.

La pregunta que surge ante esta perspectiva es: ¿Cómo dos mentes que experimentan el mundo por separado se ponen de acuerdo sobre determinados objetos y acontecimientos?, ¿cómo puede aprehenderse la naturaleza de la realidad a través de la interacción con los otros, sin que haya un acuerdo previo acerca de la categorización de los objetos y acontecimientos sobre los que hay que interactuar?

Parte de las respuestas la podemos encontrar en el tipo de comunicación que establecen los actuantes, para lo cual se requiere el uso de significados socialmente compartidos de la situación y sus metas, en este sentido es necesario partir de perspectivas comunes por cada participante. Sólo mediante la significación compartida de la situación entre tutor-tutelado, tutelado-tutor, es como se logra el proceso de internalización que permite la transición del plano interpsicológico al intrapsicológico, tales cambios dependen de cómo son compartidos los significados.

La interacción verbal introduce toda una situación, es un microcosmos de relaciones sociales y personales básicas. Así, el estilo empleado por un hablante refleja quién habla a quién. Cuando un maestro habla al alumno le transmite su definición de la situación y la forma de relación maestro-alumno que él considere apropiada, como los valores de quien tiene el derecho a controlar el habla y valores socioculturales de *status*. Para decir entonces que existe una comunicación, y no sólo un intercambio lingüístico, se debe establecer esta sobre la base de experiencias compartidas (Mercer, 1997).

Un concepto importante que nos permitirá comprender más este proceso intersubjetivo del compartir significados dentro de un escenario específico es el que se refiere a la *enculturación* (Cole, 1999); proceso mediante el cual un grupo pequeño se va apropiando de un sistema de conocimiento, creencias, conductas y costumbres co-construidos por los miembros del grupo mayoritario. Esta apropiación es posible, gracias a dos elementos centrales, aunque no los únicos: el sistema de actividad que implica al grupo y los *artefactos* propios de ese sistema de actividad.

La noción de artefacto planteada por Wartofsky (en Cole, 1999) es aplicada en ámbitos de investigación educativos, como por ejemplo en las investigaciones de Cole (1999), quien emplea esta noción para explicar los tipos de interacción que los sujetos mantienen con los artefactos en un sistema de actividad donde se generan procesos de enculturación. La primera forma de interacción que plantea Cole es la “orientativa”, donde la persona trata a los artefactos como “cosas en sí mismas”. Al segundo modo lo denominó “instrumental”, pues el artefacto se incorpora ya como mediador en algún tipo de acción dirigida a una

meta. El último tipo sería el “reflexivo”, porque indica una forma particular de atención al trabajar con tales artefactos. Esta distinción es interesante, pues como encuentra el autor, el tipo de interacción con los artefactos se va modificando en la medida que el sujeto va apropiándose de un sistema microcultural, es decir, va enculturándose.

De manera central, se puede plantear que los elementos arriba señalados son los ejes centrales del modelo Vygotskyano. Mas como ya mencionábamos, la extensión de su obra es vasta, y aun seguramente saldrán a la luz nuevas propuestas y reformulaciones a la luz de las investigaciones actuales. Una línea de investigación importante surgida de los propios orígenes del modelo es la que ha desarrollado Leontiev, la cual por sus aportaciones dentro del campo de la educación, es importantemente considerada.

2.3.5 La Teoría de la Actividad

La Psicología cultural, casi por definición,
no se puede preocupar de la “conducta” sino de la “acción”,
que es su equivalente intencional;
y, más concretamente, se preocupa de la *acción situada*.
Bruner, 2000

Uno de los presupuestos más importantes de la teoría de la actividad es su reconocimiento de que hace falta una nueva unidad de análisis para desarrollar la propuesta vygotskyana. El planteamiento central de la teoría de la actividad hace referencia a que, en lugar de centrarse en el estudio de las entidades psicológicas como aptitudes, conceptos, unidades de

procesamiento de la información o funciones psicológicas, debemos de comenzar por una unidad de **actividad**.

Dentro de la trama de interacciones que los humanos realizamos en la cotidianidad, ya sea con sujetos expertos o novatos o con artefactos que la cultura ha puesto a nuestra disposición, encontramos que cada una de estas acciones se encuentran enmarcadas bajo intenciones o finalidades específicas. Nos esmeramos en cubrir metas, dadas o impuestas por nosotros mismos, cubrir objetivos explícitos o implícitos, marcados por deseos o lineamientos sociales o individuales. Es decir, no realizamos acciones individuales, o fragmentadas y carentes de significado sino tejemos redes contextualizadas en espacios situacionales específicos, a ello Leontiev (1981), le ha llamado Actividad. Leontiev ha definido una actividad como:

la unidad de vida molar, no aditiva, para el sujeto material corpóreo. En un sentido más preciso (es decir, a nivel psicológico) es la unidad de vida mediatizada por el reflejo mental. La función real de esta unidad es orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo. (p. 46).

Una actividad puede concebirse como un *contexto situacional institucionalmente definido*. Es decir, una actividad o contexto situacional de actividad, está basada en una serie de **suposiciones** sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. En términos de los niveles de análisis, en la teoría de la actividad (acciones, operaciones y actividad: la composición operacional de las

acciones de una determinada actividad), se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las mismas, y determina el significado funcional de dichas acciones. Por ejemplo, el significado funcional o “sentido” de llegar al punto *N* variará según que esa acción se lleve a cabo en el contexto situacional de actividad.

Lo importante es cómo las suposiciones implícitas de un contexto situacional de actividad determinan la selección de acciones y su composición operacional. La noción de contexto situacional proporciona un medio para relacionar los fenómenos de tipo social institucional con los fenómenos psicológicos individuales. Los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente e incluso si se les llegara a preguntar a los participantes, con toda probabilidad no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad.

Uno de los puntos que es necesario aclarar es que los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico (como muestran Edwards y Mercer, 1994). Más bien, son creados por los participantes en la actividad y en el desarrollo de la misma. Esto es evidente a partir de los resultados empíricos que muestran cómo dos conjuntos de diadas, operando en el mismo contexto físico y ejecutando la misma acción (orientada hacia un objetivo concreto), crean situaciones de actividad bastante diferentes.

Paradise (1991) plantea que los usos y costumbres culturales condicionan lo que sucede con los contenidos escolares y organiza el contexto de transmisión del conocimiento, pues el niño trae consigo múltiples conocimientos que sirven de partida para el aprendizaje escolar. Ello significa que dependiendo del conocimiento previo es como se tenderán los puentes

hacia lo nuevo, de esta forma la interacción y construcción de conocimientos en el salón de clase depende del ámbito cultural del que provienen los miembros actuantes.

2.4 Las aportaciones a la Educación

Yo creo que individual y colectivamente,
la tarea científica es llegar a valorar,
... los desvíos como camino,
las torpezas como entrenamiento.
Del Río, 1996

Tradicionalmente, la exposición de las ventajas de una psicología inspirada en el pensamiento de Vygotsky para mejorar la educación comienza por el planteamiento de la “ley genética del desarrollo”⁸, acentuando que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores depende de la participación del niño en las actividades sociales. Posteriormente, se pasa a definir conceptos como ZDP, instrumento psicológico, mediación semiótica, andamiaje y participación guiada. Este panorama ha creado no sólo en los docentes, sino en muchos teóricos de la educación, una imagen estática y coherente, lo que podríamos llamar un artificio de teoría, en el que se simplifican categorías que están lejos de formar piezas de una estructura teórica sistemática.

Es posible que esta forma canónica de presentación corresponda a una necesidad de aceptación de los planteamientos histórico-culturales en el concierto de los enfoques psicológicos y en el mercado de las propuestas psicopedagógicas. El hecho es que, como

⁸ La cita clásica de Vygotsky dice: “Cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y después en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Lo mismo cabe decir de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición”, (cit. en Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchó, 2002, p. 75).

han mostrado varios críticos (Del Río, 1996; Valsiner, 1997; Kuzolin, 2000 ; González Rey, 2002), una gran parte de las investigaciones “socioculturales” de las décadas de los ochenta y noventa, utilizan las categorías propuestas por Vygotsky dentro de un marco epistemológico distinto al que fueron formuladas originalmente. Quizá una mirada que nos de cuenta de dicho planteamiento la podemos observar en la siguiente cita:

Se plantea de este modo una prioridad a la investigación psicoeducativa que puede sintetizarse en la pregunta ¿cómo enseñar lo que se ha de construir [...] Mientras no podamos responderla, seguirá habiendo algo de paradójico, contradictorio y misterioso, según se mire, en el hecho de afirmar simultáneamente que, por un lado, los seres humanos sólo aprendemos aquello que somos capaces de construir por nosotros mismos merced a la actividad mental constructiva que caracteriza nuestro funcionamiento psicológico y, por otro, que gran parte de los aprendizajes que realizamos son tributarios de la influencia que sobre nosotros ejercen otras personas. (Coll y Onrubia, 1996, p. 55)

Surge el recurso teórico de suponer “mecanismos” o “dispositivos” que expliquen la paradoja y el misterio. Desde mi postura los conceptos de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y *andamiaje* son sin lugar a dudas el prototipo conceptual de estos mecanismos. Más exactamente, una singular interpretación de estos conceptos. Este recurso tiene distintos supuestos y motivaciones implícitas. En *primer* lugar, la concepción de la psicología estadounidense sobre la “realidad” de lo social definió ésta como una interacción observable entre personas (Ibáñez, 1992). De esa forma, la posibilidad de teorizar los fenómenos sociales de la mente quedó clausurada a la posibilidad de abstraer modelos

empíricos de “conductas sociales”. Aquí la paradoja empieza a hacerse más profunda pues si no existe una definición teórica de lo social ¿cómo es posible saber qué es una conducta social?

El *segundo* supuesto implícito en la búsqueda de mecanismos de “influencia educativa” tiene que ver con la relación de conocimiento entre las categorías teóricas y la práctica de investigación, herencia de una psicología que buscaba universales de la conducta. Este supuesto se observa en lo que plantean Álvarez y Del Río (1994) a nivel de la concreción metodológica de la investigación:

No hay que adaptar el objeto del conocimiento al método o instrumento cultural de que disponemos, sino a la inversa, desarrollar instrumentos de conocimiento cada vez más capaces de dar cuenta del objeto. Es por eso esencial que el instrumento que posibilita esa conciencia del objeto no se esencialice y genere a su vez inconsciencia (“transparencia”) sobre el propio instrumento, lo que nos llevaría a reducir el objeto a la herramienta. (p. 34)

Por ejemplo, una noción avanzada de contexto, como la propuesta por Edwards y Mercer (1994) puede resultar un mero formalismo teórico, cuando el contexto termina siendo aquello que suponen los investigadores. Bruner (1988) llamó la atención muy tempranamente sobre la tendencia de los psicólogos a transformar en normas educativas las investigaciones sobre el desarrollo del niño en contextos culturales. Y ello nos lleva al *tercer* implícito: las motivaciones institucionales de la investigación.

Un concepto como ZDP, abre un horizonte de interpretación en la que los objetos sobre los que los niños desarrollan su actividad contienen un significado cultural que no puede ser descubierto sin la mediación de los adultos. En la vida cotidiana, un mundo algo distinto al que creó la psicología clásica para explicar el desarrollo infantil, la actividad de los niños es mediada por los significados que las acciones y los objetos tienen para los adultos, significados construidos históricamente. Pero una vez que uno empieza a interpretar lo que hacen los niños y adultos como actividades de naturaleza social se corre el riesgo de la “abstracción estructural”, esto es zanjar la discusión ya no a partir de, *a priori* individuales como lo hacía la Psicología clásica sino congelar la reflexión utilizando *a priori* culturales.

La dimensión social del hecho educativo no da el derecho a subsumir a sus participantes a partir de categorías abstractas. Esta forma de pensar conduce a creer que ciertas cualidades de la interacción social tienen una acción educativa por sí mismas, perdiendo de vista que: “La cultura provee de principios para enmarcar la experiencia como algo lleno de incidentes de formas particulares, pero no nos suministra un conjunto bien definido de tipos de sucesos para poder hacer un mapa del mundo” (Frake, 2002, p. 60). Un mapa del mundo o del aula, con múltiples valles y crestas siempre en movimiento, quizá más parecido a los paisajes de las zonas desérticas siempre en continuo cambio, pero con posibilidades de que con instrumentos⁹ adecuados podamos recorrer sus vastas zonas.

⁹ “Al igual que los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son formaciones artificiales. Por su naturaleza, los dos son sociales. Sin embargo, mientras que los instrumentos materiales se dirigen a controlar procesos de la naturaleza, los instrumentos psicológicos dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del individuo” (Kuzolin, 2000, p. 29); “En el acto instrumental, los humanos se dominan a sí mismos desde el exterior, mediante instrumentos psicológicos” (Vygotsky, cit. en Kozulin, op. cit., p. 30).

Traigo, para finalizar, una reflexión de Wells (2001) que recupera en mucho este último apartado y que le da sentido y significado a todo el proceso de investigación bajo este modelo. El menciona que al leer y tratar de comprender los textos de Vygotsky, necesariamente nos apropiamos de sus ideas de una determinada forma. En ese proceso, advierte el autor, hay que estar dispuestos a transformarlas ideas para puedan ser de más utilidad al enfrentarnos a las exigencias de nuestras propias situaciones.

Construyendo sueños colectivos: Las comunidades de aprendizaje

Siempre habrá horas en que nos rehusemos
a aceptar esa finta de explicación que apodamos ciencia,
y exijamos en su lugar una imagen palpitante de nuestro estado,
que represente el agitado e incierto elemento que habitamos...
donde laten altos los corazones en abril, y sobreviene la muerte,
y se agitan las colinas en los terremotos,
y hay encanto en todos los objetos que vemos,
y emoción en cada ruido en nuestros oídos.

R. L. Stevenson, *Las flautas de Pan*

Ciertamente los planteamientos de Vygotsky han inspirado infinidad de propuestas tanto de investigación como de intervención. La actualidad del teórico Soviético se muestra en las propuestas de muchos trabajos educativos que hoy día han tomado concreción en diferentes partes del mundo.

En este sentido los modelos de Comunidades de Aprendizaje representan una alternativa interesante, y con un gran potencial, si bien los conceptos teóricos de Vygotsky representan la base fundamental de dichas posturas, es pertinente mencionar que estas se han visto enriquecidas por las aportaciones no solo desde la educación sino desde ámbitos tan diversos como serían la antropología, la sociología, la lingüística y las propias neurociencias, el avance en estos campos del conocimiento han enriquecido las propuestas

preliminares de lo que se ha dado en llamar la psicología sociocultural. Pasemos a un acercamiento general de estas comunidades de aprendizaje.

3.1 Modelos de Comunidades de Aprendizaje

Desde los enfoques de la Pedagogía, la Psicología cognoscitiva y de los modelos educativos que retoman aspectos de la teoría sociocultural, se ha comenzado a plantear modelos de intervención educativa, como formas metodológicas privilegiadas para extender la teoría, no hacia, sino desde los escenarios cotidianos. Un ejemplo reciente son las *Comunidades de Aprendizaje (CA)*, *Comunidades de práctica (CP)*, *Comunidades Virtuales (CV)* o *Comunidades Interpretativas* (Brown *et al.* 1992; Brown y Campione, 1995; Brown,

Metz y Campione, 2000; John-Steiner y Mahn 1996; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Rojas-Drummond, S. 1999; Casamitjana, M. 2000; Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. 2000; Elboj, C., y col. 2005; Jaussi, M., L., Luna, F. 1998/2002; Red Educativa para el Desarrollo Social Sostenible 2006; Proyecto Mentor (CNICE_ MECD) y comunidades autónomas de España, 2006).

Como señala Rosa María Torres (2001), “El término “*Comunidad de Aprendizaje*” se ha extendido con acepciones diversas, en los últimos años, tanto en el Norte como en el Sur. La diversidad de usos de la noción *Comunidades de Aprendizaje* (en adelante CA) esta

atravesada por tres ejes: (a) el eje escolar/extraescolar, (b) el eje real/virtual, y (c) el eje relacionado con la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a la CA.” (p.1)

Desde la perspectiva de la autora en el primer eje encontramos que este hace referencia a por un lado el centro educativo, regularmente el aula de clase desde la perspectiva de la educación formal o informal, y por otro se puede hablar de la CA, en la perspectiva de un ámbito más abierto de tipo geográfico regularmente –la ciudad, el barrio, el poblado, etc.-, en el segundo eje vamos a encontrar denominaciones de la CA que hacen referencia al a una Comunidad Virtual mediada esta por las nuevas tecnologías y un tercer eje se encuentra enmarcado a procesos de desarrollo económico, de desarrollo de capital social o de desarrollo humano.

Para Torres (2001), este auge de proyectos de Comunidades de Aprendizaje bajo los tres ejes arriba señalados tienen que ver con el momento actual y con un conjunto de factores del mismo, dentro de los que tenemos los siguientes puntos y que los mismos en su generalidad fueron desarrollados en su generalidad en el capítulo 1, veamos:

- La tendencia a la “globalización” (globalización y su impulso contrario, la localización) y, en ese contexto, el resurgimiento/remozamiento de lo local y del “desarrollo comunitario”.
- El achicamiento del Estado y de su papel, el acelerado proceso de descentralización, la complejización de la sociedad civil, las alianzas entre diversos

sectores y actores, y el ensanchamiento de la participación ciudadana en diversos ámbitos, entre ellos el educativo.

- La expansión acelerada de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).
- La renovada importancia dada a la educación y el aprendizaje, y al *aprendizaje a lo largo de toda la vida* como eje organizador de la emergente “sociedad del conocimiento” o “sociedad del aprendizaje”.
- La aceptación creciente de la diversidad y de la consecuente necesidad de diversificar la oferta educativa, de innovar y experimentar con modelos diferenciados, sensibles a cada contexto y momento.
- La insatisfacción con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa (escolar), y la búsqueda de nuevas vías y modos para pensar la educación escolar y la educación en general (surge por todos lados el clamor por un “cambio de paradigma” para la educación).

Cada una de estas propuestas mantiene explicaciones particulares para los procesos de intervención; se desarrollan en escenarios diversos y con sujetos con diferentes niveles de desarrollo, o en su caso, utilizando primordialmente mediadores culturales (uso de redes en Internet) para su construcción. Pero en su esencia, retoman presupuestos teóricos similares,

por lo que, para fines del presente trabajo, las enmarcaré dentro de su primera connotación Comunidades de Aprendizaje y utilizaré las diferentes denominaciones, sólo en caso de que así se requiera, para hablar en específico de sus características.

Aunque se hace evidente hacer mención que “En general lo que domina ahora es la visión de comunidad más que la de aprendizaje. De hecho excepto por algunas variaciones de CA más apegadas al ámbito escolar, ahí escasa atención sobre los aspectos pedagógicos.” (Torres, 2001. p.1)

Sin temor a equivocarme, señalaré que las CA retoman como eje central de sus planteamientos, la concepción de que la construcción de conocimiento es un fenómeno fundamentalmente social y situado, cuyo motor es la constante construcción conjunta de significados en escenarios culturales específicos. Desde esta mirada, la Comunidad del Aprendizaje (CdA) tiene como objetivo principal la resignificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto implica la reconstrucción de los elementos constitutivos del aula (papeles y relaciones de los agentes, formas de trabajo, de usar la cognición, de evaluar, entre otros) por parte de sus protagonistas (alumnos, docentes e investigadores), quienes participan (con sus necesidades, intereses, habilidades y conocimientos diversos) en la co-construcción de sistemas de actividad, instrumentos culturales y significados en un proceso continuo de negociación y ajuste.

Uno de los aspectos relevantes con los cuales se coincide con estas perspectivas es que parten de un cuestionamiento importante en torno a cómo las instituciones escolares promueven el aprendizaje de sus educandos (Díaz Barriga, 2003). En particular, se

cuestiona la forma en que se enseñan contenidos declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y motivantes para los alumnos y de poca relevancia social (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir,

En las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden. (Díaz Barriga, 2003, p. 2)

Tal como señala la autora en cuestión, los enfoques que han asumido los presupuestos teóricos arriba mencionados, parten en contraposición al “individualismo metodológico” presente en muchas de las teorías del aprendizaje o del desarrollo. Bajo esta perspectiva, la unidad básica de análisis no sería el individuo, ni sus procesos cognoscitivos o de aprendizaje individuales, sino la acción recíproca, esto es, la actividad en determinados contextos. Para su análisis e intervención instruccional, una situación educativa requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes serían:

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).

- Una *comunidad* de referencia en la cual la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad. (Engeström, citado en Baquero, 2002, p. 33)

Mas quizá la problemática que se presenta siempre que un modelo se pone de “moda”, hace referencia al uso de diferentes planteamientos teóricos que se “excluyen” entre sí, en donde el problema epistemológico se minimiza, privilegiándose el proceso de intervención. Un ejemplo de ello se encuentra en la propuesta de Brown, Metz y Campione (2000), donde los objetivos del currículum están guiados de acuerdo al modelo de desarrollo del conocimiento de las teoría piagetiana y cognoscitiva, y las actividades están orientadas de acuerdo con principios del enfoque vygotskyano. Un problema de corte metodológico, que considero hasta el momento, poco se ha logrado superar.

Ante ello no basta con generar modelos que permitan comprender e intervenir la Zona de Desarrollo Potencial de los individuos, sino generar la búsqueda de sistemas de actividad para situar el análisis y la transformación en zonas de desarrollo más amplias, comunitarias (Álvarez y del Río, 1994)¹⁰. Distintos autores socioculturales y cognoscitivos, enfocados a los escenarios educativos, criticaban reiteradamente los objetivos de una educación basada en las aptitudes individuales. Por ejemplo, Kozulin (2000) escribe:

¹⁰ La interpretación nevygotskyana inicial privilegiaba el estudio de las interacciones cara a cara en situaciones diseñadas por el investigador. Para un resumen de este tipo de estudios ver Rogoff (1993, cap. 8); sin embargo varias investigaciones demuestran la relevancia de tomar como unidad de análisis (y por ende de intervención) a los sistemas de actividad, (ver Cole, 1999, caps. 8 y 9).

La noción de Piaget de que el niño es un verdadero agente de su propio aprendizaje, encaja bien con la creencia cultural estadounidense de que la educación es, básicamente, una manera de poner de manifiesto las aptitudes y el potencial de cada individuo. Esta creencia conduce a destacar en exceso el aprendizaje individualizado y a restar importancia a la adquisición de conocimientos como actividad orientada hacia unos objetivos socioculturales específicos. (p. 70)

Sin embargo, los programas educativos generados desde la perspectiva “Comunidades de Aprendizaje” dirigen sus esfuerzos al espacio de una zona de desarrollo *potencial*, referida al desarrollo de aptitudes cognoscitivas en el individuo, dejando prácticamente intacto el análisis de una zona de desarrollo *próximo*:

El término potencial creemos nosotros que se refiere a la extensión “hacia adentro” del desarrollo, el término próximo subraya la extensión hacia fuera: el carácter externo, social y espacial, el escenario educativo en que tendría lugar ese desarrollo potencial. Una adecuada comprensión de esta doble polaridad debería llevar a un uso más específico de la ZDP para el diseño cultural y a una formalización más precisa de lo que ocurre en ese escenario espacial externo del desarrollo. (Del Río, 1996, p. 138)

El enfoque en la actividad permite cambiar nuestro lente de las tareas discretas de resolución de problema hacia los productos de la zona de desarrollo próximo, que tienen que ver, como señala Labarrere (1998), con la “reestructuración de las funciones y el

acceso del sujeto a una manera cualitativamente diferente de funcionamiento cognitivo; y que constituyen el genuino indicador de que se ha producido desarrollo” (1998, Pág. 30). Y estos productos son difícilmente abordables desde los conceptos y métodos con los que tradicionalmente se parte.

Ciertamente, el planteamiento de Brown, Metz y Campione (2000), así como la propuesta de Del Río (1996), tienen un telón de fondo más amplio, que Wells específicamente señala bajo dos enfoques de esta diversidad:

1.- Enfoques que sólo recurren a la ZDP para determinar el nivel al que se dirige la enseñanza. Estos enfoques parten del supuesto de que es posible establecer la ZDP en su conjunto y modificar en consecuencia el *input* educativo y las demandas de la tarea. (Hedegaard, 1990, cit., en Wells, 2001, p. 320)

2.- Enfoques que suponen que la modificación de la estructura organizativa del aula, proponiendo generación de grupos pequeños con diferente nivel dentro de la ZDP, a los cuales se les asignan tareas diversas de acuerdo con su nivel dentro de la zona.

Los problemas evidentes de ambos enfoques es que parten de las expectativas del enseñante sin recurrir a los objetivos e intereses de los estudiantes. En este sentido, un tercer enfoque, que podríamos denominar “Enfoque Situado”, destacaría de acuerdo con Wells (2001): “la importancia de las actividades educativas que son significativas y pertinentes para los estudiantes *en el momento de participar en ellas*” (Wells, 1995, cit. en 2001, p. 320).

La idea de lo que hemos denominado *Enfoque Situado* (Sánchez *et al.*, 2005), implica necesariamente resignificar los papeles del docente y el estudiante; aprender en el actuar

cotidiano dentro del aula, a negociar de manera amplia, responsable y sincera, las actividades curriculares con nuestros estudiantes, y aceptemos tal como señala Wells (2001, p. 320), “que las oportunidades de aprendizaje más valiosas con frecuencia son aquellas que surgen cuando se anima a los estudiantes a compartir la iniciativa de decidir en qué aspectos del tema de una clase se desean centrar y cómo piensan hacerlo.”

En este sentido, los alumnos, docentes e investigadores que trabajan en una comunidad que se propone aprender, forman parte de comunidades de interpretación más amplias (Wenger, 2001; Kozulin, 2000); en donde el interés se centra en cómo la forma y el uso de los discursos y los tipos de prácticas cotidianas a la institución escolar permiten la construcción de *supuestos sociales* sobre el aprendizaje, la enseñanza, los agentes que participan en ésta, las formas de evaluación y la adquisición del conocimiento. Como señalaba Rogoff (1993) en su clásico “Aprendices del pensamiento”:

Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño (o el aprendizaje de los alumnos) se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes. (p. 35)

Lo que se supone que *debe ser y hacer* un alumno o un docente como elementos de identidad, parecen ser tan vitales en la escuela como las categorías de género. Vitales para que los sujetos puedan organizar un mundo coherente de prácticas y relaciones, y orientarse dentro de él, pues, como señala Wenger (2001, p. 260): “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”.

Cuando intervenimos en las escuelas, queremos a tal grado llevar el aprendizaje-enseñanza más allá, hacia ideales como los conflictos socio-cognoscitivos, el aprendizaje significativo, la mejor estrategia, incluso hacia ideales socioculturales, lo cual genera que nos alejamos de lo terrestre de la escuela, de sus sujetos y sus sentidos, incapaces de localizar en esa esencia viva nuestras prácticas¹¹.

En la búsqueda de construir procesos educativos que ayuden a la comprensión y ampliación de las experiencias hasta ahora reseñadas, se generó un modelo de intervención con estudiantes universitarios, que nos permitiera dar cuenta de la posibilidad real de dicha construcción sin “artificializar” la intervención. A este modelo se le denominó Comunidad del Aprendizaje, con la intención de que el planteamiento **del Aprendizaje**, se convirtiera en el eje rector del trabajo de intervención, en donde los participantes resignificaran los constructos tradicionales de lo que ello implica, a la luz de actividades situadas en un *currículum* y unas prácticas tradicionales.

3.2 La Comunidad del Aprendizaje

¹¹ Desde el enfoque sociocultural, la importancia de los valores identitarios propios de la comunidad para el desarrollo y el aprendizaje, lo que Cole (1999) llamaría “cómo se entrelazan cultura y cognición” ha sido estudiada en estudios de corte transcultural (ver Rogoff, 1993). También otras miradas de lo educativo aportan interpretaciones muy reveladoras; desde la etnografía ver Woods y Hammersley (1996), Woods (1998) y Goetz y LeCompte (1998). En otras áreas de aplicación se empieza a reconocer la potencialidad que tiene atender al nivel “comunitario”, como en los programas de prevención de drogas y salud (ver Reppucci, Woolard, y Fried 1999).

El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Baquero, 2002. (cit. en Díaz Barriga, 2003, p. 3)

Una idea básica da sustento a la investigación, surge a partir de la enorme cantidad de trabajo empírico impulsado por las teorías de Piaget y Vigotsky, y tal idea es que aún se necesitan teorías del aprendizaje que reflejen los frutos de la revolución cognoscitiva de la última parte del siglo y orienten el diseño de complejos sistemas de aprendizaje.

La asociación consciente de los escalones evolutivos de la comprensión con el diseño de los currículos, la instrucción y la evaluación que dan sustento y amplían esas comprensiones en progreso, no sólo afianza la práctica educativa en raíces teóricas, sino que también promete arrojar nueva luz sobre esos mismos escalones del desarrollo. (Brown, Metz y Campione, 2000, p. 218)

La propuesta le apuesta a la formación de docentes y alumnos reflexivos, capaces de “investigar” su propia práctica. Dentro de la CdA donde participan alumnos, docentes e investigadores, nadie se libra de ser un constructor conjunto; nadie se libra de aprender. La CdA se representa como el proceso de construcción de *significados compartidos* por grupos y personas (Edwards y Mercer, 1988), quienes tienen diferentes interpretaciones de la realidad, distintos discursos y contextos, pero que están implicados en un proyecto educativo común. De esta forma, el aprendizaje no sólo implica una relación de actividades

específicas, sino de comunidades sociales, y por ello, será diferente con respecto de las posibilidades que otorguen tales sistemas de relaciones (Lave y Wenger, 1991).

Además de intercambios cognoscitivos, lingüísticos e interpersonales, se llevan a cabo procesos de negociación de cómo construimos la identidad de la comunidad, las formas de verla o comprenderla, de identificarnos a nosotros mismos y a los otros. El investigador trabaja en conjunto con profesores y alumnos para innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula. Consiguientemente, se privilegian las formas para que este cambio radical de pensar y hacer sea congruente con la participación de todos los integrantes.

Es importante considerar todos estos elementos, ya que son los que dan estructura y contenido al proceso de formación, convirtiéndolo en un proceso organizado, en el cual los docentes crítica y reflexivamente, generan una serie de conocimientos compartidos que les permiten desarrollar las habilidades necesarias para potencializar el desarrollo psicológico. Es pertinente considerar que la Comunidad del Aprendizaje (CdA), es un sistema de actividad (Cole, 1999) en construcción que puede concebirse también como una comunidad de práctica en donde se crean estructuras emergentes (Wenger, 2001). Por ello, está lejos de ser un modelo de intervención acabado. Dado que se insertó y cohabitó con la cultura escolar de la institución, la cual tiene configurada una organización específica de la práctica, el modelo reorientó su intervención a lo largo de los cursos en función del análisis y la comprensión que se iba desarrollando respecto al alcance de sus propósitos y la función de sus estrategias, de sus instrumentos y estructuras de actividad. A continuación se describen los elementos generales que definen el modelo.

La **intención** general es *resignificar la actividad de enseñanza - aprendizaje*, lo cual se traduce en que:

- a) Los participantes reconozcan y reflexionen sobre el propio proceso cultural de aprender y enseñar, esto es, sobre aspectos de la práctica como la participación, las relaciones y la comunicación que pautan sus acciones y significados.
- b) Dicha reflexión está orientada hacia la reformulación de las metas más globales del aprender y enseñar, es decir, hacia la construcción de sentidos y prácticas diferentes sobre lo que significa ser alumno y docente.
- c) La reorganización de la práctica y la generación de sentidos diferentes se dirige hacia la transformación de la identidad y las trayectorias de participación de los sujetos.

Las **estrategias** generales son:

- a) Una continua negociación entre las diversas interpretaciones que se generan sobre la práctica, esto es, los mecanismos de organización, comunicación y participación, así como los objetivos, estructura y productos de las actividades, son constante objeto de reflexión entre todos los participantes.
- b) La reorganización de la práctica en donde se redefinen los contenidos, tareas, instrumentos, intenciones y papeles de los participantes en la actividad cotidiana del aula.

Las **estructuras de actividad** dentro del aula se desarrollan para reorganiza la práctica y para redefinir las intenciones, tareas y papeles de los participantes. La más común es el

Trabajo en equipos, donde se plantea que los alumnos trabajen en actividades productivas a partir de la colaboración¹². Este tipo de actividades tienen un alto valor formativo ya que la elaboración de los productos requiere “múltiples capacidades para su solución” (Tharp, Estrada, Dalton y Yamaucho, 2001, p. 229), lo cual hace que el trabajo en equipo sea una estructura rica en términos del tipo de relaciones, papeles y formas de organización que propicia. Para fomentar la inclusión y la colaboración, es necesario que la responsabilidad se distribuya entre todos los participantes, incluido el docente, quien, al igual que los investigadores, apoyan y guían para la realización de la actividad (comprensión de intenciones, elementos conceptuales y metodológicos de la tarea), pero sobre todo para mejorar las formas de organización y participación entre los alumnos.

La otra estructura es el *Diálogo grupal*, el cual puede estar guiado por el docente o por los propios alumnos. Generalmente se establece para la discusión del plan de clase y al comenzar y finalizar el Trabajo en equipos, ya que en esos diálogos es en donde se definen y negocian las intenciones generales y tareas de aprendizaje. En este tipo de diálogos se esquematiza o problematiza diversos elementos (contenidos curriculares, actividades y productos realizados, comunicación y relación entre los participantes) con la intención de explicitar los diferentes marcos de referencia que se construyen en la actividad cotidiana, es decir, para identificar la perspectiva y comprensión grupal de la práctica.

¹² La noción de “actividad productiva” es de Tharp, Estrada, Dalton y Yamaucho (2001, p. 229) quienes afirman 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”.

Al dar la responsabilidad al alumno para que guíe también este tipo de diálogos (con ayuda del docente) se espera que pueda sistematizar su propia experiencia y construir con sus compañeros un marco de interpretación más amplio sobre las tareas específicas que realizan. El docente a su vez, ayuda en la organización de la experiencia guiando con preguntas e intervenciones dirigidas a la reflexión de la práctica (intenciones, aprendizajes, formas de participación).

Los **instrumentos** del modelo son: autobiografía de alumnos (1a y b)¹³, plan y reflexión de clase docente (2a y b), reflexiones de clase de alumnos (3a y b), relatorías de investigación (4a y b) y escritos de Autoevaluación de los alumnos (5a y b), cuyo contenido es revisado y discutido continuamente entre el docente y los investigadores con la finalidad de retroalimentar y ajustar el trabajo dentro del aula (6), para tener una apreciación más clara de los mismos recomendamos ver los anexos al final. A partir del análisis continuo de la práctica, se realizan una serie de ajustes, modificando algunos de los instrumentos e implementando otros (ver el siguiente capítulo), bajo el marco de las intenciones y estrategias generales del modelo.

3.2.1 Autobiografías (y expectativas de clase)

Función.- Establecen un punto de referencia previo de los alumnos, sobre sus conocimientos – habilidades, y sobre los niveles de intersubjetividad, dados por el propio

¹³ Los nombres propios de las personas citados en este trabajo, han sido cambiados con la finalidad de respetar su anonimato.

escenario educativo en donde se sitúan (autobiografías) y lo que esperan del proceso de enseñanza-aprendizaje, basándose en la materia y en el docente (expectativas).

Descripción.- Al inicio del semestre los alumnos elaboran su autobiografía, para la que se les solicita varias características: a) Refieran de manera general aspectos de su vida (historia personal), b) Manifiesten las experiencias buenas y malas en su relación con los profesores (historia académica), c) Planteen sus habilidades y "deshabilidades" en el ámbito educativo o en aspectos que consideren importantes para su formación académica y d) Expresen sus expectativas con respecto a la materia.

3.2.2 Plan y reflexión de clase del docente

Función.- Permite al docente reconstruir sus propuestas de actividad dentro del aula y reflexionar sobre los elementos teóricos más relevantes de la secuencia temática en cuestión. Busca promover la participación de los estudiantes en el mismo y propuestas sobre el ajuste de acuerdo con las situaciones reales en el momento.

Descripción.- El plan escrito de clase tiene dos características generales: a) Reflexiones del docente en torno al clima del aula, es decir sobre los niveles de participación, interés y compromiso por parte de los estudiantes, así como lo que cree que se aprendió y lo que no se aprendió y b) Señalar los objetivos curriculares y formas de trabajo a cubrir dentro de la sesión.

3.2.3 Reflexión de clase de los alumnos

Función.- Permiten al docente comprender el nivel de intersubjetividad generado entre el y los alumnos o grupos de alumnos; así como conocer los aspectos más relevantes o importantes para el alumno.

Descripción.- Los alumnos opinan y/o reflexionan sobre la clase, los planes que presenta el docente y sobre los contenidos propios de las tareas.

3.2.4 Relatorías de observación

Función.- Permiten al docente y a los investigadores tener un punto de vista “diferente” del sentir del aula o del aparente clima del aula, en el momento de su actuar cotidiano.

Descripción.- Por medio de los investigadores, se registran los eventos más significativos que se presentan en el aula, dicho registro se realiza de manera descriptiva.

En la tabla 3.1 se describen de manera general, los diferentes elementos que conforman la Comunidad del Aprendizaje y sus concepciones:

Tabla 3.1: Concepciones de la Comunidad del Aprendizaje

Aspectos del aula	Concepción en la CdA
Contenidos temáticos	Se conceptúan como conocimientos que requieren ser reconstruidos. Se busca la comprensión y reflexión de los contenidos curriculares (sus objetivos y temas) generales y específicos, lecturas) en distintos contextos de práctica.
Habilidades	Se promueven las habilidades que requiere el perfil del profesionista según el modelo curricular de la institución, con un enfoque generativo, es decir, que las habilidades puedan ser trasferibles a otros contextos.
Vinculación externa de contenidos y habilidades	Se enfatiza la transferencia de conocimientos y habilidades a través de actividades prácticas y reflexión teórica. Se intenta que el alumno integre los conocimientos de las distintas materias, y sobre todo que pueda reflexionar sobre el carácter fragmentario de los aprendizajes escolares.
Función de los	Tienen un papel principal “mediadores potenciales de la actividad”, teniendo una función tanto orientadora (en la acción) como semiótica (transformación del

instrumentos	sentido), y son dependientes del uso y significado que le dan sus protagonistas.
Papel del docente	Es un colaborador en la co-construcción, y por ello también se encuentra en proceso de formación. También participa en la investigación de lo que ocurre en el aula. Mantiene mecanismos cotidianos de comunicación y retroalimentación con los alumnos e investigadores.
Papel del alumno	Se concibe como un “profesional en formación”, al que se le otorgan responsabilidades bajo la guía del docente y los investigadores. Tiene oportunidades para desarrollar su iniciativa y solicitar ayuda específica. El alumno mantiene mecanismos cotidianos de comunicación y retroalimentación con el docente e investigadores.
Papel del investigador	Es un colaborador en la co-construcción del aprendizaje, tiene un papel activo en la planeación de las actividades del aula, e interviene en distintos momentos utilizando su perspectiva diferente. También mantiene mecanismos cotidianos de comunicación y retroalimentación con el docente y los alumnos.
Estructura de trabajo en el aula	Las tareas cotidianas del aula son similares a las de las aulas tradicionales. El cambio se encuentra en cómo son interpretadas las actividades, es decir, las actividades son objeto de una constante interpretación.
Evaluación	Se transforma en un proceso cotidiano a lo largo del ciclo escolar, que ayuda en la reflexión sobre los logros y errores de los participantes.

Un elemento que he dejado de lado, y que es necesario retomar, es que dentro de la CdA la formación del docente se vuelve crucial, ya que trabaja con mecanismos de retroalimentación no tradicionales, donde los investigadores y alumnos contribuyen constantemente a su propia formación. En este sentido es importante considerar las limitaciones que los programas de formación tradicionales han tenido. Un primer elemento es que van dirigidos a enseñar una serie de técnicas y herramientas didácticas directamente aplicables, pero sin ninguna discusión ni reflexión de las razones de su empleo, sin ninguna discusión de tipo teórica y sin ninguna consideración de las características contextuales específicas al escenario educativo a donde van dirigidas. Obviamente, el alcance de este tipo de programas es muy limitado, ya que se ritualiza la práctica educativa y lo adecuado de ésta se cree determinado solamente a partir de las estrategias didácticas utilizadas, sin llegar a una comprensión mucho más integral de qué es lo que realmente sucede en el aula

y qué de las cosas que se hacen y se dicen tienen implicaciones en el aprendizaje de los alumnos, así como las razones de ello.

Por otro lado, se encuentran los cursos de tipo teórico donde se le intente dotar al docente de toda una serie de conceptos descontextualizados de su práctica y que finalmente no encuentra ninguna utilidad práctica. Es evidente que este tipo de cursos están completamente ajenos a la realidad cotidiana del aula: los procesos, necesidades, intereses, valores, motivaciones y actitudes del docente, así como de la comunidad de aprendices. No está de más mencionar que su alcance es también muy limitado.

De esta forma, aún cuando se considera importante la vinculación reflexión – práctica, los docentes terminan dependiendo de las características del programa (duración, contenidos) para poder obtener herramientas útiles para su enseñanza. Por otra parte, al no considerar la formación como un proceso de *construcción de significados* sino como un proceso de *cesión* de habilidades y conocimientos, no se consideran las concepciones y visiones reales del docente y sólo se dan cambios a nivel operativo, poco permanentes, los cuales no llevan a transformaciones esenciales en la práctica educativa, pues las concepciones del docente no se modifican.

Así pues, resulta evidente que en el proceso de formación no es suficiente con prestar atención a los conocimientos y habilidades que se pretenden promover, sino que es crucial reflexionar en el cómo llegar con el docente hacia ello. De esta forma, la construcción de significados se revela ya no solamente como la forma de explicar comprensivamente la

complejidad de lo que sucede en el aula y de los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino también como la forma de dar intervenir en el proceso de formación docente.

En este proyecto existen una serie de elementos delimitados de formación que también intentan integrar la problemática teoría – práctica, teniendo para ello dos tipos de habilidades básicas de formación: las habilidades conceptuales y las habilidades de intervención, subdividiéndose éstas en: habilidades de interacción, habilidades de observación, habilidades de solución de problemas, habilidades de reflexión sobre la acción y habilidades de planeación y evaluación. Cada una de ellas se conceptúa y se trabaja de cierta forma que permita una formación integral en el docente y que le permita a su vez, intervenir para potenciar procesos de desarrollo. Sin embargo, lo importante del proceso de formación son sus características, ya que como objetivos, las habilidades antes mencionadas pueden ser comunes a muchos programas de formación ya propuestos.

De esta forma, y como ya se mencionaba, la formación se concibe como un proceso continuo de reflexión y discusión teórico – práctica compartida entre docente, investigadores y alumnos con diferentes niveles en un contexto específico, que debiera ir a la par con la enseñanza cotidiana, es decir, como tal no tendría fin para el docente. De esta forma reconstruye y co-construye los saberes distribuidos en el flujo sociocultural (Hernández, 1998). La actividad de investigación-intervención sólo puede ser abstraída como tal si se cortan sus nexos con partes de los contextos en que se sitúa. Tal vez eso quiere decir Chaiklin (2001) al analizar la investigación sobre la práctica como una práctica situada:

Para que se desarrollen nuevas formas de pensamiento se requieren a veces cambios en la práctica. El trabajo de los investigadores no depende sólo de los recursos financieros sino también de las expectativas y demandas sociales. Para desarrollar nuevas ideas, es preciso tener la posibilidad de ponerlas a prueba y de interactuar directamente con las personas que realizan las prácticas estudiadas. (p. 425)

Hasta el momento hemos señalado algunos de los ejes principales que tienen las Comunidades de Aprendizaje, así como algunas de sus limitaciones que considero importantes; después de ello pasamos a presentar las características del modelo de Comunidad del Aprendizaje que se implementó en la Universidad Pedagógica Nacional, en un grupo académico a lo largo de un año de trabajo continuo, resta pues presentar en el siguiente capítulo, lo referente nuestra pregunta de investigación y el método utilizado para su comprensión.

El proceso de intervención en el escenario

El propósito de esta tesis es evaluar el impacto de una intervención educativa a nivel superior denominada “La comunidad del Aprendizaje”, a partir de una serie de indicadores respecto a cómo los alumnos resignifican los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En este apartado se presenta un panorama general de la institución educativa en cuestión, los objetivos de la misma, una reconstrucción de las materias donde tuvo efecto la intervención, así como la estructura de las actividades realizadas y por último se presentan los instrumentos que se utilizaran para el análisis del impacto de dicha intervención.

4.1 La Comunidad del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), fue creada por Decreto Presidencial del 25 de Agosto de 1978. Desde ese momento a la fecha ha ofrecido servicios educativos de nivel superior con una doble finalidad:

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).

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, 1993).

Para cumplir con este doble objetivo, en la Unidad Ajusco se ofertaron inicialmente las licenciaturas de Administración Educativa, Educación de Adultos, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la educación (1981), y más tarde la licenciatura en Educación Indígena (1985), todas ellas impartidas bajo la modalidad escolarizada. Solamente la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (1985), se imparte en su modalidad semiescolarizada.

En 1994, se diseñó un nuevo plan de estudios integrando los contenidos y las modalidades de todas las licenciaturas, quedando estas en cinco carreras en el nivel escolarizado; Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación, plan que se lleva a cabo en la actualidad. El currículum de la carrera de psicología Educativa fue diseñado en el año 1990 a partir de una evaluación del plan de licenciatura de 1979. Actualmente, se encuentra en un proceso de evaluación promovido por la Rectoría y en especial por la academia de docentes de Psicología Educativa.

Del “Informe Inicial del proyecto de Evaluación curricular” que presentan Hernández *et al* (2001) muestran la necesidad de fortalecer al interior del currículum “las condiciones de aprendizaje de los alumnos”, y especialmente trabajar en las habilidades relacionadas con la investigación. En el caso de la docencia, resalta la necesidad de espacios de trabajo académico para el desarrollo profesional (actualización, titulación y participación en el

cambio del *currículum*) de los docentes.

La CdA se inserta en las actividades cotidianas de maestros y alumnos, actividades regladas por un *currículum* formal que otorga contenidos, objetivos y tiempos a los participantes. De la misma forma, lo que hacen docentes y alumnos se inscribe dentro del contexto de un “*currículum oculto*” que entrelaza las tareas específicas del salón de clase con redes de significados más amplios, formas de práctica implícitas, maneras de interpretar los eventos, los papeles del docente, el alumno y los contenidos.

Por otro lado, es importante también la cuestión de la “educación de adultos-jóvenes”, de universitarios, que ha sido poco privilegiada en los estudios socioculturales de los procesos de enseñanza–aprendizaje, lo cual tiene implicaciones para el diseño de análisis, pues siendo consecuente con la concepción de la cognición como un fenómeno situado de forma inmediata en los recursos culturales de la comunidad del sujeto, y de forma mediata en las instituciones y procesos de desarrollo histórico–cultural, no pueden esperarse los mismos procesos cognoscitivos (inter o intra mentales) a los descritos con niños en educación preescolar y básica. Además, como muestra el perfil de ingreso los alumnos provienen de distintas formaciones previas de diferente nivel educativo y por ende, con edades no homogéneas.

A lo largo de los dos semestres que duró la intervención, se hizo uso de los instrumentos referidos en el Capítulo Tres, cuyo contenido era revisado y discutido continuamente entre el docente y los investigadores. A partir de la identificación de diversos elementos que arrojaban los instrumentos (dificultades, problemas, habilidades, etc., que los alumnos

mostraban a nivel individual, por equipo y en el grupo en general) se realizaban una serie de ajustes tanto para la intervención en marcha como para las actividades de investigación, teniendo como eje las intenciones generales del modelo.

No es la intención mostrar aquí la riqueza del contenido de las discusiones de Planeación y Ajuste, que no sólo fueron útiles para el avance de la intervención y para la investigación, sino para la misma formación reflexiva del docente y de los propios investigadores. Lo que se quiere rescatar son las principales estrategias de intervención implementadas a lo largo de los cursos, así como los propósitos con que se pensaron y llevaron a cabo. Más parece pertinente dar un panorama general de la cotidianidad de las actividades que se realizan en el aula, veamos:

El aula Camaleón¹

Al ingresar el docente los estudiantes se mantienen con el barullo acostumbrado, van de apoco tomando sus lugares, comentando las últimas anécdotas del día y en espera de que la clase comience, cada uno ya cuenta con su respectivo sitio y así lo van asumiendo.

Mientras al frente el camarógrafo instala el tripie y la cámara de video mientras se enreda con varios cables que utiliza.

Junto al docente también ingresan dos investigadores con sus respectivas libretas y toman sus lugares de manera azarosa.

El docente inicia la clase, da indicaciones de que guarden silencio y comenta que para

¹ De esta forma nombrábamos al aula donde se intervenía, ya que se planteaba que el docente y los alumnos eran camaleones en constante transformación ante la diversidad de las exigencias del medio.

comenzar leerá la reflexión de clase.

Al finalizar la lectura pregunta si no existen dudas al respecto, en tono de broma y quizá algunos de manera sería preguntaran, ¿qué vamos ha hacer?, es evidente que en la reflexión de clase el docente ha dado las instrucciones de lo que se realizará ese día, más pese a ello, sintetiza lo leído y comienzan a trabajar.

Las posibilidades de trabajo se encuentran establecidas bajo el eje de uno de los contenidos curriculares de la materia, y dentro del espacio se pueden presentar diversas actividades, que regularmente tienen el siguiente orden:

1.- Discusión grupal con el docente al frente, quien pregunta sobre las dudas de la lectura en cuestión, dirige la reflexión utilizando principalmente el dialogo triádico o monólogos, dichas estructuras van de 15 a 20 minutos.

.2.- Después del escaneo realizado solicita se agrupen o el mismo forma los equipos rompiendo las afinidades establecidas. Insiste en que el trabajo lo distribuyan y que exista alguien que de la palabra, otro que tome nota y que todos cuenten con sus cuadernos al frente de tal suerte que realicen anotaciones.

3.- Se instala la clase y tanto él como los investigadores pasan a integrarse por turnos al azar a los diferentes equipos con quienes discuten y van realizando notas, mientras tanto el camarógrafo se mueve por el salón y va realizando diversas tomas, regularmente sigue a uno de los investigadores o al docente.

4.- Así pasan los minutos, hasta que el docente, se para frente al grupo y comenta lo observado en los equipos. Existe la posibilidad de solicitar a un equipo pasar al frente para plantear lo discutido en su grupo para todos. O el docente retoma el dialogo triádico, más dirigida, alguno de los investigadores se acerca y el anota o comenta, para continuar con la sesión, se discuten los elementos centrales y el docente realiza el cierre dejando una

actividad de tarea para la siguiente clase.

5.- Si se han presentado varias sesiones en la discusión de un tema, seguramente en una de las sesiones se trabajara en la preparación de una exposición mucho más formal o en la planeación de una actividad práctica, regularmente una pequeña investigación.

6.- Como en cualquier aula, al final o principio de la clase se acercaran alumnos a comentar sobre aspectos particulares, justificaciones de tareas, dudas generales, etc.

4.1.1 Reconstrucción de Actividades y tareas realizadas

El modelo de intervención no se generó al margen del contexto institucional, es decir, los objetivos y contenidos curriculares se trabajaron a la par de las intenciones e instrumentos que establecía la comunidad. Veamos un esquema de cómo se aparearon dichas actividades con los contenidos curriculares en cuestión:

Curso: Psicología evolutiva y escolarización

Objetivo general: Analizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, caracterizando la educación, la escolarización y la particularidad de los contenidos escolares, así como las modalidades de la interacción entre alumnos y la influencia que tienen las prácticas socioculturales en el aprendizaje.

Unidades	Actividades
<i>Desarrollo y construcción del conocimiento</i> Analizar las implicaciones educativas que se derivan de las distintas relaciones entre aprendizaje y desarrollo, a través de tres enfoques: cognoscitivo – evolutivo, de los aprendizajes específicos y el	- Contextualización de la materia. - Ensayo sobre líneas desarrollo

contextualista – interaccionista.	
<i>Concepciones de los alumnos</i> Reconocer la importancia de las concepciones de los alumnos para la enseñanza de los contenidos escolares, a partir de su análisis e identificación en alumnos de educación básica y en contenidos y grados escolares específicos.	- Trabajo de investigación sobre preconcepciones con niños escolares.
<i>Los compañeros como facilitadores de aprendizaje</i> Analizar situaciones de aprendizaje cooperativo, de tutoría entre iguales y de conflicto sociocognitivo a partir de las perspectivas de Piaget y Vygotsky, e identificando las ventajas y limitaciones de estas situaciones para el aprendizaje.	- trabajo de investigación sobre las formas de trabajo en equipo entre los alumnos.

Curso: Psicología del Aula

Objetivo general: Construir una conceptualización general de los procesos psicosociales presentes en la vida cotidiana de las personas que propician la apropiación de herramientas culturales necesarias para desenvolverse en distintos ámbitos: sociedad, familia y escuela.

Unidades	Actividades
<i>Sociedad, Escuela y Aula</i> Analizar las actividades sociales en las que el individuo se ve inmerso y los mecanismos para la apropiación, construcción y reconstrucción de su propia realidad, ya que es a través de ellas como se posibilita la internalización de diversos signos y significados que se encuentran representados y expresados por los roles y actividades que se desarrollan con los otros, desde los ámbitos de la sociedad, la escuela y el aula.	- Observación libre en escenarios naturales. Los temas de investigación que se trabajaron fueron Apego, Roles y Prejuicios.

De manera general por parte de la institución se formulan aspectos mucho más amplios por lo que resulta pertinente describir las actividades en dos bloques; el primero se refiere a las intenciones del *currículum* formal y el segundo corresponde a las del propio modelo. No se

consideran excluyentes, pero al vincularlas sí establecen una organización diferente de la práctica dentro del aula.

4.1.1.1 Tareas y actividades de corte curricular

Las *tareas* dentro de la CdA fueron muy parecidas a las de todas las aulas: reportes de lectura, ensayos, etc. Sin embargo, desde un inicio el énfasis se colocaba en darle un sentido diferente a las tareas que los alumnos debían realizar fuera de clase. De primera instancia, la entrega de tareas no estuvo condicionada para la obtención de una calificación. En su lugar, a lo largo del proceso, se fueron buscando mecanismos para que su elaboración realmente apoyara el aprendizaje de los alumnos y resignificar así el sentido de las tareas.

Otro eje importante de trabajo a lo largo de todos los semestres fueron los *Trabajos de investigación*, para que los alumnos desarrollaran una reflexión e integración teórico – metodológica sobre los contenidos del programa. Se buscó además que tales trabajos pudieran ser presentados en foros de divulgación científica, para que los alumnos se enfrentaran también a la discusión externa. Los proyectos de investigación también estuvieron situados a algún *escenario de práctica* (de tipo escolar o no) elegido por los mismos alumnos, para que pudieran desarrollar otro tipo de herramientas para su formación profesional como psicólogos educativos enfatizando el campo de acción de éstos no sólo dentro de contextos escolares. En diversas actividades que exigían habilidades de observación, descripción, interpretación, diseño, aplicación y análisis de instrumentos, se enfatizaba sobre todo cuestiones éticas dentro de la intervención con personas en escenarios

reales, con la intención de propiciar tempranamente una identidad y profesionalización de su ejercicio educativo.

4.1.1.2 Tareas y Actividades del modelo

En varios momentos, se diseñaron *actividades situadas de reflexión sobre el proceso*, además de las reflexiones de clase. Son varios los ejes sobre el cual se planteaba dicha reflexión. Por un lado estaba la problemática de su formación profesional como psicólogos, en donde el análisis giraba en torno a las implicaciones, limitaciones y aprendizajes que determinada tarea podía tener en dicha formación. Por ello, los propios programas de la materias, así como el *currículum* formal eran objeto de discusión y análisis.

Por otro lado, la propia comunidad, sus instrumentos y estrategias, fueron objeto de discusión y análisis (como se reseñaba arriba en los trabajos de investigación y como se describe abajo en la evaluación). A partir de la discusión de los productos de tales actividades reflexivas se realizaron ajustes, como en el caso del papel de los investigadores, el cual se ajustó varias veces para que pudieran en momentos específicos, intervenir dentro de la clase y apoyar a equipos por medio de asesorías.

El fomentar una cultura diferente dentro del aula, en donde la jerarquía del docente se puede modificar hacia una corresponsabilidad compartida, exigía también un papel diferente del alumno, no sólo en su relación hacia el docente, sino en sus relaciones entre compañeros. Por ello, su nivel de participación y trabajo conjunto también fue objeto importante de discusión, reflexión y ajuste. Se pretendía generar una forma de pensar el

trabajo en equipo, no como medio para obtener un producto, sino como un fin en sí mismo en tanto representaba una forma de colaborar y participar diferenciadamente.

Estas *formas de participación y relación* fueron un importante eje de intervención y ajuste en todos los semestres, pues tempranamente se identificaron varias dificultades para lograr una forma de trabajo realmente cooperativa entre los alumnos. La estructura del trabajo en equipo dentro del aula, no bastaba por sí sola para desarrollar nuevas formas de relación y cooperación. Por ello, en 4º semestre se implementó un “equipo de facilitadores”, quienes eran los mismos alumnos, y con quienes los investigadores trabajaron para que pudieran identificar las fortalezas y debilidades de los equipos que representaban.

En función de ese primer diagnóstico, en 5º semestre se reorganizaron los equipos de trabajo para equilibrar las habilidades y dificultades individuales y fomentar procesos de apoyo entre iguales. La intervención pudo dirigirse para que los alumnos repensaran también las cualidades de sus relaciones grupales y su implicación para su formación profesional.

Finalmente, la *evaluación* dentro de la CdA se definía en función de todos los principios y estrategias anteriormente descritos. De forma general se buscaba ir generando una cultura diferente de la evaluación, en donde los alumnos podían tener también la responsabilidad y el derecho de evaluar, no sólo a ellos mismos sino a los otros agentes del aula. No sólo las evaluaciones intermedias eran compartidas con los alumnos, sino la propia evaluación final era asumida por ellos por medio de una Autoevaluación. Con ésta, se pretendía que los alumnos reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje y sobre el papel del docente en tal

proceso. Dado que a los mismos alumnos se les dificultaba esta reflexión, se realizaron ajustes, como en 5º semestre, en donde las autoevaluaciones de los alumnos se distribuyeron entre los compañeros, para generar una discusión grupal en donde los alumnos identificaran los diferentes elementos que sus compañeros ponían en juego dentro de la evaluación y pudieran comparar así las cualidades de sus propios argumentos en relación con los de los otros.

Un aspecto de esta aula era un constante ciclo de planeación y evaluación de las acciones dirigidas desde el equipo de investigación, y también que este aspecto “oculto” de la enseñanza se mostraba a los alumnos con el propósito de generar una reflexión compartida en los participantes sobre *lo que estaban haciendo, cómo y para qué*. En las sesiones internas del equipo se leía habidamente lo que decían los alumnos en los instrumentos, esperando encontrar los signos de la transformación sin saber a ciencia cierta con base en qué valorarla.

4.1.2 Reconstrucción por Ciclos

En este apartado quisiera presentar las actividades que se realizaron en cada uno de los ciclos, tanto el de Psicología Evolutiva y Escolarización que pertenece al cuarto semestre como el de Psicología del Aula, perteneciente al quinto semestre, ambos de la licenciatura de psicología educativa.

A la par se presentaran los programas generales de dichas materias que propone la academia de psicología con la finalidad de conocer la correspondencia que estas tenían con el modelo de intervención.

4.1.2.1 Psicología Evolutiva y Escolarización (4º semestre)

Se había trabajado un semestre muy corto con el grupo base, en una materia antecedente a esta denominada Cognición y Enseñanza, en la misma se cubrió de manera general el programa, es decir, tomar la propuesta de lecturas realizada por la académica de psicología como base e incorporar alguna lectura más que permitiera anclar algunos de los conocimientos base del curso. En ese semestre se solicitaron a los alumnos la Autobiografía y las Reflexiones de clase, pero no se dio continuidad a las mismas. La estructura de la clase no se modificó en lo esencial y la forma de evaluación se realizó con base en sus tareas y presentaciones.

Al inicio del curso de Psicología Evolutiva y Escolarización se explicitó la forma de trabajo, y la estructura que el curso tomaría, con la presencia de dos asesores externos que se encontrarían en el aula, participando y apoyando las actividades diseñadas. A dicha propuesta se le denominó Proyecto Camaleón, en alusión metafórica a las transformaciones que el docente y los alumnos deben de realizar continuamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se realizaron videograbaciones a lo largo del semestre (lo que se comenzó a hacer desde la segunda unidad del curso) y se solicitó que los compañeros que no habían entregado su Autobiografía en el curso de Cognición y Enseñanza, la realizaran al inicio de este semestre, acompañado de un escrito sobre las expectativas que tenían referentes a la

materia. También se les informó de los planes de clase que iría presentando el docente y a la par se les solicitó sus reflexiones de clase de tal suerte que se mejoraran los mecanismos de comunicación y comprensión entre el docente y los alumnos (ver tabla 4.1 para una síntesis de las principales actividades y ajustes de este ciclo).

Dentro de esta primera etapa de intervención un eje de estructuración de las actividades fue dado por el plan de clase que el docente elaboraba de continuo, el mismo se iba ajustando de acuerdo con las relatorías que elaboraban los investigadores, los extractos de videos, las reflexiones de clase de los alumnos y las propias tareas. Para ello se tenían continuamente reuniones con los investigadores y el docente.

Tabla 4.1. Actividades realizadas a lo largo del curso Psicología Evolutiva (4° semestre)

Actividades / Ajustes	Intención
<p>Historia de la tarea (Ver anexo 7) En las primeras cinco sesiones del curso los alumnos realizaron por equipo un mapa curricular de la carrera de Psicología Educativa basándose en el existente. En él tenían que argumentar el orden, jerarquía y relación de las materias propuestas por ellos. La “historia de la tarea” consistía en un producto que los alumnos debían realizar también en equipo donde <i>reconstruyeran</i> el proceso llevado para la elaboración de sus mapas. En dicha historia se pedía a los alumnos mostrar: expectativas, dificultades y aprendizajes individuales y del equipo, su organización y formas de trabajo, así como el papel del docente en el proceso.</p>	<p>El objetivo específico del mapa era que los alumnos pudieran contextualizar la materia que iban a cursar y ver sus relaciones con el resto, en la lógica de reflexionar sobre su formación como psicólogos. Con la historia se pretendía que reflexionaran sobre el <i>proceso</i> de la tarea, en donde la identificación de sus papeles como alumnos y el del docente fuera objeto importante de discusión como lo podrían ser los contenidos. Es decir, se pretendía generar una forma de pensar el trabajo en equipo, más que como medio para obtener el producto, sino como un fin en sí mismo en tanto representaba (desde el aula) una forma de colaborar y participar diferenciadamente.</p>
<p>Ensayo Fue una tarea individual que se realizó al término de la segunda unidad. Los alumnos tenían que escribir sobre un tema a partir no sólo de las lecturas revisadas (sobre las líneas natural y sociocultural de desarrollo), sino de las discusiones grupales que se</p>	<p>De forma específica se pretendía contribuir en una reflexión e integración teórica sobre el contenido del programa (modelos de desarrollo). Al realizar las entrevistas se esperaba que vincularan el trabajo práctico a dicha reflexión e ir enfrentando a los alumnos a actividades importantes para su</p>

<p>generaron a lo largo de cinco sesiones sobre aquellas y sobre otras actividades prácticas: entrevistas a niños y análisis de video.</p>	<p>formación profesional como psicólogos (diseño, aplicación y análisis de entrevistas).</p>
<p>Trabajos de investigación En el curso se realizaron dos trabajos que fueron realizados por equipos, respecto a los temas: preconcepciones y trabajo cooperativo. En el primero, los alumnos realizaron sus proyectos de investigación con sujetos externos; mientras que para el segundo, el tipo de datos analizados lo conformaron los propios videos del aula, los cuales se editaron para este trabajo.</p>	<p>En ambos se pretendía que los alumnos fueran desarrollando una reflexión e integración teórico – metodológica sobre los contenidos del programa. Se buscó además que tales trabajos pudieran ser presentados en un foro de divulgación científica, para que los alumnos se enfrentaran también a la discusión externa. En el caso del último trabajo también se pretendía que los alumnos pudieran reconocer sus propias habilidades y dificultades para trabajar cooperativamente (al analizar sus propios videos), así como enfrentarse al trabajo con otras personas con las que no habían trabajado.</p>
<p>Evaluación intermedia (Ver anexo 8) A mediados del curso, se pidió una evaluación cuantitativa y cualitativa a cada alumno de forma individual en donde tenían que analizar el trabajo que ellos mismos estaban realizando, el de su equipo, así como la intervención del docente. En el instrumento los alumnos tenían que argumentar porqué asignaban determinada calificación a cada agente.</p>	<p>De forma general, se buscaba ir generando una cultura diferente de la evaluación, en donde los alumnos podían tener también la responsabilidad y el derecho de evaluar, no sólo a ellos mismos sino a los otros agentes del aula. El que fuera intermedia también se pensó en la lógica de definir otra utilidad a la evaluación, es decir, no sólo como una actividad para acreditar o no, sino para identificar problemas y aciertos y poder ajustar colectivamente la intervención.</p>
<p>Autoevaluación Al final del curso los alumnos realizaron esta evaluación de forma individual, en donde tenían que colocar qué calificación consideraban que merecían, así como los argumentos para ello. De la misma forma, debían hacer una crítica constructiva al desempeño del docente. Tales instrumentos se discutieron en las últimas sesiones a partir de que cada alumno identificara en otro instrumento (de uno de sus compañeros) qué tipo de argumentos se habían colocado (por ejemplo, respecto a lo aprendido, al esfuerzo personal, etc.), así como qué elementos se evaluaban del docente.</p>	<p>De forma similar, la intención era que los alumnos asumieran esta actividad que culturalmente es responsabilidad del docente. Se pretendía además que los alumnos reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje y sobre el papel del docente en tal proceso. Al distribuirse los instrumentos entre los diferentes alumnos y discutir sobre ello, podría generarse una discusión grupal en donde los alumnos identificaran los diferentes elementos que sus compañeros ponían en juego dentro de la evaluación y pudieran comparar así las cualidades de sus propios argumentos en relación con los de los otros.</p>

4.1.2.2 Psicosociología del aula (5º semestre)

La intervención en el semestre anterior (4°) fue intensa, como se observa en las actividades que en ese semestre se desarrollaron. Quizá una de las características centrales del proceso hace referencia a la preocupación constante de tener elementos que me permitieran evaluar de continuo los efectos que el diseño tenían en el grupo e ir realizando los ajustes necesarios. Se había concluido una etapa y, por lo evaluado hasta el momento, el proceso de intervención se desarrolló más en las actividades teórico-prácticas construyendo la indagación a la luz de las mismas y sólo trabajando un cuestionario final para la evaluación general del modelo. (Ver tabla 4.2 para una síntesis de las principales actividades y ajustes de este ciclo).

Tabla 4.2. Actividades realizadas a lo largo del curso Psicología (5° semestre)

Actividades / Ajustes	Intención
<p>Familiogramas Actividad pensada para la primera unidad del programa en donde los alumnos tenían que hacer observaciones dentro de familias para identificar relaciones de apego, lazo y afiliación.</p>	En esta actividad se trabajaron sobre todo cuestiones éticas dentro de la intervención con personas, en relación con la formación profesional como psicólogos educativos, enfatizando el campo de acción de éstos no sólo dentro de contextos escolares.
<p>Observación en escenario abierto Por equipos, los alumnos realizaron observaciones en escenarios elegidos por ellos mismos y dentro del aula se discutieron diversos métodos etnográficos, así como las implicaciones en cuanto a la descripción e interpretación de fenómenos.</p>	Iban dirigidas a desarrollar habilidades básicas para la formación profesional (observación, descripción e interpretación) del psicólogo y al igual que en la actividad anterior se enfatizó la importancia de ubicar el campo de acción de la Psicología educativa y no sólo dentro del ámbito escolar.
<p>Trabajo de investigación Por equipos los alumnos realizaron trabajos de investigación sobre temas del programa (apego, roles y prejuicio). Varios de ellos fueron realizados dentro de la cámara de Gesell.</p>	De igual forma a los trabajos del curso anterior, la intención era desarrollar una reflexión e integración teórico – metodológica de los temas, así como la posibilidad de presentar los trabajos en espacios de divulgación científica.
<p>Plan de clase – Reflexión de clase docente Al inicio del curso se les presentó a los</p>	La intención era hacer partícipes a los alumnos en la planeación de la clase (de

<p>alumnos el programa de la materia sobre el cual tenían que hacer una reflexión con ajustes y propuestas para el mismo. En función de este y el balance realizado en ese momento sobre el primer curso se modificó la estructura del plan de clase, denominándola “Reflexión de clase docente” debido al sentido más abierto y flexible que se buscaba.</p>	<p>hecho en una sesión los alumnos discutieron un plan realizado por ellos mismos). La idea era pues compartir la responsabilidad del docente con los alumnos en el diseño y ajuste de la práctica en marcha, fomentando además una cultura diferente dentro del aula, en donde la jerarquía del docente se modificaba hacia una corresponsabilidad compartida.</p>
<p>Formato de tareas El docente dio una estructura para la realización y entrega de tareas que implicaban la revisión de lecturas, en donde se pedía desde aspectos técnicos (como colocar fuentes, resumen) hasta elementos de reflexión (comentarios personales, relación con otros contenidos y propuesta de aplicación).</p>	<p>Debido a las dificultades identificadas en los alumnos para poder sintetizar y analizar textos, se implementó este apoyo. Los elementos en donde se pedía que los alumnos relacionaran los contenidos con otras materias, se pensaron para apoyar las habilidades de análisis crítico y reflexión teórica para la formación profesional).</p>
<p>Comentario del docente a tareas El docente escribe comentarios y observaciones acerca de cada una de las tareas escritas de los alumnos, y sobre los comentarios de los alumnos de los planes. Se trata de observaciones cortas en las que el docente puede retroalimentar al alumno sobre diversos aspectos que van desde la comprensión de conceptos hasta el nivel motivacional. En esos comentarios se da continuidad al proceso de comunicación iniciado con las autobiografías, y se trabaja sobre los aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje en los que el docente no puede exponer en clase, debido a su carácter más individual.</p>	<p>Permite generar canales de comunicación permanentes entre el docente y los alumnos, esto dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje le permite no sólo al alumno, sino también al docente, realizar los ajustes adecuados dentro de su campo para cada participante. Se trabaja en dicha comunicación aspectos relacionados con los contenidos curriculares de la materia en cuestión, aspectos formales de la práctica profesional del psicólogo y elementos actitudinales, valorales y éticos sobre su quehacer constante desde los niveles de formación hasta su futura actividad profesional.</p>
<p>Cuestionarios finales (Ver anexo 9) Al final del curso se les pidió a los alumnos que realizaran un cuestionario en donde escribieran de forma individual cómo había sido su experiencia dentro de la Comunidad del Aprendizaje, rescatando su perspectiva sobre las actividades, los papeles de los agentes (alumnos, docente e investigadores), así como la función de los instrumentos utilizados a lo largo de ambos cursos.</p>	<p>Con ellos, se pretendía tener una evaluación más completa de la forma en que se había venido implementando el modelo desde la perspectiva de los alumnos. El análisis de estos instrumentos, permitió obtener elementos de evaluación del modelo.</p>

4.2 Método

4.2.1 Sujetos participantes

Originalmente, en el grupo de Psicología Evolutiva y Escolarización participaron 51 Alumnos y en el grupo de Psicopsicología del Aula 48. Para fines de la investigación, se decidió tomar una muestra de manera intencional referida ésta a los alumnos que cursaron los dos semestres de la intervención, quedando 36 alumnos en total, que conformaron el conjunto de nuestros datos.

Un elemento a destacar es lo que denominaremos el Perfil de los alumnos de la UPN de la carrera de Psicología Educativa, ya de manera más específica en el apartado de análisis de datos se trabajaran algunos elementos que nuestra muestra mantenía con este perfil general.

La aproximación que realizó se basa en datos de autobiografías recopiladas a lo largo de 5 años y solo pretende dar un panorama amplio de dichas características.

- 1.- Un 80% de los estudiantes que ingresan a la carrera han realizado exámenes de selección en otras universidades, entre ellas prevalece la UNAM en la carrera de psicología.
- 2.- Ese mismo porcentaje manifiesta interés en realizar actividades dentro del área de la psicología clínica, muchos de ellos plantean que al egresar de la UPN, realizarán un diplomado o una especialización para trabajar como terapeutas. Es pertinente indicar como se mostró en el programa que la carrera de psicología en la Universidad Pedagógica se enfoca a formar psicólogos educativos y en ninguno de sus programas se dan contenidos

referidos a modelos dentro de la psicología clínica.

3.- Un 90% de los estudiantes provienen de sectores de bajos recursos, donde ellos son regularmente en sus familias los que han alcanzado el máximo nivel de estudios.

4.- Las habilidades con que cuentan para enfrentarse a los requerimientos de su formación profesional son mínimas, ya no aquellas referidas específicamente al campo de la psicología, sino al trabajo a realizar en cualquier nivel de estudios superiores, me refiero a pocas habilidades de comprensión lectora, manejo deficiente de síntesis, pocas habilidades de escritura, y casi nulo conocimiento del idioma inglés, si bien un porcentaje más alto ya maneja la computadora, sus conocimientos se sitúan en procesadores de textos y utilización de correo electrónico.

5.- En los grupos del turno vespertino con los que se construyó el proyecto, la mayoría son estudiantes que trababan y el traslado de su casa o del trabajo a la institución les requiere un mínimo de una a dos horas de camino.

6.- Un 90% solo tiene como actividades de formación las clases que toma en sus aulas.

Para fines de la investigación, se decidió tomar una muestra de manera intencional referida ésta a los alumnos que cursaron los dos semestres de la intervención, quedando 36 alumnos en total, que conformaron el conjunto de nuestros datos.

El docente (autor de este trabajo) tenía una experiencia de 10 años en la enseñanza a nivel superior, así como en la investigación educativa. Al mismo tiempo, era responsable del modelo, pero el trabajo de investigación se desarrolló con la colaboración de tres

psicólogos investigadores quienes también intervenían dentro de la clase¹.

Desde 4º semestre y al inicio de los restantes, a los alumnos se les presentó de forma general el modelo de intervención y se les invitó a colaborar para llevarlo a cabo dentro de su grupo. Se les pidió su consentimiento para filmar las clases, así como para hacer uso de los instrumentos con fines de investigación, enfatizando su uso para la propia intervención, dado que el modelo requería un análisis continuo del contenido de los instrumentos y videos para poder ajustar la intervención en el aula. El hecho de que los instrumentos hayan sido utilizados para el apoyo del proceso enseñanza – aprendizaje, otorga un valor *ético intrínseco* al estudio, puesto que los alumnos reconocieron su uso en la práctica, además de que ya conocían sus fines para la investigación.

4.2.2 Instrumentos

Los **instrumentos** a analizar se dividen en dos según el semestre cursado: Psicología Evolutiva y Escolarización y Psicosociología del Aula. Así, para el primer ciclo se tomaron: las autoevaluaciones del ciclo anterior (en donde como tal, aún no se implementaba el modelo), autobiografías y expectativas y las reflexiones de clase de los alumnos. Todos los nombres son ficticios para proteger la identidad de los alumnos.

¹ Lejos de que la intervención de los investigadores se piense dentro del modelo como un “sesgo”, más bien representa ciertas ventajas, porque como afirma Eisner (1990), 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. A su vez, Wells (2001) añadiría que la perspectiva del investigador que está “fuera de las aulas concretas” inevitablemente carece de una comprensión de la historia y contexto de las comunidades escolares implicadas y que al tratar de describir “las cosas como son”, el investigador adopta una condición normativa, donde lo que resulta exitoso en un aula se convierte en un ideal a reproducir.

De los mismos se realizó un análisis de contenido con las siguientes modalidades: para las autobiografías se tuvo como criterio los ejes de solicitud de las autobiografías: historia personal, historia académica, habilidades y “deshabilidades”. Para el resto de los instrumentos se construyeron categorías, que surgieron de los propios datos.

El instrumento a analizar para el segundo ciclo fue el Cuestionario y de la misma forma, se realizó un análisis de contenido, a partir de cuatro categorías que se corresponden a los ejes del instrumento: Contenidos y Habilidades, Instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje, Actores de la comunidad y Procesos del aula.

En el siguiente capítulo procederé a presentar el análisis de resultados de la forma que se ha descrito previamente.

Los instrumentos del aula

He considerado denominar este apartado “los instrumentos del aula” debido a que considero que estos instrumentos pueden utilizarse por los docentes que quieran implementar un aspecto del modelo, ya que los mismos no necesariamente requieren un análisis psicológico para la comprensión de los sucesos en cualquier espacio escolar. Y brindan un panorama general de los estudiantes con los que se está trabajando a diferentes niveles:

Las autobiografías: Dan cuenta de los procesos de escolarización por los que ha pasado el estudiante, sus experiencias formativas en las aulas, características generales referidas al tipo de docente con el que se ajustan así como las preferencias por determinado tipo de contenidos curriculares. A la par informan de la situación familiar y económica por la que pasa el estudiante. La percepción que él mismo tiene de sus potencialidades, así como un acercamiento general a sus intereses, tanto de vida, como de la carrera en cuestión.

Expectativas de la materia: Sitúan la percepción del estudiante conforme a su situación dentro de la institución en cuestión. Su experiencia dentro de la carrera y lo que el supone, en base a ello, puede esperar tanto del docente como de los propios contenidos curriculares que se abordarán. Uno de los elementos generales que el docente no debe perder de vista es que seguramente el alumno ya cuenta con información del profesor que impartirá la materia, de ahí la importancia de dicho instrumento.

Reflexiones de clase: Estas se pueden utilizar de dos maneras, por un lado el que el docente haga uso de dicho instrumento permite planificar las actividades que en clase o fuera de ella se abordarán, a la par ello conlleva a un ajuste permanente de sus propuestas, generando un ambiente de diálogo constante con el grupo. Por otro lado el solicitar a los estudiantes las

reflexiones de clase de éstos, si bien obtendrá indicadores grupales, lo más importante serán los indicadores individuales, desde niveles de comprensión, percepciones del clima del aula, y percepciones específicas sobre el actuar del docente dentro de la misma.

Autoevaluaciones: Por las características de la institución (UPN) y la propia propuesta curricular, desde modelos constructivistas, muchos docentes hacen uso indiscriminado del instrumento, pues de primera instancia parece contener un grado de facilidad para su uso, más considero es uno de los instrumentos más complejos, ya que si no se toman en cuenta al menos las reflexiones de clase, el mismo se queda en un instrumento que a la larga pervierte la relación docente-alumno, generando con ello, un relajamiento en las formas habituales de calificación, ya no de evaluación.

5.1 Análisis de Autobiografías

El Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia.
Bruner, 2000.

5.1.1 Procedimiento

Se leyeron todas las autobiografías para tener una visión general del contenido de las mismas. Después, se tomaron los ejes del instrumento presentes desde un inicio (en la instrucción para elaborar la autobiografía), los que son: historia personal referida a su proceso de escolarización, historia académica, habilidades y “deshabilidades”. Conforme se fueron trabajando los ejes anteriores, su análisis permitió reconocer otros elementos que los alumnos incorporaron a la categoría general, por lo que se hicieron subcategorías en cada

eje a partir de lo que los mismos instrumentos arrojaron. En estas subcategorías se presentan extractos de comentarios de los alumnos, los que se eligieron en base a su representatividad, para el eje en cuestión.

5.1.2 Historia personal referida a su proceso de escolarización

Las dos subcategorías que se generaron a partir de este eje fueron: Aspectos familiares y Aspectos socioeconómicos, los cuales se definen a continuación, a la par que se muestran algunos extractos ilustrativos.

5.1.2.1 Aspectos familiares.- Aquí se hace relación al tipo de familia de donde provienen, así como el tipo de relación establecida en tal núcleo. Encontramos que 14 alumnos (39%) provienen de un núcleo familiar numeroso (cinco integrantes o más), mientras que 9 alumnos (25%) provienen de familias pequeñas (de dos a cuatro integrantes). El resto, 13 alumnos (36%) no mencionan este dato explícitamente. Respecto a la relación mantenida con tal núcleo familiar, 10 alumnos (28%) manifiestan haber tenido una buena relación con sus padres, mientras que 4 (11%) expresan una mala relación. El resto (61%) no refiere qué tipo de relación se tiene.

Este dato interesante, pues aunado al bajo porcentaje que expresa abiertamente haber tenido una mala relación, nos puede indicar que en ese momento aún no se había generado cierto nivel de confianza que permitiera a los alumnos poder expresar elementos más personales de su historia, omitiendo por tanto, ese aspecto. Hay que recordar por un lado, que la solicitud de las autobiografías no hace referencia a la historia familiar del alumno sino a su

historia escolar, y por el otro, estos instrumentos se solicitaron en el ciclo anterior, cuando aún no había una relación de confianza entre docente y alumnos.

La parte de haber llevado o no una buena relación familiar, puede indicarnos el grado de apoyo tuvieron en su actividad como estudiantes, como se observa en el siguiente ejemplo:

“he vivido con mis padres siempre los cuales me han dado su confianza y me impulsan a seguir adelante con mis metas” Daniela.

Por otro lado, el ser o no padres de familia, nos puede indicar que son personas con más responsabilidades que aquéllas que son solteras. Estas responsabilidades agregadas pueden influir en que tales alumnos tengan mayores dificultades en su papel como alumnos, como puede verse en este fragmento: *“En lo que se refiere a las dificultades por las que he pasado en el proceso enseñanza - aprendizaje han sido varias ya que después de haber dejado de estudiar el tiempo antes mencionado –por que me casé- me costó trabajo adaptarme a la escuela en cuanto a combinar trabajo con estudios, el no llevar una continuidad y como consecuencia no estar actualizada” Griselda.*

5.1.2.2 Aspectos socio – económicos.- Otra de las categorías consideradas importantes para este análisis es el factor social y económico, donde encontramos que 9 alumnos (25%) expresan haber tenido problemas en este aspecto durante parte de su vida (infancia, adolescencia); el resto de alumnos 27 (75%), no menciona información explícita sobre este elemento. Lo importante de este dato puede ser el hecho que los alumnos comentan que el tener problemas económicos los llevó a tener que asumir obligaciones y responsabilidades a temprana edad (desde tener que trabajar o apoyar más intensivamente en quehaceres

domésticos). Se menciona que esta situación los lleva a ser más responsables ante ellos mismos y la vida, a lo que podemos extender también a la escuela, como se observa en este fragmento:

“De chico lo que se me inculcó fue a tener responsabilidad acerca de las cosas que hacía y de mí propiamente, puesto que ... mi madre tuvo que salir a trabajar fuera de casa ... y ... mis hermanos y yo tuvimos que hacernos cargo de nosotros mismos... tuve la necesidad de trabajar para cubrir mis necesidades individuales ... tal vez por eso he valorado el esfuerzo que he realizado hasta hoy” Jesús.

5.1.3 Historia académica

En este eje se incluyen dos elementos centrales: antecedentes formativos (que nos habla de su orientación vocacional), es decir, qué tan convencidos pueden sentirse hacia su elección de carrera, y por otro la concepción del docente. Es importante señalar que si bien, la concepción de ellos como alumnos, no está presente dentro de la categorización (pues aún en sus autobiografías no está explícita tampoco), a partir de la concepción del docente que plantean, puede inferirse o deducirse cuál es el papel que han desempeñado como alumnos.

5.1.3.1 Antecedentes formativos.- Hace referencia a aquellos alumnos que han tenido dentro de su formación (en secundaria o bachillerato) elementos diferentes de lo relacionado con la educación, lo que nos habla por un lado de ciertas habilidades, y por otro de intereses alternos a la cuestión educativa. En este sentido encontramos que 11 alumnos (30%) han tenido este tipo de experiencias, en actividades relacionadas a la informática o

secretariado, pues han egresado de secundarias o bachilleratos técnicos; mientras que otros 8 alumnos (22%), han estudiando carreras alternas (como Geografía, Administración, etc.). Del total 5 Alumnos (14%), indican que el proceso de escolarización ha sido el tradicional, sin incorporarse a otro tipo de estudios. Este tipo de datos nos puede indicar cierto perfil de ingreso y cierto tipo de expectativas que tienen respecto a la carrera, como se observa a continuación:

“Cursé los tres años con excelentes resultados, obteniendo un diploma acreditándome ser técnico laboratorista químico decidiéndome así a estudiar la carrera de Ingeniero Químico en la ESQIE (Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas) del IPN, con la idea de poder dar clases de matemáticas, física y química, con esta idea de educación y por problemas de vocación llegué a la UPN” Leonardo.

Por otro lado, tenemos la otra cara de la moneda, ya que 12 alumnos (34%) están ya implicados en la educación de manera más clara, pues su trabajo actual se relaciona con ello, teniendo así que muchos son maestros, instructores, etc., es decir, han estudiado la Normal, Puericultura, o alguna carrera técnica relacionada con la educación. El perfil se hace aún más heterogéneo, ya que encontramos cuatro tipos de estudiantes:

- 1.- Estudiantes con formación técnica no referida a la educación (30%).
- 2.- Estudiantes con formación tradicional (14%).
- 3.- Estudiantes con formación profesional (inconclusa y no) no referida a la educación (22%).
- 4.- Estudiantes con formación referida a la educación (34%).

Los primeros dos tipos de estudiantes en general no parecen tener dificultades para el trabajo escolar, digamos que desde la propia experiencia, son grupos tradicionales dentro de las aulas. Lo que se destaca son los siguientes dos grupos ya que conforman los porcentajes más altos y los supuestos de formación que encontramos los podemos dividir en dos bloques:

1.- Un perfil de estudiantes rechazados o con problemas de fracaso escolar dentro de otras instituciones, digamos con niveles bajos de lo que se denomina perfil vocacional.

2.- El segundo bloque, importante por su porcentaje, de primera instancia parece que es el bloque ideal, puesto que contaría con un perfil vocacional alto, más la experiencia y el trabajo de formación de docentes, puede indicar que la mayoría haya ingresado a la UPN, no para incrementar su bagaje teórico, sino en búsqueda de “técnicas” apropiadas para solucionar sus problemas docentes.

5.1.4 Concepción del docente y del alumno.- En este punto se exploran las concepciones que tienen los alumnos sobre la función que debe o no desempeñar el docente y se refleja también el papel que han asumido ellos como alumnos. Este es uno de los elementos centrales de la autobiografía pues las concepciones nos llevan a reflexionar sobre las dificultades que pueden tener los alumnos ante una nueva propuesta de trabajo y las actividades que implica la construcción de una Comunidad del Aprendizaje. Como encontrábamos en otro trabajo (Sánchez, Urteaga y Rodríguez, 1997) que exploraba las opiniones de los alumnos hacia sus profesores, tenemos que las principales características que ellos extraen para evaluar a los docentes, están las asociadas a sus características personales.

En este caso, encontramos que 38% de los alumnos hablan sobre estas características, censurando a aquellos docentes que inhiben, humillan o son agresivos, no están comprometidos ante su labor, y reconociendo a aquellos que dan confianza para poder expresarse, y son amigables con los alumnos. De manera más predominante (el 44%) habla sobre la didáctica y procesos que promueven los docentes. Tenemos que los alumnos rechazan a aquellos que son “tradicionalistas”, pues sus clases son como conferencias, sólo les importa la cantidad del producto (no la calidad ni el proceso), promueven la memorización, etc. Asimismo, valoran a aquellos que si bien son exigentes, promueven la reflexión, la responsabilidad y la autonomía, estrategias de aprendizaje, etc.

Es interesante este resultado, ya que en el estudio previo (Sánchez, Urteaga y Rodríguez, op. cit.) los alumnos que hablaban de la didáctica, priorizaban el hecho de que el docente tuviera habilidades para explicarse, para desarrollar un tema, es decir, un docente “expositor”. Aquí si bien, también existen este tipo de comentarios, se encuentra que están equilibrados con otra serie de procesos, lo cual nos podría hablar de una concepción diferente (al menos a nivel discursivo) de la función del docente y el alumno, pues si se concibe dicha concepción del docente, implícitamente tendría que estar la concepción de un alumno más autónomo y activo.

Una de las posibles explicaciones a este fenómeno puede estar en sus antecedentes y en la propia naturaleza del currículum en el cual están insertos, pues tienen elementos para analizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, que les ha ido otorgando su formación. Sin embargo, más que una concepción radicalmente diferente, lo que puede indicarnos es más un proceso incipiente de cambio en sus concepciones, ya que esta modificación es un

proceso mucho más largo y complejo, y lo que se observa aquí es un primer cambio a nivel discursivo.

5.1.5 Habilidades

En este apartado se encuentran las habilidades que ellos evalúan de sí mismos. Es importante notar que no todos los alumnos incluyen este elemento en sus autobiografías, lo cual puede ser indicador del nivel metacognoscitivo que pueden tener sobre su propio proceso de aprendizaje; también puede deberse a qué se entiende por habilidades. Lo que se menciona de manera indiscriminada es que: son buenos para observar, trabajar en equipo, investigar, y algunos de ellos tienen conocimientos de computación (procesador de textos) y en menor medida hablan otro idioma. La mayoría menciona que son persistentes y responsables. En buena medida se encuentran elementos referentes a la comprensión de texto y su producción.

Un elemento permanente en los estudiantes de Psicología es la mención a que son buenos observadores. Como se verá hacia delante, parece que muchos de ellos refieren al término de sus estudios, continuar con una formación dentro de la terapia psicológica. Los referentes a las habilidades pertenecen más a la percepción que tienen de sí mismos sobre la experiencia de sus anteriores materias, pero no referentes a sus potencialidades.

5.2 Análisis de las expectativas de la materia

En efecto, investigar significa no sólo mirar de forma penetrante

hacia algo que pretendemos hallar, sino que también significa seguir las huellas, los vestigios de las cosas.
Cochran-Smith y Lytle, 2002.

5.2.1 Procedimiento

Se leyeron el total de las expectativas a las que hacían referencia los alumnos, con base en dicha información se construyeron dos categorías: Expectativas sobre el contenido de la materia y sobre la Didáctica de la clase. En cada una surgieron subcategorías, las cuales se definen más adelante, con algunos ejemplos representativos. Se analizaron las expectativas de 36 alumnos, sin embargo, algunos de ellos opinaron en varios sentidos, es decir, sus expectativas podían agruparse en más de una categoría. Por ello, para recuperar el sentido grupal y para obtener los porcentajes, se consideraron 45 expectativas diferentes, considerando este número como el 100%, y no 36 (número de alumnos).

Sobre el contenido de la materia

Lo conceptual (15.5%)

Uno de los aspectos que menos aparece en las expectativas con que los alumnos ingresan a una institución educativa, es el referente a como ésta brindará los conocimientos que se requieren para el ejercicio profesional de la disciplina. Como se observa en los siguientes ejemplos, antes de iniciar el proceso de intervención, algunos alumnos ya realizaban formulaciones al respecto.

“Los objetivos de esta materia considero son relacionados con la evolución que tienen los alumnos con respecto a los ambientes escolares de las escuelas, y los problemas que tiene tanto el docente como el alumno con respecto a los programas de aprendizaje” Nadia.

“Crear un clima de trabajo que lleve al análisis, crítica y reflexión de la diversidad teórica de la Psicología Evolutiva y su versión al proceso de escolarización. Profundizar más en los aspectos teóricos de la materia, analizando en la realidad educativa para saber a ciencia cierta si la práctica y la teoría son hechos reales y enlazados o sólo posturas o ideas vacías” Roberto.

5.2.2.2 De aplicación (3%)

Un aspecto interesante que reflejan las expectativas en esta categoría, es que mantienen un engarce con lo aparentemente conceptual, es decir, con los contenidos curriculares de la materia a cursar. Suponemos que los alumnos, al no tener conocimiento sobre la materia, no pueden expresar las expectativas de aplicación de los contenidos de aquella, que se esperarían tuvieran, por lo expresado en la Autobiografías (perfil de ingreso). A pesar de que son pocas las expectativas, sí expresan un cuestionamiento a la falta de aplicabilidad de lo que se revisa en los contenidos curriculares. En voz de los estudiantes:

“Que la materia dé la pauta a la aplicación de lo que hemos visto en las otras materias, especialmente, las que tienen que ver con la Psicología Evolutiva, ya que todo lo visto anteriormente se quedaba en la teoría, pero no en la aplicación” Úrsula.

“Espero que en este semestre sí se relacionarán muchos aspectos del desarrollo psicológico humano en un plano ya más ‘práctico’ en su defecto dentro del área escolar”
Ángel.

Estas dos subcategorías resaltan por su porcentaje de aparición, ya que son las menos, pero las que más reflejan el espacio de nuestras aulas. Es decir, son pocos los estudiantes que tienen claridad sobre los contenidos que se van a verter en un curso, lo cual puede explicar la poca presencia de expectativas en este sentido. Este poco conocimiento respecto de los contenidos curriculares, su vinculación y objetivos, se relaciona con la forma de su enseñanza. Como se señalaba en capítulos previos, los aprendizajes dentro de las aulas resultan abstractos, descontextualizados y poco útiles para los alumnos. Quizá por ello, ni siquiera se presente el argumento de la aplicabilidad y sí se le de énfasis al cómo se va a trabajar dentro de la clase.

5.2.2.3 De sentido común (15.5%)

Aquí se observan expectativas generales, que pudieran encontrarse en cualquier otra materia. Esto parece ser otro indicador del poco conocimiento que tienen los alumnos de la estructura curricular, pues sólo se conoce el nombre de la materia, pero no se brindan elementos relevantes para el aprendizaje o intencionalidades específicas de la carrera, que a su vez se relaciona con el poco desarrollo de habilidades metacognitivas. A continuación, dos ejemplos:

“Ver el porqué se tituló Psicología Evolutiva y Escolarización, ya que no me queda muy claro, ya que en las materias pasadas su nombre abarcaba lo que se vería durante el semestre” Celia.

“Me gustaría aprender a entender más el comportamiento de los alumnos y el porqué de éste” Flor.

5.2.3 Sobre la didáctica de la clase

5.2.3.1 Lo que se espera (42%)

Dentro de lo cotidiano, lo importante para los alumnos es de qué forma se abordará el curso, lo que se desea o espera que pase. Un aspecto más es qué tanto tiempo se va a dedicar a la materia y que no se haga complicada ni difícil, independientemente de lo que se enseñe. Se buscan actividades “dinámicas” donde la puedan pasar bien, veamos:

“Que en verdad se trabaje con los temas que corresponden con el programa y también con las lecturas que se incorporen. Que las clases sean más dinámicas, constructivas y significativas” Leonardo.

“Que el plan de estudios de la materia se haga sencillo y fácil de comprender y que la materia junto con su plan de trabajo se parezca al semestre pasado, excepto en las indicaciones para realizar las exposiciones, trabajos, etc.” Oscar.

“Espero actividades amenas y que me sirvan para toda la vida”.

Algo que salta en el extracto intermedio anterior y en los siguientes es una evaluación implícita positiva del curso anterior, en donde si bien no se había implementado el modelo, el docente había dado esa clase (y los alumnos eligieron volver a cursar con él). El común denominador de estos fragmentos es que la responsabilidad y el compromiso (tanto del docente y de los alumnos) se ubican como condiciones importantes para el curso, lo cual resulta interesante, puesto que aunque las expectativas anteriores pudieran hacer pensar que la responsabilidad se atribuye a lo que el docente haga, los siguientes fragmentos muestran cómo los alumnos empiezan a identificar que deben tener un papel más activo en su aprendizaje:

“Contar con mayores elementos o recursos que me permita facilitar mi aprendizaje ya que en el semestre anterior fue el inicio a un cambio positivo que me permitió romper muchos conceptos que tradicionalmente había adquirido” Roberto.

“En lo personal me gusta mucho tu manera de trabajar, pienso que eres buen profesor y tus propuestas de construir nuestro propio conocimiento es importante ya que nos haces pensar un poco más. Espero que en este semestre podamos aprender tanto tú de nosotros como nosotros de ti” Teresa.

“Establecer un compromiso y una responsabilidad mutua profesor – alumno hacia el trabajo, y aunque sé que es difícil cumplir con los objetivos del curso y con el plan de trabajo” Beatriz.

“Mis expectativas son: poder participar activamente con el fin de poder asimilar mejor los temas que se imparten” Daniela.

5.2.3.2 Actividades que no desean (20%)

Quizá con el que se desea ya se encuentren implícitos los “que no se desea”, más siempre vale la pena hacerlos explícitos de tal suerte de corroborar nuestras intuiciones:

“Realmente el semestre pasado me costó mucho trabajo la materia, puesto que no entendía realmente lo que querías. Primera para la exposición y después para el trabajo, bueno, que al final entregamos el trabajo como Dios nos dio a entender, porque entramos en polémicas mis compañeros de equipo de cómo era el trabajo. Espero que este semestre no pase lo mismo, que seas más claro que el semestre pasado” Hilario.

“Yo estuve en el curso de Cognición y Enseñanza y al principio me gustó como impartió la clase, pero a la mitad del curso me perdí y me quedaron muchas preguntas por resolver. No me gustó las dinámicas sobre Constructivismo, yo creo que también fue mi culpa porque no me acerqué a usted para que me recomendara algún libro o alguna revista sobre el Constructivismo” Marta.

“Lo que no me gustaría que se repitiera del semestre pasado sería la discusión sobre un mismo tema (constructivismo) que al final de cuentas, quedó igual y hasta con más dudas y no se abarcó todo el programa, pero en general la dinámica que se llevó fue buena” Sandra.

“En Cognición y Enseñanza hubo como muchos enigmas que por más que se explicaban no se entendían o no llegué a entender cuál era el objetivo a realizar y opino que hacer otro tipo de actividades con esta materia sería lo más adecuado, en cuanto al control de lectura estoy de acuerdo pero hacer un trabajo final en el cual se realice el mismo procedimiento que en el trabajo del semestre pasado se dificultaría nuevamente” Vicente.

“Sin embargo, lo lamentable de este asunto es la pérdida de tiempo en la organización y desempeño de las dinámicas que logró desmotivarnos y aburrirnos hasta el caso de hacer las cosas sin interés” Andrés.

“No deseo que trabajemos en la exposición de equipos porque hay muchos que no preparan su tema y esto no sirve de nada. A mí me gustó exponer aunque también me apoyo en mis profesores – pero me gusta hacer mi mejor esfuerzo” Celia.

Trabajar en lo cotidiano, en lo inmediato, parecía era la exigencia de los alumnos, las voces que se encontraban en sus autobiografías parecía se iban transparentando, ante la membrana cultural que construía la institución, las clases previas y su acoplamiento al discurso educativo que en esta priva. Una de las expectativas que nos saltan a la vista y que a pesar de su sencillez nos deberían de llevar a espacios de reflexión a los docentes es la siguiente: “Espero actividades amenas y que me sirvan para toda la vida”, parece que es en este requerimiento en el que menos reflexionamos a la hora de formular nuestras propuestas educativas y que engarza lo cotidiano, lo inmediato, lo significativo, con lo abstracto, lo constructivo, lo ético y lo formativo que cualquiera de nuestras disciplinas debería de encarar.

Tenemos pues, un grupo híbrido en cuanto a intereses, aunque podemos decir que todos coinciden en la necesidad de revisar el cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos sean pertinentes en tanto sirvan para una aplicación, sea en la vida laboral concreta de los docentes (alumnos) y sus alumnos en una vida laboral como psicólogos aún no definida y al parecer, reducida al campo escolar o en su vida cotidiana como seres humanos.

5.3 Análisis de autoevaluaciones y reflexiones de clase

Hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple.
Depende, en realidad, de cómo creemos *nosotros*
que *ellos* piensan que deberíamos estar hechos.
Cyrulnik, 2002

El análisis se divide en dos etapas: en la **Etapa Previa** se tomaron las autoevaluaciones y las reflexiones de clase que realizaron los alumnos del curso de Cognición y enseñanza. Para ello se consideró solo a la muestra de los dos cursos donde se aplicó propiamente el modelo (36 alumnos). Para cada instrumento se construyeron categorías a partir de los propios contenidos encontrados, y de igual forma se tomaron ejemplos representativos. Las categorías en las sutoevaluaciones son: objetivos de la materia, didáctica, desempeño del alumno y proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, las categorías para las reflexiones de clase son: Didáctica, Contenido y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En la **Etapa Actual**, se analizaron las reflexiones de clase del ciclo de Psicología evolutiva y escolarización por contenido. De los mismos datos se construyeron categorías y también se extrajeron ejemplos representativos. Las categorías para este instrumento son: evaluación de los planes de clase, contenido y proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis puede verse desde dos formas: una es a partir de una comparación de los procesos observados entre el ciclo previo y el actual, y otra, a partir de la comparación que arrojan los dos diferentes instrumentos: las reflexiones y la Autoevaluación.

5.3.1 ETAPA PREVIA: Análisis de autoevaluaciones

Aquí se encontraron diversas categorías, algunas de las cuales se diferencian de las utilizadas para el análisis de las reflexiones, dado el momento y la finalidad de ambos instrumentos. Hay que recordar que en la Autoevaluación no hay un marco específico de referencia (una clase determinada), sino que los alumnos la elaboran a partir del marco general del proceso que acaban de concluir. Se encontraron categorías que hacen referencia a la evaluación del curso (objetivos, didáctica, desempeño), mientras que en la última se incluyen reflexiones más sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje. Resulta evidente que es en esta última en donde cae la menor cantidad de opiniones, ya que implican que el alumno tenga habilidades más de integración, reflexión y metacognición.

5.3.1.1 Objetivos de la materia

Aquí se engloban las evaluaciones que el grupo hace sobre lo aprendido, es decir, qué objetivos se lograron. Cabe hacer notar que en relación con la otra categoría (didáctica o forma de trabajo), los comentarios sobre los objetivos ocupan la mayor proporción de opiniones (el 56%). Se realizó una subdivisión dentro de esta categoría, ya que si bien los alumnos pueden evaluar qué objetivos se cubrieron durante el curso, es pertinente observar que algunas opiniones (27% de la categoría sobre evaluación del curso y 48% sobre objetivos específicamente) hacen referencia a logros sobre contenidos específicos, por ejemplo: *“Comprendí cuáles son las diferentes corrientes [de la] relación enseñanza - aprendizaje” Esteban.*

Sin embargo, hubo otro tipo de comentarios (29% de la categoría general y 52% de la específica) donde se observó que los alumnos evaluaron que se cumplieron ciertos

objetivos, pero ya no de contenidos, si no de habilidades, como por ejemplo: *“Los recursos empleados a lo largo del curso fueron apropiados [pues] promovieron la reflexión del estudiante, esforzarnos a analizar, experimentar y llegar a conclusiones” Flor. “Creo que lo más importante es que no solamente adquirimos el conocimiento, si no la forma de llevarlo a la práctica” Hilario.*

Incluso, tenemos algunas en donde lo obtenido durante el curso trasciende el espacio del aula: *“Durante el curso descubrí que sus clases y consejos me estaban ayudando a ser mejor guía de mis alumnos, por lo tanto, considero que las clases fueron muy significativas para mi labor como educadora” Karen.*

A pesar de que no podría afirmar que a nivel grupal, se obtuvo un nivel de reflexión que permitiera a los alumnos ubicar los objetivos del docente (los cuales iban más en torno a habilidades que a contenidos), la proporción encontrada de los alumnos que logran este tipo de reflexión es importante. Además, se debe considerar que lo que se cuantificó fue la opinión, no la persona, así tenemos que algunos de los alumnos que plasmaron objetivos a nivel de contenido, también lo hicieron sobre las habilidades adquiridas.

5.3.1.2 Didáctica

Estas opiniones, las cuales ocupan un 44% dentro de esta categoría, hacen referencia a la didáctica empleada por el docente durante la clase. Dado que en ese curso, la forma de trabajo fue básicamente a partir de exposiciones por parte de los alumnos, dividimos esta categoría en dos: aquellas opiniones que se refieren a estas exposiciones, y aquellas otras

que de manera más global, incluían toda la forma de trabajo planteada por el docente (programa, tareas, trabajos, etc.).

En el primer tipo de opiniones (el 52% en relación con el segundo tipo), encontramos que los alumnos en general, describen la forma de trabajo empleada por ellos, resaltando la importancia de este tipo de dinámicas. Así pues tenemos comentarios como éste: *“Al planear la exposición fue complicado adecuar (los puntos) a una dinámica que explicara las características que se nos pedía, fue así como tuvimos que buscar e ingeniarnos la manera de exponer y tratar de buscar una forma en la cual se pudiera interactuar con los compañeros, así como también que comprendieran la información que se les quería transmitir”* Marta. *“Considero que fue bastante bueno debido a que se desarrollaba un buen nivel de debate y discusión con respecto a los diversos temas que tratamos”* Oscar.

Como se podrá observar, los alumnos no evaluaron (como comúnmente se da ante las exposiciones) que exponer era un requisito. Lo que se observa es que los alumnos asumieron la actividad realmente como de enseñanza, en donde no importando si estuvieron al frente (como expositores) o dentro de la actividad (como alumnos), observaron las ventajas de este tipo de trabajo, implicándose y buscando las mejores formas para que en realidad fuera productiva.

En relación con el docente y con el programa (el 48% dentro de la categoría), observamos reflexiones como: *“Lo que se planteó en el curso fue muy bueno, ya que no se trataron de abordar todos los temas que se plantean en el programa y seguir con la dinámica tradicional, pienso que más bien se trató de plantear algunas dificultades a la que un alumno puede enfrentarse en el campo laboral”* Sandra. *“La forma de exponer por parte*

del maestro me pareció diferente, innovadora, apegada al modelo constructivista, motivo por el cual se consideró diferente en comparación con las técnicas tradicionales, empleadas por profesores y por el sistema educativo que aún se resiste al cambio” Úrsula.

Así pues, tenemos que al menos en este instrumento, los alumnos consideran que la forma de trabajar fue diferente y productiva, aunque hay que recordar que en este instrumento se solicitaba su nombre, lo cual, como se observó en el análisis de expectativas (en donde retoman mucho de su experiencia en este ciclo), influye para que los alumnos pongan sólo una parte de sus percepciones.

5.3.1.3 Desempeño del alumno

Otra categoría que fue importante para analizar las concepciones que tienen de sí mismos (como alumnos) es el desempeño durante el curso. Al tener que definir una evaluación numérica de dicho desempeño, el alumno se implica en tener que revisar qué es lo que ha realizado durante el curso y a cuáles de esas actividades da más o menos valor. Así, tenemos que el desempeño lo definen a partir de dos categorías: el *proceso* y el *producto*. A pesar de que se observa mayores comentarios en el primer tipo (53%), no dista mucho de aquellos que consideran los productos (47%). Veamos ejemplos de uno y otro:

“Los aspectos que considero para la evaluación son lo que para mí fueron de gran significancia y que son de un grado mayor de complejidad, como el autoconocimiento, la autoinvestigación y el interés que me causó la materia cuando empecé a leer la antología”

Yolanda. “Asistí a todo el curso aunque sí reconozco que me faltó entregar algún trabajo de los que usted solicitó” Beatriz.

Podemos observar la diferencia entre uno y otro comentario, pues en el primero se prioriza el proceso obtenido y llevado a cabo por el alumno, mientras que en el segundo, los “productos” que realizó para merecer una calificación.

5.3.1.4 Proceso de enseñanza – aprendizaje

A pesar de que fueron muy pocos los comentarios hechos al respecto, consideré relevante plasmar un ejemplo sobre este tipo de evaluación, ya que lo que nos indica, es un proceso incipiente de reflexión sobre lo que sucede en el aula como un todo, y no como fragmentos específicos del mismo: *“Fue una materia que vino a quitar ideas concebidas un tanto mal fundamentadas de diversos conocimientos, no es fácil establecer nuevas concepciones ya que éstas nos han sido transmitidas desde que nosotros comenzamos una educación formal y por ello cuesta trabajo comprenderlas con una nueva perspectiva. Fuimos más allá de una simple descripción de los hechos, lo cual realizamos frecuentemente y nos quedamos en esa etapa. Nunca hacemos un análisis profundo y detallado de los hechos, estableciendo una crítica y una discusión con nuestros puntos de vista. En lo personal esto me ha costado trabajo, pero creo que el aprovechamiento del curso ha sido satisfactorio” Esteban.*

Como podemos ver, el alumno está haciendo un análisis de su proceso global, además de que va incorporando conceptos aprendidos para la explicación y fundamentación de sus ideas, haciendo una crítica implícita de la forma de enseñanza tradicional.

5.3.2 ETAPA PREVIA: Análisis de las reflexiones de clase

Los comentarios escritos por los alumnos, como se indicaba en la sección de método, están enfocados a los siguientes cuatro puntos:

- Evaluar los planes de clase, vertiendo su opinión sobre el clima del aula, didáctica, objetivos, etc.
- Comunicar los problemas, aciertos y dudas que se tienen en la realización de tareas y trabajos
- Comentar sus impresiones sobre el contenido curricular que se esté revisando
- Reflexionar sobre su propio papel en el proceso educativo.

Se encontró que en el ciclo no existen comentarios dirigidos a comunicar los problemas o dudas de los alumnos sobre las tareas. Esto puede deberse a una razón sencilla: fueron pocas las tareas que se dejaron durante el curso, pues el trabajo central de los alumnos iba dirigido a la exposición, y en general, ese tipo de dudas se resolvían alrededor de la clase. Lo que tenemos son tres categorías generales: una de ellas son las Observaciones sobre el plan de clase, aunque en realidad, aquí no se hace referencia al escrito elaborado por el docente, pues en ese ciclo no se realizó, sino a la clase en general, o más específicamente a la didáctica de la clase.

La segunda categoría es sobre el contenido de la clase y la última categoría engloba los comentarios sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde, al igual que en las

autoevaluaciones, se observan procesos incipientes de elaboración, síntesis e integración de los elementos constitutivos del aula como un todo y que implica una habilidad de reflexión más metacognoscitiva.

5.3.2.1 Didáctica

Encontramos que los comentarios hacia la didáctica no son tanto sobre el docente, si no sobre los alumnos mismos, ya que fueron ellos quienes llevaban la sesión con sus exposiciones. De manera global ocupa el 42%, y encontramos diferentes tipos de comentarios que pueden girar sobre la estructura del trabajo observada ya en la clase y cómo esta no sólo se determina por la organización inicial que puede plantear el equipo, sino que se va construyendo también en el grupo, como los siguientes ejemplos:

“Me pareció que la organización fue lo que le faltó al equipo, claro que por el tiempo relativamente corto que tenemos o porque nosotros somos muy desesperados no sabemos esperar nuestro turno y hasta propiciamos el desorden” Jesús.

“Posteriormente se pasó a la mesa y tuvimos que hacer una porra con características humanistas, en donde todos los miembros del equipo contribuimos a hacerla y aquí fue un acto social y era fácil ya que cada uno realizó un esfuerzo para hacerla” Patricia.

Por otro lado, hay comentarios (aunque pocos) que resaltan la importancia del docente, es decir, cómo no es suficiente con el trabajo del alumno: *“Creo que aún les faltó la dirección que lleva a cabo un profesor, el orden o planteamiento de la propuesta y sobre todo el objetivo que realmente se persigue” Teresa.*

Pareciera pues, que a pesar de que el trabajo a partir de exposiciones implica una mayor responsabilidad del alumno para manejar el contenido, la mayoría refleja en este instrumento que puede llevarse a cabo, y son muy pocos quienes siguen “demandando” la presencia del profesor, por el manejo de grupo, contenidos y organización en general que puede tener con mayor habilidad que un alumno.

5.3.2.2 El contenido

Para analizar este elemento, se dividió en dos subcategorías, pues algunos comentarios son más de tipo descriptivo (reseñar qué se está viendo) y otros de tipo reflexivo (analizar y reflexionar acerca del contenido). Este tipo de comentarios (sobre el contenido) ocupa un 46% de las reflexiones, una proporción muy similar a los comentarios sobre la didáctica, lo cual lleva a pensar que al menos en este ciclo, los alumnos pueden estar interesados tanto en la forma de trabajo como en los contenidos casi por igual. Los comentarios a nivel descriptivo son menores que los del nivel reflexivo, aunque la diferencia tampoco es sustancial.

Dentro de los comentarios que hacen sobre el contenido de forma descriptiva, tenemos algunos ejemplos: *“En la exposición se mostró que el aprendizaje no es un proceso pasivo, si no un proceso activo de elaboración de significados” Valeria. “El punto al que se enfocaron fue al 7, el cual nos dice que la naturaleza del lenguaje es crucial, las mejoras se caracterizan por: dificultades para optimizar el desarrollo del alumno; relevancia de las*

necesidades del alumno, autenticidad con respecto al mundo real y el reto, así como la novedad que perciba el alumno” Arturo.

A pesar de que ambos ejemplos nos muestran un nivel muy descriptivo del contenido, el primero es más “genuino” en términos que es la “síntesis” que hace el alumno del principio, mientras que en el segundo caso, se observa más un “copiado” del principio a partir de un texto.

Por otro lado, tenemos comentarios que nos reflejan un nivel más reflexivo sobre los contenidos en los alumnos como por ejemplo: *“El Constructivismo no debe ser considerado como la actividad lúdica, si no que la actividad lúdica es una parte del enfoque, de tal manera que si analizamos la actividad de los compañeros, habremos observado que estuvo basada prácticamente en una actividad, que de alguna manera siento no fue lo que punto 8 nos trata de dar a entender, puesto que este punto nos habla de que el alumno se mueve a través de etapas identificables de crecimiento psíquico, emocional y social, esto para mí significa que el alumno va evolucionando y aunado a esto, va modificando sus conocimientos, emociones, su percepción del medio que le rodea” Celia.*

Como puede verse, el alumno no sólo describe el contenido o los conceptos que debe incluir el punto, sino que además, hace una reflexión sobre cómo el equipo lo retoma o no. Si bien es cierto que aún es una reflexión inicial y que no se presenta en muchos alumnos, nos habla de un inicio para habilidades más que memorísticas o acumulativas, de comprensión y análisis.

5.3.2.3 Proceso de enseñanza – aprendizaje

Se tienen muy pocos comentarios en este sentido, y al igual que en la última categoría anterior, se habla apenas de un proceso incipiente y de un intento del alumno por analizar más allá de la actividad, los elementos psicológicos que subyacen al proceso, aunque claro, en términos más intuitivos y concretos para el alumno. Por ejemplo: *“La dinámica que plantearon en momentos presentaba aspectos que se querían confirmar con el punto que trataban, pero en otras ocasiones se perdía la contextualización de este principio. Pienso que nos hace falta tener más claro lo que es el Constructivismo, ya que muchas veces la interpretamos mal y obviamente no cumplimos con los objetivos que queremos puntualizar al presentar el trabajo en equipo” Leonor.*

5.4 ETAPA ACTUAL: Análisis de las reflexiones de clase

En esta etapa se encontró que tampoco existen comentarios dirigidos a comunicar los problemas o dudas de los alumnos sobre las tareas, lo cual lo atribuimos a que casi todas las tareas son revisadas en la clase. De igual forma tenemos tres categorías generales: la primera son observaciones sobre el plan de clase, con la diferencia que en este ciclo el docente si comparte estos planes con los alumnos, tanto de manera verbal como escrita; además de que se incorporan nuevas subcategorizaciones a partir de la información arrojada en este nuevo ciclo. Las otras categorías se mantienen igual, aunque en términos cuantitativos encontramos diferencias generales con el ciclo pasado, pues en este hay más comentarios que en el anterior.

5.4.1 Evaluación de reflexiones de clase docente

En comparación con las otras dos categorías, ésta es la que ocupa el lugar central dentro de las reflexiones (63%), lo cual se puede explicar a partir de que dentro de ésta, tenemos diversas categorías como los objetivos, la forma de trabajo y el clima del aula. Cabe señalar que ésta última y la primera categoría estaban ausentes en el ciclo anterior. Respecto de los *objetivos*, se dividieron los comentarios en dos: aquellos que hablan sobre aprendizaje de habilidades y sobre aprendizaje de contenidos específicos. Veamos ejemplos de cada uno de ellos:

“Pareciera ser lo que se busca es echar un vistazo a los semestres anteriores y encontrar tanto el objetivo de cada asignatura como la posible relación con las subsecuentes. Además de continuar con el modelo constructivista que relacionaríamos nuevamente nuestro conflicto puede mostrarse en cuanto a la idea de promover o crear otro mapa con nuestras expectativas sobre las materias” Gabriel.

“El manejo de la información sirve como una especie de engranaje entre los conocimientos previos y los nuevos. Por tanto, podría afirmar que la dinámica de grupo logra favorecer en mayor medida el uso de nuestros conocimientos mediante la reflexión, la retroalimentación y la aplicación de este tipo de ejercicios” Karen.

Tenemos pues, dos tipos de comentarios, en donde de manera implícita los alumnos van comunicando cuáles están siendo los objetivos más individuales que están cubriéndose. Como se vio, el primero va más encaminado a contenidos específicos de la materia, mientras que el segundo nos habla más de habilidades de reflexión e incluso aplicación que

el alumno está observando de las actividades, una inquietud mostrada al inicio del ciclo a través de sus expectativas.

Respecto de la *forma de trabajo*, la subcategoría más importante dentro de la evaluación del plan (58% de los comentarios dentro de esta categoría) encontramos dos elementos no presentes en el análisis previo: la relación con los compañeros y con el docente. Como se recordará en el análisis previo, la mayoría de comentarios iban dirigidos a las características de las exposiciones de los alumnos, pero como esa modalidad cambió, se encontraron muchos más comentarios sobre la relación con los docentes que entre ellos. Dentro del primer tipo tenemos: *“Al trabajar esta actividad en equipo nos ha propiciado tener una discusión y por supuesto diferentes puntos de vista sobre cómo jerarquizar y plasmarlo en el ‘cuadro virtual’ ya que cierra un poco las expectativas de la construcción” Leonardo.*

En general, los alumnos manifiestan dificultades iniciales para ponerse de acuerdo, pero lo más importante de este comentario en particular es que no sólo observa la “forma” que adquiere el trabajo en equipo (discutir), sino que ese tipo de trabajo implica una construcción. Otro aspecto interesante es cómo retoma un instrumento específico (el cuadro virtual) que el docente usó para apoyar la actividad de la contextualización.

Sobre la *relación con el docente*, son más los comentarios que sobre la relación entre alumnos, observándose pues que el contenido de las reflexiones de los alumnos está situada en micro contextos específicos, donde el papel del docente ha sido mucho más dirigido que en el ciclo anterior; además de la circunstancia de haber dos investigadores y un camarógrafo. Así pues, la mayoría de comentarios comparten el sentir de este: *“En nuestro caso la intervención de ustedes nos ayuda y en otros casos nos confunde más, ya que cada*

uno observa desde diferente perspectiva, ocasionando que lo que se ha trabajado entre nuevamente en cuestionamiento y dificulte su estructura” Oscar.

Sin embargo, también existen algunos comentarios como éste: *“Es interesante el apoyo o refuerzo con que cuenta el titular de la materia, tomando en cuenta que el grupo es muy numeroso y de repente surgen dudas por todos lados, el apoyo resulta eficiente; además la clase me ha parecido dinámica y atractiva, pienso que se ha ido evolucionando y lo que al principio parecía un tanto turbio, poco a poco se ha ido aclarando lo que se pretende obtener” Valeria.*

Aunque al parecer estos comentarios son diferentes, nos hablan de cómo es que los alumnos van adaptándose al proceso de construcción de la Comunidad del Aprendizaje en el aula. Aún en el segundo comentario se muestra la poca claridad en el inicio, pero como lo afirma el alumno, esa situación se ha ido modificando, además de verle las ventajas que este tipo de trabajo conlleva.

Finalmente, tenemos la subcategoría del *clima del aula*, veamos un ejemplo: *“De inicio podemos decir lo mismo que usted dice en su plan de clase, arrancamos con muchos bríos y sentimos que había potencia para el resto del curso y cuando menos, empezamos bien y creo que terminaremos mejor, ya que hay suficiente apoyo académico de su parte” Yolanda.*

Este tipo de comentarios además de mostrarnos cómo es la representación que se hace el alumno de esta clase en particular, nos señala algo más importante: la forma en cómo los

instrumentos utilizados (el plan, el comentario mismo, etc.) van conformando un mecanismo de comunicación y confianza entre los agentes del proceso.

5.4.1.2 Contenido

Para este apartado se retomaron las categorías empleadas en el ciclo anterior, encontrando una misma cantidad entre los comentarios de tipo descriptivo y de tipo reflexivo. Sobre el primer tipo tenemos como ejemplo: *“A pesar de que hay cierta discrepancia entre los integrantes de los equipos con respecto al lugar que deben ocupar o el orden que deben tener, en mi equipo se ha logrado percibir la relación que hay entre las materias psicológicas como son: Introducción a la Psicología, Psicología E. del niño, Psicología E. del adolescente y el adulto, Aprendizaje, Cognición y Enseñanza, Psicolingüística, etc.” Esteban.*

Mientras que del tipo reflexivo tenemos: *“A partir de buscar la posible o no relación se reflexionará ¿para qué nos han servido tales materias?, o ¿qué importancia tiene dentro de la carrera?, ¿nos servirán cuando ya laboremos?, o sólo ¿está bien conformado el currículum real? Son cuestiones que quizá no nos habíamos detenido a pensar, en fin, la clase fue buena dentro de lo que cabe y quizá nos dé la pauta para entrar de lleno a la materia de Psicología Evolutiva y Escolarización ya que quizá a partir del programa que se lleva a cabo en las instituciones se da una buena o mala escolarización” Jesús.*

En el primer comentario, aunque podemos encontrar la parte del contenido, no está desvinculada de otros procesos como el trabajo en equipo, situación que no se encontraba

en el ciclo previo, y no sólo porque la actividad fuera diferente, sino porque los comentarios eran más “copias” de texto, que un comentario propio. En el segundo comentario, además se observa cómo el alumno va reflexionando sobre las implicaciones de ese contenido, implicaciones más allá del espacio del aula.

5.4.1.3 Proceso de enseñanza – aprendizaje

Es relevante mencionar que los comentarios sobre esta categoría aumentaron cuantitativamente en relación con el ciclo pasado. Pero no sólo eso, sino que los intentos de integración y análisis de lo que sucede en el aula, cada vez son más complejos, como éste:

“Para mí esta forma de enseñarnos a aprender, a pensar, me ha gustado, claro que me cuesta trabajo entenderle, no es tan fácil, si se diera una explicación del porqué este modelo, cuál es el objetivo, de dónde nace todo esto, como es su funcionamiento, sería un poco más fácil. Para mí es como ir armando otro modelo, ya tienes uno, pero porqué no planear otro. Siento que lo que hacen son como darnos mensajes de lo que se tiene que hacer y nos dejan que nosotros capturemos esos mensajes y el ir pensando la forma cómo se tendría que hacer nos están enseñando a pensar individual y en equipo. Sé que vamos bien, estamos construyendo algo, tal vez va derecho o un poco chueco, pero ahí vamos poco a poco” Nadia.

No sólo se observa un análisis más elaborado de su reflexión, sino que también se empiezan a compartir significados con los alumnos, quienes van analizando sus propias concepciones

sobre el proceso y cómo éstas repercuten en el proceso de construcción. Es evidente aunque no se señale de manera explícita que el otro modelo es lo que hemos denominado la Comunidad del Aprendizaje, donde los alumnos poco a poco se van insertando.

La evaluación final: Instrumento de investigación

Cuando al parecer vamos hacia atrás, en realidad estamos reflexionando sobre lo que hacemos.

Marta (Reflexión de clase)

La división que he realizado en instrumentos del aula e instrumentos de la investigación obedece solo a clarificar el papel que cada uno puede realizar en la práctica cotidiana, más es evidente que ambos tipos de instrumentos no solo permiten trabajar en los procesos de intervención, sino algunos se encuentran más referidos a uno u otro proceso, es este el sentido que tienen los instrumentos que a continuación se van a analizar, si bien se concreta

sobre el proceso y cómo éstas repercuten en el proceso de construcción. Es evidente aunque no se señale de manera explícita que el otro modelo es lo que hemos denominado la Comunidad del Aprendizaje, donde los alumnos poco a poco se van insertando.

La evaluación final: Instrumento de investigación

Cuando al parecer vamos hacia atrás, en realidad estamos reflexionando sobre lo que hacemos.

Marta (Reflexión de clase)

La división que he realizado en instrumentos del aula e instrumentos de la investigación obedece solo a clarificar el papel que cada uno puede realizar en la práctica cotidiana, más es evidente que ambos tipos de instrumentos no solo permiten trabajar en los procesos de intervención, sino algunos se encuentran más referidos a uno u otro proceso, es este el sentido que tienen los instrumentos que a continuación se van a analizar, si bien se concreta

en al parecer un solo instrumento “el cuestionario final” aplicado a los estudiantes de la materia de Psicosociología del aula es producto de una etapa de claridad en la búsqueda de comprensiones más claras sobre el proceso de intervención de un año, es evidente que éste incluye una evaluación de los diferentes instrumentos y sujetos participantes en esta comunidad del aprendizaje. Y que por su estructura corresponde más a un proceso de análisis que no se encuentra siempre a la mano de los docentes.

6.1 Análisis de Cuestionarios: Psicosociología del aula

Procedimiento

Al final del curso de Psicosociología del aula (un año de intervención) a los alumnos se les solicitó respondieran un cuestionario (ver Anexo 9), con la finalidad de realizar una evaluación general de las bondades y limitaciones de la Comunidad del Aprendizaje. Los rubros solicitados se enmarcan en la estructura de intervención y son: habilidades y contenidos, instrumentos de la CdA, actores de la comunidad y procesos del aula.

Los resultados se integraron en dos ejes generales: evaluación de los agentes y evaluación de los instrumentos. En cada uno de los ejes se integran dos rubros: evaluación para la intervención e investigación de las concepciones. El primer rubro tiene la intención de otorgar una retroalimentación del trabajo en la comunidad durante este tiempo, la cual otorgue elementos para la comprensión de lo logrado. El segundo rubro se realiza en miras de esquematizar algunas líneas de investigación futuras.

6.2.1 EVALUACIÓN DE LOS AGENTES

La evaluación que los mismos ALUMNOS hacen sobre lo desarrollado en este tiempo, es que han tenido una evolución en las siguientes habilidades:

6.2.1.1 Vinculación de contenidos

Más de la mitad de los cuestionarios analizados (36) hablan de la inherente vinculación que guardan los contenidos de los temas, lecturas y materias. Además de la mera referencia que pueden hacer los alumnos sobre este punto, tenemos algunos otros indicadores que reflejan la adquisición de esta habilidad. Tales indicadores son: el número de materias relacionadas (12), el número de lecturas sobre las cuales se comentó (14) y por último, un indicador más revelador, es el porcentaje de alumnos (45%) que hablan de la *transferencia* de contenidos y habilidades a otros espacios. Es decir, se plantea cómo el contenido o aprendizajes de una materia les ha servido para comprender otros contenidos e intervenir en otros espacios, fuera del aula.

Ejemplos de vinculación de contenidos:

“Los 3 se enfocan en la socialización de las personas en comunidades urbanas y rurales. Cómo la familia es el principal contexto de desarrollo. El contexto importante que es la escuela, donde padres deben participar. Se vieron cómo en las comunidades hay tradiciones y cómo la escuela participa en ellas, y el docente debe adaptarse también. Se

vio de lo individual a lo social". (Comentario de Patricia sobre las lecturas de Mercado, Lacasa y Del Río)

"Psicosociología del aula, Socialización, Comunicación, Diseño instruccional, pues propiciaron el análisis y práctica más allá del ámbito escolar" Valeria.

"La vinculación se ha logrado por varios maestros, lo que me ha llevado a pensar en cómo realizarme como profesional en una institución (aunque no lo he llevado a la práctica) Xóchitl.

Ejemplos de transferencia:

"el de redes conceptuales porque hice uso de ellas en otra materia de este semestre en un trabajo final para un análisis o medición de datos" Andrés.

"He tratado de aplicar los conocimientos en mi área de trabajo, con buenos resultados, buscando el aprendizaje más que evaluaciones numéricas" Daniela.

"Dichas habilidades también fueron importantes en otras materias, pues permite cuestionar la enseñanza de otros docentes, los textos. Estas habilidades las pudo aplicar también a su trabajo" Isabel.

" esto, como las demás habilidades, no son exclusivas de una asignatura, si no que las llevo a otras áreas" Nadia.

6.2.1.2 Construcción de la identidad profesional

Al menos 20 alumnos hacen referencia a que uno de los elementos aprendidos en la CdA es el ver como psicólogo, lo que traducen como el enfrentarse a la realidad, los sujetos, la práctica o el campo profesional y donde se incluye la adquisición de habilidades de investigación. Cabe mencionar que esta "habilidad", no sólo fue promovida por la CdA,

sino por el trabajo práctico en materias como Problemas de Aprendizaje, Diseño, Seminario, etc. Dentro de la CdA, elementos que los alumnos evalúan como importantes para el desarrollo de esta habilidad, son la discusión de algunos contenidos, así como también y sobre todo, los trabajos de investigación realizados.

Ejemplos:

“Las materias de Socialización, Problemas de aprendizaje y Diseño curricular me permitieron realizar trabajos de forma práctica interactuando con personas y enfrentándose a las instituciones, niños y padres de familia, lo cual me ha ayudado a superarme y ver la realidad de un psicólogo educativo” Roberto.

“... énfasis en ponerse los ‘lentes de psicólogo’. Se recuperó el reflexionar en el qué, porqué y cómo de la profesión. Actividad desde 1º semestre, pero que por momentos se olvida por la carga de tareas” Valeria.

“Adquirí habilidades para: la estructuración de trabajos con más claridad mejor metodología, estructuración de entrevistas encaminadas a objetivos más claros y no tan divagados, la experiencia de trabajar con gente en la cámara de Gessel, y desarrollar habilidades para poder llegar a realizar un proyecto. Aprendí a cómo realizar un buen trabajo de investigación, cómo categorizar los datos obtenidos, cómo redactar los mismos contenidos de investigación, etc.” Beatriz

“... adquirí habilidades prácticas para la investigación y solución de problemas relacionados con mi formación profesional en Psicología educativa” Esteban.

6.2.1.3 Habilidades metacognoscitivas

En éstas encontramos el mayor número de comentarios en dos rubros generales: análisis y comprensión de contenidos (20 comentarios) y la habilidad de reflexionar (18). Se observa que en la primera es en donde los alumnos evalúan una mayor evolución o mejoría y es interesante por la relación que esto puede tener con la introducción de dos instrumentos en la CdA: los formatos para los controles de lectura, así como los comentarios del docente hacia las tareas. Cabe integrar aquí que en el análisis de Comentarios, encontramos una correspondencia con este resultado, pues el mayor número de observaciones hechas por el docente se centra en el análisis y reflexión de los textos, así como en la vinculación de contenidos y el énfasis de ponerse “los lentes de psicólogo”.

Ejemplos:

“Antes sólo era ‘sacar la información adecuada’, ahora trato de analizar, sacar el enfoque de la lectura e interpretar así el texto. Cuesta trabajo” Hilario.

“... leer, analizar y reflexionar las lecturas, adoptando una estrategia de lectura para ser más eficaz. Tengo que desarrollar más el cómo abordar las lecturas, desarrollar mi capacidad de análisis y reflexión que permitan no sólo reproducir, si no aportar algo creativo y novedoso” Marta.

“No buscar resultados, si no comprender el proceso por el cual se llega a las conclusiones, buscar una lógica a los contenidos. “Metavisión” o metacognición y la CdA ha apoyado esto” Oscar.

“la capacidad de reflexionar permite al alumno pensar sobre lo que hace en el aula y cómo lo hace. Los alumnos deben tener objetivos claros de lo que se aprende y saber cómo se puede utilizar para la formación de psicólogos” Sandra.

“la reflexión ayuda a realizar tareas con un análisis desde mi propio punto de vista, ayudándome a entender contenidos a la hora de las intervenciones del docente y compañeros” Xóchitl.

“Me siento en proceso de adquirir los lentes de Psicólogo Educativo: reflexionar en el qué, porqué y cómo, aunque a veces se le olvida” Andrés.

6.2.1.4 Trabajo en equipo

Sobre la evaluación del *trabajo en equipo*, tenemos que si bien, una buena parte (14) tiene una evaluación positiva del grupo, atribuyéndoles características de participación, compromiso, esfuerzo y responsabilidad; por otro lado, también hay una evaluación sobre un aspecto negativo del grupo: la competencia, es decir, las críticas destructivas, la poca cooperación, etcétera. (18 alumnos).

Ejemplos de evaluación negativa:

“A veces quería aventar la toalla por sentirme lejos del nivel de otros compañeros y eso baja la moral, dejan el sabor la competencia amargo, pues las críticas eran más destructivas que constructivas” Celia.

“Me gustaría que fuera más cooperativo, [el grupo] con armonía y ayuda mutua. Percibo un grupo muy dividido que no permite la interacción entre todos” Flor.

“El trabajo en equipos sólo se da cuando son amigos” Lorena.

“Aunque la comunidad ha ayudado, otras las ha deteriorado por no saber trabajar en equipo y como algunos comentarios son tan buenos, siento que el mío ya no es tan amplio y profundo” Patricia.

Ejemplos de evaluación positiva:

“El grupo es participativo, hay cierto respeto, todos muestran interés por su formación académica y es unido, tratan de hacer las cosas bien y se comprometen” Valeria.

“El equipo me ayudó pues son habilidades que ellos dominan” Daniela.

“Requiere de integración, organización, retroalimentación y construcción de un proyecto común. Después de tropiezos y largas sesiones donde se nos hacía ver esto, así como el tiempo empleado en el trabajo individual, se comprende que una real investigación parte de una labor conjunta” Iván.

“Me he relacionado bien con la mayoría trato de ser recíproco y cooperativo con la mayoría” Leonardo.

“Muchos de ellos son maestros, algunos tienen trabajos afines a la carrera y sus aportaciones son valiosas esto es algo bueno del turno vespertino. La participación de cada uno es importante, en muchas ocasiones ayudan a aclarar las dudas” Sandra.

“Todos tienen una historia diferente y el compartirla hará crecer el proyecto” Xóchitl.

6.2.1.5 Adquisición de habilidades generales

En este rubro, donde se encontraron 20 comentarios, la más mencionada fue la de hablar en público, y la evaluación que los alumnos hacen sobre ésta es que aún falta promoverla más (14 comentarios), aunque unos pocos refieren una mejoría en la misma. Ejemplos:

“Aún me falta por aprender ser más crítica y participativa en el aula. Aún me falta por aprender el enfrentarme al público y explicar un tema, pues con los nervios se me olvida” Beatriz.

“Necesito corregir la forma de hablar, pues soy muy parco. La clave está en saber escuchar y entonces saber dialogar. La forma de mejorar sería que otros me corrigieran” Esteban.

“Se me quitó el miedo a expresar mis ideas (aunque fueran erróneas). Y la CdA apoyó en la adquisición de estas habilidades” Isabel.

6.2.1.6 Concepción del alumno

Encontramos que los alumnos en general, atraviesan por un proceso de “reestructuración” cognoscitiva, puesto que empiezan a reconocer los problemas de ser un alumno tradicional, y ver la complejidad que implica una transformación. Esta concepción tradicional se caracteriza por no asumir la propia responsabilidad en el aprendizaje, por concebir éste como sinónimo de productos a entregar y en ese sentido, la evaluación tiene el objetivo de “medir” la ejecución, de ser un elemento calificadorio.

Ejemplos de la concepción tradicional:

“Si leía pero me falta analizar más, en cuanto a la dinámica, el horario, la falta de entrega de reflexiones así como la nula exigencia me generaron no poner ganas y energías requeridas para éstas. Hay gente que hace las cosas por hacer o solucionar el problema (no asisten, no leen, ni entregan reflexiones), se confían en sus equipos, al cabo ellos lo pueden hacer, otros se comprometen a medias” Luz.

“Dejamos al docente que lleve el papel más importante y los alumnos sólo nos movemos como él quiere” Nadia.

“Hay costumbre por hacer lo que los maestros piden, los trabajos sirven para ayudar a la calificación final. No nos hemos ubicado en el nivel en que estamos, nos da miedo y flojera cargar con nuestra responsabilidad” Teresa.

“En otras materias: fichas, ensayos, prácticas, las que fueron desgastantes porque fueron una tras otra, eso llevo a preocuparte y sólo entregar el trabajo sin poner atención a la clase” Yolanda.

“Las ventajas y desventajas que ha encontrado: son sumativas y se pierde lo esencial, el aprendizaje significativo que adquirió el alumno, la ventaja es que ya sabes la calificación que tienes y puedes reclamarla” Celia.

“La Autoevaluación no es muy concreta porque cada quien se pone lo que quiere, sobrepasamos los límites (despreocupación, inasistencias, no leer, no hacer trabajos, etc.) y otros tienen la misma evaluación pero sí la merecen” Gabriel.

“Desgraciadamente nos guiamos por la calificación final, algo que nos indique que somos buenos para obtener algo como una beca” Karen.

Sin embargo, encontramos también aquellos alumnos que comienzan a reflexionar sobre la importancia del proceso de aprender y reflexionar sobre ello, atribuyendo una mayor responsabilidad a sí mismos y en donde la evaluación debe ser un proceso de reflexión sobre el aprendizaje. Ejemplos de la concepción alternativa:

“Considero que nadie [de los alumnos] debe depender de lo que realizan los demás, el compromiso es de uno mismo para avanzar en este aprendizaje” Leonor.

“La evaluación debe ser más cualitativa que cuantitativa como resultado del análisis y la reflexión y no de la memorización” Teresa.

“La evaluación debe ayudar a entender lo que está pasando en el proceso de E-A atendiendo no sólo el producto, sino reflexionar sobre el proceso” Daniela.

“La autoevaluación es un punto que nos hace reflexionar sobre el desempeño y lo que hemos aprendido y nos permite reflexionar sobre nuestro aprendizaje” Isabel.

“Cómo debiera ser: un proceso donde se evalúe el desarrollo del aprendizaje, su función sería de retroalimentar. Debe seguir la misma forma como hasta ahora la han hecho, compartiendo la decisión junto con el alumno para que asuma su responsabilidad” Lorena.

Para concluir, podemos esquematizar los principales resultados del análisis de el Eje de ALUMNOS en dos elementos centrales: la evaluación de la adquisición de las habilidades y las diferentes concepciones sobre la naturaleza o el papel del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

6.2.2.1 Sobre la evaluación de la intervención

La mitad de los alumnos (18) evalúan una mejoría en el desarrollo y adquisición de las habilidades, resultando que donde se ubican los mayores *avances* es en las habilidades de análisis y comprensión del contenido y en general, en las habilidades cognitivas. Sobre las *habilidades de investigación*, se encuentran avances importantes; sin embargo, aún en el nivel de la “ejecución”, pero no en el impacto o en la implicación que puede tener para la vida profesional, ni tampoco en la importancia que tiene el investigar con otros, como la construcción de redes de discusión, etc., es decir, la habilidad se encuentra a un nivel muy individual.

Los alumnos han logrado ubicar la necesidad de *pensar como “psicólogo”*, y que los elementos aprendidos deben *transferirlos* a otros espacios, así como *vincularlos* con otros contenidos, buscando una integración. Dentro de los artefactos mediadores para el desarrollo de estas habilidades tenemos: los trabajos prácticos o de investigación y análisis de lecturas por un lado, y por otro, el instrumento de comentarios docentes.

Una cantidad importante (14 evalúan que *aún se requieren promover* ciertas herramientas, refiriendo las habilidades de participar o hablar en público como las que más necesitan de apoyo. Dentro de las habilidades por promover se encuentra la del *trabajo en equipo*, pues lo que los alumnos ubican como importante dentro de esta parte son más las actitudes hacia, y no otras habilidades que permitan dicho trabajo (cooperación, interdependencia, discusión), a la par que la evaluación de las relaciones entre alumnos aún incluye elementos negativos.

6.2.2.2 Sobre las concepciones del papel del alumno

En muchos alumnos existe una resignificación del quehacer del alumno: su responsabilidad, el papel de la evaluación y de los contenidos en el proceso de aprendizaje. De manera paralela, en muchos de ellos aún está la preocupación por la consecución de dichos contenidos, por la importancia de la evaluación más que del aprendizaje.

6.2.2.3 Sobre el papel del docente

Sobre la *evaluación* de la intervención del DOCENTE tenemos dos rubros: las características personales de dicho docente (actitud, conocimientos) y por otro lado, las intencionalidades de dicho docente.

6.2.2.3.1 Características personales

Varios alumnos ubican la buena disposición del docente (y de los investigadores) hacia el proceso, resaltando la confianza que otorga a los alumnos, aunque hubo algún alumno que mencionó que tiene preferencias. Respecto sólo a los investigadores, existen pocos comentarios y giran en torno a que deberían de tener una participación más activa en el proceso. Ejemplos sobre el docente:

“Es un ejemplo a seguir y es excelente” Oscar.

“Su motivación y compromiso con su trabajo, al igual que [otra maestra], han apoyado nuestra formación, ofrecen un espacio y tiempo fuera de la UPN” Roberto.

“Prefería a una parte del grupo y aunque se justificaba nunca puso solución” Úrsula.

“Es interesante la dinámica hace integrarte, hay confianza (no por conocerlos a ustedes) para participar y equivocarte, que te corrijan y respeten. Las propuestas que se ofrecen para desarrollar una actividad ayudan a potenciar habilidades” Andrés.

Ejemplos sobre los investigadores:

“Sugiero que participen más activamente, integrarse a los equipos y que éste observe y lleve a la reflexión y discusión dentro de los mismos para que él constate que realmente se de el trabajo de manera individual como en equipo” Esteban.

“Mantienen una novedad en el aula. En este semestre se pudo relacionar y trabajar más con ellos. Se aprendió mucho de esta interacción, fue como tener otro docente que nunca presionó, tuvo paciencia y creyó en ellos, aunque ese trabajo nunca se relacionó con la materia” Hilario.

“Compartí con los investigadores y el docente los conocimientos que poseen en un ambiente agradable ‘entre iguales’, su papel de ellos nunca fue el de saber más” Lorena.

6.2.2.3.2 Intencionalidades

Sobre este punto se encuentran la mayoría de los comentarios (16 alumnos) en donde los alumnos (14) mencionan la poca comprensión sobre los objetivos del docente, a cubrir durante el curso o en algún contenido en específico, así como los problemas de organización del mismo. Ejemplos:

“Parece que no saben bien lo que desean construir [en cada clase]” Sandra.

“Es un buen profesional le falta organización, así podrían concluirse los propósitos planteados al inicio del curso lo que conlleva a una transformación en la práctica y el proceso formativo de cualquier CdA” Valeria.

“No se llegaba a un punto en la clase, pues el docente no daba conclusiones de los temas” Flor.

6.2.2.3.3 Formas de trabajo

Encontramos que los alumnos especifican las estrategias utilizadas y formas de impartir la clase por parte del docente lo cual les permite integrarse de mejor manera al proceso de E-A, pues dicha estructura de trabajo promueve el desarrollo de habilidades. Ejemplos:

“Emplea una estrategia para abordar el conocimiento diferente a otros maestros que le permite a los alumnos aprender de manera significativa ‘aunque pareciera que no fuera así’” Isabel.

“Intentó durante todo el curso que los alumnos reflexionaran y participaran sobre los diversos contenidos” Marta.

“La obligación sería fomentar e invitar a la participación activa de los demás, el espacio está pero hay que darle utilización humana y cálida” Teresa.

6.2.2.3.4 Concepción del docente

De manera similar a la concepción del alumno, encontramos al menos dos tipos de concepciones sobre su papel o función. Aquí lo interesante es que cuando los alumnos hablan del “ideal docente”, se refieren a un docente más constructivista, pero, cuando hacen la evaluación del docente en concreto, parece ser que precisamente lo que evalúan como erróneo es que dicho docente no haya utilizado métodos más tradicionales. De igual forma, se observa en paralelo una concepción más alternativa del papel docente.

Así pues, sobre la *concepción tradicional* del papel del docente, tenemos 24 alumnos que expresan diversas ideas de lo que debe hacerse en la clase. Por un lado, se evalúa (12 alumnos) que el docente tuvo demasiada flexibilidad y propició un exceso de confianza, lo

cual llevaba a los alumnos a no asumir su responsabilidad, y que lo que se tiene que modificar o cambiar es tener mayor imposición y control, así como rigidez. Ejemplos:

“Se vio la falta de respeto, el permitir que al docente se le dirija de ‘tú’ consecuencia que su trabajo no se vea reflejado. Quedaron pendientes revisar ejes marcados, los tiempos no se respetaron, por falta de compromiso, no se exige asistencia, reflexiones” Úrsula.

“Dejamos al docente que lleve el papel más importante y los alumnos sólo nos movemos como él quiere. Sí está funcionando la forma de trabajo, aunque hay algo que comienza a dificultar este proceso, que es la relación de amistad de ustedes con el grupo” Andrés.

“La dinámica no es tradicionalista pero esa libertad de educación (basada en el constructivismo) no funciona del todo, pues se está acostumbrado a la exigencia y se rinde más así. Faltó imposición del docente, o sea, control al grupo o toma de decisiones” Daniela.

“Las clases eran al ‘ahí se van’ pues se desperdiciaba tiempo al tener a los equipos sólo en charlas no se cumplía con el tema y se terminaba hablando de otras materias” Jesús.

“Faltó algo que nos hiciera comprometernos más pues necesitábamos iniciativa” Lorena.

“Con tanta confianza o amistad con el docente, hacen informal el trabajo y el proceso de enseñanza – aprendizaje” Nadia.

Dentro de la concepción “alternativa”, el papel que se le otorga al docente es de guía y asesor, pero es muy clara la responsabilidad que el alumno ubica en sí mismo. Además, ubican que los demás también tienen un papel importante, dada su historicidad y por ende,

el aprendizaje es más rico, pues se aprende de todos. Asimismo, se ubica la construcción en lugar de la adquisición. Ejemplos:

“.. es difícil decir cuáles, porque no se dan de manera inmediata y se resignifican con el tiempo. Hasta ahora veo que las adquirí desde el semestre pasado, pero no en automático, sino en función de que se tuvieron necesidades (conceptuales – procedimentales) y entonces venía la resignificación, la cual no fue individual, si no en interacción con los otros” Roberto.

“Me ubico diferente de “los demás” dada mi historicidad y hábitos de estudio” Xóchitl

“He tenido que reestructurar algunos conceptos, por ejemplo, el que deba existir un maestro dirigiendo la clase o imprimiendo autoridad. Considero que nadie (alumnos) debe depender de lo que realizan los demás, el compromiso es de uno mismo para avanzar en este aprendizaje” Celia.

“Todos tienen una historia diferente y el compartirla hará crecer el proyecto” Hilario.

“La CdA es un espacio no sólo con intereses propios de investigación, si no que es un campo abierto a la interacción con los otros compañeros” Leonardo.

En resumen, sobre la evaluación hacia el docente, tenemos que: los alumnos ubican al grupo de docente e investigadores con una actitud positiva y de disposición, aunque ubican que existe demasiada flexibilidad y el exceso de confianza ha deteriorado el proceso. Esto se corresponde con la concepción tradicional de que el alumno debe imponer respeto, exigir y tener un mayor control e imposición en el grupo, características que deben delimitar la forma en cómo se evalúa y se trabaja dentro de la clase. Dentro de esto, sin embargo, la mayoría refiere que se ha tenido una estructura de trabajo más activa en donde se han

promovido ciertas habilidades y han generado algunas herramientas que apoyan su desempeño en el aula.

Aún no son claras las intencionalidades del docente, pero en específico sobre el desarrollo de un patrón temático, lo que se corresponde con la evaluación que los alumnos hacen sobre el Plan de clase. Se observa implícitamente la necesidad de los alumnos por una revisión de los contenidos más tradicional.

En lo que respecta a la evaluación, la mayoría ubica que debe ser más sistemática, es decir con más exigencia en la entrega de productos (tareas trabajos finales, trabajos por unidad, exposiciones, participación, asistencia etc.) esto parece ser porque los alumnos se sienten así más comprometidos. Algunos otros alumnos retoman las autoevaluaciones tanto buenas como malas; buenas porque ayudan a reflexionar a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, pero ubican como desventaja el que no todos se evalúan objetivamente.

6.2.3 EVALUACIÓN DEL EJE DE INSTRUMENTOS

6.2.3.1 Plan de clase

Es donde encontramos la mayoría de comentarios que hablan de los instrumentos (28 alumnos). La función que algunos alumnos ubicaron de dicho instrumento fue que el plan permitía obtener la visión del docente sobre el desarrollo de la clase, de los alumnos, sus intencionalidades. Ejemplos:

“Es importante ya que fue innovador y servía para saber muchas veces el sentir del docente y lo que pretendía hacer dentro de la CdA” Oscar.

“Habla de una planeación, a pesar de terminar siempre con la pregunta de qué se va a hacer, permitía tener un recuento y un mapa del objetivo de la (s) clase (s), aunque no se llevara al pie de la letra, porque como decía el profesor ‘el día que se cumpla, algo está mal’” Beatriz.

“Muestra cómo el docente percibe a los alumnos en cada clase, cómo se está desarrollando el trabajo y lo que hace falta trabajar más” Gabriel.

Sin embargo, la evaluación general que se hace de su uso es que no funcionó del todo y que le hace falta mayor rigor y precisión en la delimitación de objetivos, en los tiempos, actividades, etc. (14 alumnos). Otros (10) mencionan que requería de una cantidad importante de tiempo de la clase y que no se revisaban a profundidad los temas debido a esto. Ejemplos:

“Deben hacerse más rigurosos, con reglas y tiempos determinados para que los alumnos tuvieran tiempo para preparar el material y que se tengan aprendizajes concretos” Isabel.

“Nunca se cumplía, el trabajo diario se venía cargando de actividades pasadas” Luz.

“Me gustan las reflexiones del docente pues con un toque de sentimiento observa el contexto de la clase, sin perder objetividad y sin desviarse de lo que hay que hacer. Lo malo es que nunca se cumplieron los tiempos pensados, tal vez porque sólo eran reflexiones, intenciones y no planes propiamente. Eso es lo que hay que trabajar, una orden del día donde haya rigidez para cumplir los objetivos planeados” Patricia.

A partir del análisis que se hizo de los planes de clase, se encontraron elementos constantes del mismo, los cuales nos pueden explicar parte de las percepciones de los alumnos sobre éste. Un primer elemento del plan es la introducción, donde el docente hace una recapitulación de clases pasadas. Probablemente este sea un elemento de confusión para el alumno, pues a nivel cognoscitivo, implica que el alumno deba tener una mayor claridad global de todas las actividades y temas; como generalmente no es así, la recapitulación más que apoyar, puede confundir a aquellos alumnos que sólo ubican lo concreto de una sesión.

Por otro lado, la mayor parte del plan son las reflexiones del docente, las cuáles giran en torno a las preocupaciones, percepciones y expectativas de éste en cuanto a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Luego, hay un apartado de actividades propuestas a realizar en la clase correspondiente y a futuro, las cuales solamente son esquematizadas y punteadas de forma general sin explicitar las intencionalidades u objetivos de dichas actividades. Al final se encuentran anexos, que es el único elemento en el que se hace referencia a los contenidos, pero sin ninguna vinculación o coherencia explícita con el resto del plan.

Si ubicamos que el nivel de reflexión de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje aún está en construcción, tales reflexiones docentes no otorgaban elementos que clarificaran lo que se quería hacer en la clase. Además, si recordamos la importancia que aún le otorgan los alumnos a los contenidos y ubicamos que éstos sólo están referidos dentro del plan en los Anexos y sin una vinculación explícita, entonces podemos hipotetizar que buena parte de la confusión generada en los alumnos está determinada por la misma estructura del plan, que no dio respuesta a las necesidades concretas de los alumnos sobre el

qué hacer, para qué, cómo y qué vinculación se tiene con los contenidos, más que con su proceso de aprendizaje, elemento que es el que retoma el docente con mayor importancia.

6.2.3.2 Retroalimentación

A pesar de la baja frecuencia (6 alumnos), los alumnos coinciden en la función ubicada de este instrumento: canal de comunicación y de evaluación. Ejemplos:

“Permiten ampliar tus puntos de vista que no habías considerado. Con el uso de discos se entabla una comunicación y se puede evaluar así de forma cualitativa” Yolanda.

“La devolución de comentarios son necesarios para ver avances o retrocesos de cada alumno” Daniela.

Estos comentarios tienen una similitud con los datos que se encontraron en el análisis de dicho instrumento, sobre todo en las intencionalidades del docente, las cuales eran: fomentar en los alumnos la postura de psicólogos educativos, fomentar la capacidad de reflexionar sobre los contenidos y tener una negociación conjunta en la construcción de significados.

6.2.3.3 Reflexiones de clase del alumno

La tercera parte (12 alumnos) la mencionan, y los comentarios que se encuentran aquí van desde la función que los alumnos ubican de este instrumento (comunicación, evaluación), hasta propuestas específicas para mejorarlo. Ejemplos:

“Es una comunicación alumno – maestro, la cual a veces no puede expresarse en el aula.

Acerca a ambos para expresar propuestas y sugerencias” Isabel.

“Son excelentes (si todos las hiciéramos) son una vía para ver cómo va la comunidad en lo académico, emocional, etc.” Roberto.

“Permiten observar cómo el alumno lleva la lectura o lo visto en clase” Daniela.

“Estaría mejor si se hace al término de la semana analizando los días martes y jueves entregar el viernes y dar tiempo al docente (s) para ser revisadas y comentadas el día martes¹” Jesús.

6.2.3.4 Tareas

En los 10 comentarios que se encontraron no se pudo ver alguna afinidad, pues se hablan de diferentes aspectos: cómo funcionó, propuestas, etc.:

“Permiten al docente tener la interpretación de los alumnos sobre lecturas. Propuesta: mayor rigor en la entrega, pues al no exigir las, le restan importancia y no se entregan”

Marta.

“No funcionó porque sigue una metodología, aunque lleva un orden y es vista como una carga de trabajo. Igual que en otras materias representan una cotidianidad, otros maestros condicionan a entregarlas” Sandra.

¹ Los días en que se impartían las clases eran los martes, jueves y viernes, en un horario de 18:00 a 20:00 horas.

“Deben ser totalmente una reflexión, y muchos en ocasiones no las hacemos así. Dejarían ver al docente e investigadores el grado de comprensión de cada alumno y trabajar en ello o resolver dudas en su mayoría del grupo” Beatriz.

La tarea representa dentro de los espacios tradicionales un simple aspecto más a cumplir, poco se trabaja en la retroalimentación de las mismas y aunque dentro del proceso de la Comunidad la misma se retroalimentó de continuo parece que los alumnos la refieren más como una carga que como un elemento formativo.

6.2.3.5 Relatoría

Es el instrumento del que menos se comenta (6 alumnos), aunque hay cuestiones muy interesantes en dichos comentarios, que van desde su función hasta propuestas para mejorarla. Ejemplos:

“Rescatan el desarrollo de la clase que el docente no ve y cuestiones importantes que deben rescatarse. Propuesta: cada 3 clases relatar estos aspectos para ver en qué se está fallando y cómo se podría mejorar” Esteban.

“Son excelentes, dan una percepción diferente de la clase” Karen.

“Son como ha mencionado el docente, importantes en el proceso de retroalimentación y para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje” Oscar.

6.2.3.6 Instrumentos generales

Es interesante observar cómo cuando el alumno habla de ellos de forma genérica, aumenta la frecuencia (16 alumnos) a que si habla de alguno en particular. Esto puede ser indicador de que el alumno empieza a ubicar la función mediadora e integral de éstos, más allá de sus características particulares. Ejemplos:

“Son un intento por transformar los procesos de Enseñanza – Aprendizaje y nos involucran en el proceso” Teresa.

“Son una guía para todos, no sólo para “el hacer “, también de cómo íbamos para reorientar” Flor.

“Los alumnos se guían, ‘negocian’ y resignifican el trabajo” Karen.

“En este semestre fue más claro gracias a ellos, pues nos indicaban qué se iba a hacer, aunque hubo confusión en la entrega de reflexiones de clase y otras tareas” Oscar.

“El formato debe seguir con la misma guía de planeación (abstracción del tema su importancia llevarlo a la práctica educativa, relacionarlo con otros eventos o hechos, con sugerencias, comentarios, acuerdos y desacuerdos) con una nueva variante de retroalimentación (con comentarios en la misma tarea)” Teresa.

En resumen, existe una evaluación positiva de la mayoría de los instrumentos, no sólo se refleja en el uso concreto al que hacen referencia los alumnos, sino en sus concepciones sobre la función de dichos instrumentos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Funciones que pueden ser concretas (dar la visión de los diferentes agentes, ser canales de comunicación, servir para la evaluación, guiar las actividades) hasta más generales y complejas (resignificar y negociar, transformar la enseñanza). Tal vez los ajustes deban

darse más en el Plan de clase, en donde los alumnos requieren mayor precisión, rigor, explicitación de actividades, objetivos, etc.

También sería importante retomar las propuestas que hacen los alumnos para los instrumentos tales como:

- Evaluar el plan de clase y lo alcanzado en las sesiones al final de las mismas.
- Pedir las reflexiones de clase al final de cierto tiempo (puede ser al final de un tema o de una Secuencia de Actividad).
- Compartir cada determinado tiempo (puede ser similar al de las reflexiones de clase) las relatorías de los investigadores.
- Integrar el plan de clase con las tareas y la retroalimentación (lo cual podría extenderse a los demás instrumentos), de forma que en los instrumentos que elaboren los agentes (el plan del docente, las reflexiones de los alumnos y las relatorías de los alumnos) se retomen los elementos que los otros agentes resalten en sus propios instrumentos.

DISCUSIÓN

“lo que el hombre es puede estar entretejido
con el lugar de donde es y con lo que él
cree que es de una manera inseparable”
(Geertz, 2000)

Los datos nos permiten ver un proceso con múltiples voces, cargadas todas de interpretaciones construidas a lo largo de la vida; interpretaciones que se enmarcan en procesos más complejos que sitúan a la institución universitaria en cuestión y al trabajo dentro de un aula, en supuestos de lo que debe ser, más que en aspectos de lo que es. Los estudiantes de la muestra llegan con un bagaje de mínimo doce años de experiencia directa, sobre lo que es y debe ser la institución educativa, sin contar con la información continua que a lo largo de su proceso de vida se ha ido construyendo con base en las representaciones de los otros.

Observamos en el análisis cómo las representaciones mismas se van cosificando en la cotidianidad universitaria: la mayoría de las clases mantienen el ritmo de lo que se espera, de lo que se supone debe pasar. Convencer, dialogar, interpretar, se reconocen como recursos netamente humanos, recursos que requieren de los otros, que van construyendo significados socialmente compartidos y que en esencia serán los representantes de una cultura. Una cultura en donde los fenómenos de representación no son estáticos, ni representan espacios vacíos carentes de significado, y por ende suponemos que son procesos de uso de instrumentos sociales en su acepción amplia, en constante cambio, dados entorno a las actividades que la comunidad ha dado por relevantes.

Es decir, “las culturas existen objetivamente en las formas de prácticas sociales” (Bakhurst, D. 2001, en Cole, M., y col, 2002, p. 123). Estas prácticas sociales una vez que se repiten una y otra vez, los procesos y el uso de instrumentos en torno a ellos se van fosilizando, y la reconstrucción de los mismos requiere procesos de intervención más complejos. En este sentido, la comprensión de lo que sucede en nuestras aulas se torna más difícil si no partimos de que, lo que se manifiesta en los espacios escolares son fragmentos (dialécticos) de una totalidad irrecuperable, apenas supuesta y reconstruida por el otro. Tal como lo señala Bajtín (2000): “la paradoja consiste en que la totalidad como tal es irrecuperable, y lo más que podemos hacer es preguntarnos qué es lo que este fragmentarismo significa para nosotros” (p. 14). En suma, como nos plantea Geertz (2000), “lo que necesitamos es buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos, no identidades sustantivas entre fenómenos similares” (p. 51).

Dado que la psicología se encuentra en estrecha relación con la cultura, la comprensión de la conducta del hombre debe de estar organizada en torno a los procesos de construcción, de sentido y utilización de significado que conectan al hombre con la cultura (Bruner, 2000). Si bien pareciera que esta perspectiva nos conduce a un grado mayor de subjetividad en la psicología, ello es exactamente lo contrario, puesto que no partimos de interpretaciones desde el vacío, ya que: “Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.” (Bruner, 2000, p. 29)

En la interpretación que hacemos de nuestra cultura y de los eventos en los cuales participamos, “existen incluso procedimientos normalizados para «presentar excusas» por nuestra excepcionalidad, cuando los significados que pretenden nuestros actos resultan oscuros, formas típicas de hacer público el significado relegitimando de esta forma lo que pretendemos.” (Bruner, 2000, p. 29)

Si sólo partimos de la a explicación de las causas, ello evidenciará aún más nuestro impedimento para tener una comprensión más clara del cómo interpretan su mundo los seres humanos y por ende cómo interpretamos nosotros –los psicólogos- los actos de interpretación de esos otros. Ya que si:

...damos por supuesto que el objeto de la psicología (como el de cualquier empresa intelectual) es lograr la comprensión, ¿por qué nos resulta siempre necesario comprender *con antelación* a los fenómenos que hay que observar

(que es a lo que se reduce la predicción). ¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana? (Bruner, 2000, p. 14)

Reconozcamos a la luz de lo que nos plantea Bajtín (2000), la necesidad de la comprensión de lo que somos:

...el hombre no puede ver ni comprender en su totalidad, ni siquiera su propia apariencia, y no pueden ayudarle en ello la fotografía ni los espejos. La verdadera apariencia de uno puede ser vista tan sólo por otras personas, gracias [...] a que son otros (pp. 158-159)

De ahí que para Bruner (2000), y por supuesto para los psicólogos que hemos intentado comprenderla, el estudio de la mente humana sea tan complejo y difícil ya que éste

... se encuentra tan inmerso en el dilema de ser a la vez el objeto y el sujeto de su propio estudio, que no puede limitar sus indagaciones a las formas de pensamiento que se desarrollaron a partir de la física de ayer. La tarea es tan apremiantemente importante que merece toda la rica variedad de inteligencia y perspicacia que seamos capaces de aportar a la comprensión de lo que el hombre piensa del mundo, de sus congéneres y de sí mismo. Este es el espíritu con el que hemos de avanzar. (p. 14)

Como señala el mismo autor, todas estas cuestiones avanzan conforme nos decidimos a formular preguntas sobre temas como “la mente, los estados intencionales, el significado, la construcción de la realidad, las reglas mentales, las formas culturales y cosas por el estilo” (Bruner, 2000, p. 13).

Para poder conocer todo lo que se necesita para actuar de manera aceptable en una sociedad, los sujetos deben saber qué formas de comportamiento son apropiadas en cada escenario, lo que requiere tener una comprensión de los diferentes escenarios sociales y a la par compartir dicha comprensión con los otros. Los alumnos de la UPN con los que se trabajó tienen una comprensión de estos escenarios y las actividades que en ellos son adecuadas.

Como se fue observando a lo largo del proceso de intervención, el esquema inicial hacía referencia a actividades unidireccionales (dirigidas por el docente); moleculares (aisladas); valoradas individualmente y en base a productos. La continuidad de las actividades a lo largo de las asignaturas se menciona como un elemento del discurso idealizado de la institución. Como un ejemplo de un referente cultural importante es el que los alumnos denominan “claridad de los objetivos” o “lo que el docente quiere”. Como las investigaciones sociológicas del aula han señalado, el alumno que participa en una actividad en la que es constantemente evaluado implícitamente por los otros y explícitamente por el profesor. Por ello realiza una búsqueda continua del comportamiento adecuado, búsqueda que llega a ritualizarse. Ritual donde alumno y docente mantienen una coreografía que se va construyendo con un alto grado de estaticidad difícil de transformar

con un taller o una charla sobre la importancia de su papel en la educación y que como se ha observado requiere procesos de intervención mucho más largos.

Como señala Ann Brown y Joseph; las escuelas son comunidades de aprendizaje construidas culturalmente, “en las que hay procedimientos, modelos, canales de retroalimentación, y otras cosas por el estilo, que determinan cómo, qué, cuánto y de qué manera «aprende»”, un alumno (cit., en Bruner, 2000, p. 107). Para llegar a tener una comprensión del cómo aprenden los alumnos de la UPN, o para ser más específicos los alumnos con los cuales trabajaron, tuvo que pasar aproximadamente un año donde, si se observa en los datos analizados, se trataba de recuperar todo aquello que nos diera un indicio, un indicador de que lo que se realizaba en el aula, tenía un impacto contundente en los alumnos.

Parecía que a pesar de la evidencia de los datos y del propio discurso teórico que daba cobijo al modelo, no comprendíamos que antes de nuestra llegada, ya existía una comunidad de aprendizaje, dada por esos doce años de enculturación, por los referentes institucionales del imaginario social y por la construcción previa de dos semestres en la Institución.

Esta incompreensión me llevó a comenzar a hablar de la “perversión” del aprendizaje, es decir, los guiones culturales de la educación se habían transformado, los modelos teóricos antecedentes sobre la instrucción habían permeado las formas de acción y construcción de significados de los sujetos implicados en la educación, o, a lo que de manera más certera podemos denominar que la teoría cambia la realidad que describe.

La enseñanza se ha incorporado en varios momentos a la deconstrucción y al deconstruccionismo, que han socavado los soportes legitimadores de los grandes sistemas del pensamiento y ha practicado un presentismo radical... entonces, la enseñanza se convierte en algo dañino y perverso (Neira, 1999, p. 61).

Más es claro, ahora lo se, que no bastaba con señalar la existencia de doce años de escolarización, pues ello me llevaba a plantear un determinismo cultural con el cual no estaba de acuerdo, debía tomar en cuenta también que esos doce años estaban cargados de discursos teóricos y de prácticas intuitivas, sobre un sujeto educativo que había sido **declarado** inactivo, una “tabula rasa”, que desde la mirada de los teóricos positivistas, éste se movía o no de acuerdo a los estímulos del ambiente que se le presentaban.

Un elemento central que se vive en las instituciones educativas es al que Gimeno (1999) se refiere con la siguiente cita: “Al lado del *currículum* que se dice estar desarrollando, expresando ideales o intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que se denomina *oculto*. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el *currículum* real.” (p. 152)

El cómo se manifestaba este currículum real dentro de nuestra Comunidad del Aprendizaje, se perfila de manera esquemática hablando del proceso de cohabitación. En nuestro escenario cohabitaban después de un año de intervención dos Comunidades, la tradicional y la alternativa, comunidades que en sí mismas no podríamos plantearlas como excluyentes.

Aunque contradictorias en su base teórica, reales en su cotidianidad, lo que nos genera riqueza y diversidad en su dinamismo.

De los elementos que saltan a la vista se encuentran aquellos referidos a los cambios que experimentaron los alumnos a lo largo del proceso en varios de los rubros mencionados en los anteriores análisis como son: el papel que le asignan al docente dentro del aula; el papel que se asignan a sí mismos; la percepción que tienen de su aprendizaje y los agentes involucrados en él, etc. También es importante destacar cómo se fueron incorporando elementos propios de la Comunidad del Aprendizaje.

En este sentido, lo que se fue perfilando a lo largo del proceso de intervención y hoy lo puedo comprender a la luz de los datos es que la Comunidad del Aprendizaje se encontraba en diferentes perspectivas concéntricas de una misma realidad, es decir, su conformación e integración se dividía en tres grandes bloques:

Primer Bloque:

Un pequeño grupo de compañeros mantienen los referentes similares que cuando iniciaron el curso, donde en esencia le atribuyen un papel activo al docente y un papel pasivo al estudiante, digamos que no presentan elementos donde hagan referencia a aspectos no tradicionales manejados desde sus autobiografías hasta la entrega de sus cuestionarios.

Este bloque hace referencia a un grupo de alumnos que cohabitan en este espacio comunitario, desde la parte más externa de la Comunidad. Observan los procesos dentro, a

veces participan de manera más propositiva, pero dicha participación es mínima, mas la seguridad del modelo anterior –el tradicional- los cobija con su certeza.

Segundo Bloque:

Al cual se podría denominar el bloque de la transición, donde si bien reconocen elementos de la propuesta de Comunidad del Aprendizaje, en torno al papel de cada uno de sus integrantes, aún mantienen aspectos referentes a lo que he denomina visión tradicional de la enseñanza. Si recuperamos la voz de varios de los participantes que suponemos se encuentran dentro de este bloque tenemos:

“Lo más importante para mí dentro del curso fue el análisis al que nos llevaron respecto de vernos a nosotros mismos, cómo exponemos y en lo que en verdad decimos en nuestras participaciones, en hacernos reflexivos”. Arturo

“Bueno considero, que el objetivo se cumplió, hemos aprendido (sacados de onda) pero hemos aprendido, creo que el construir poco a poco el conocimiento lleva tiempo y se logró, nos han dado nuevas formas de trabajo”. Daniela

“De los profesores puedo resaltar el hecho de ofrecerse a ser conocidos en forma más humana, nos trataron como amigos o compañeros, en lugar de la tradicional relación profesor alumno. Porque crearon o por lo menos intentaron la reflexión en nosotros. Su proyecto me parece genial, aunque se necesite mucho valor y ganas de transformar las cosas, de transformar el pasado de un grupo de sujetos que se resisten por todos los medios al cambio.” Isabel

En este Bloque “saben” que están dentro de un territorio, cargado de significados, dentro de un modelo diferente, mas aún la comprensión de sus finalidades, sus intenciones, los instrumentos que se manejan, no es del todo clara y si bien participan en todas las actividades, les es difícil tomar la iniciativa sobre ellas.

Tercer Bloque:

Aquí se hace referencia a aspectos propios de la Comunidad del Aprendizaje, situándose dentro de ella y con aspectos de responsabilidad compartida dentro del aula, a la par los alumnos comienzan a hablar de los instrumentos como parte importante del proceso de enseñanza - aprendizaje, reconocen a los otros como diferentes y por ello importante su participación y ven en la reflexión y el cuestionamiento uno de los objetivos centrales de la propia comunidad, baste retomar algunas de sus voces para mayor claridad sobre lo planteado:

“Esto fue como ir armando un rompecabezas, donde cada plan de clase esperábamos una pieza más para armar el rompecabezas, en las primeras clases cuando estos planes hacían una recapitulación de lo que se había visto y de lo que se vería ese día era bastante constructivo, se está reconstruyendo el conocimiento, un buen día por cierta razón no hubo plan de clase por escrito, otras veces sí, unas veces decaía el ánimo, otras veces avanzábamos, era un estira y afloja por parte de ustedes y nosotros.” Jaime

“Me siento en la obligación de mencionar que realmente no había aplicado los conocimientos de una antología, como lo hice en esta asignatura, ya que nos han acostumbrado a realizar ensayos, reportes y una serie de cuestiones, por lo cual ganamos puntos para la calificación final, a diferencia de las demás materias en ésta me vi obligado a volver a releer y llevar a la práctica lo que nos mencionaban las lecturas, luego la aclaración que a veces me enojaba porque no le encontraba sentido a las actividades, sin darme cuenta de que era parte del proceso, lo cual me permitió aprender más claramente la elaboración del trabajo”. Oscar

“que la materia te atraiga, que en verdad entres a la clase para aprender, el que quieras entender por donde van, el no quedarte atrás y que te lo lleves a tu casa a reflexionar y no lo dejes nada más saliendo del salón.” Roberto

Como se observa en los ejemplos dados, los alumnos se encuentran inmersos en la comunidad, la comprensión del modelo es más clara que los otros dos, son propositivos, y similar al primer bloque se sienten cobijados por esta nueva forma de trabajo.

Es evidente que desde los referentes teóricos la esquematización de los diferentes bloques es un recurso de orden argumentativo, ya que los mismos no representan aspectos lineales dentro del proceso, sino una espiral dinámica donde prevalece lo que he denominado “la cohabitación de los modelos”.

Esta cohabitación cobra sentido, quizá como parte de nuestra propia co-construcción de lo que ella implicaba y dicho sentido lo podemos sintetizar en lo que Bruner plantea sobre esa construcción del Yo tan compleja y que se observa desde la historia de vida en sus

autobiografías hasta el movimiento que significaban las reflexiones de clase de los alumnos: “El Yo, por consiguiente, como cualquier otro aspecto de la naturaleza humana, es tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local” (Bruner, 2000, p. 110).

Podemos resumir, entonces, que en el proceso de cohabitación, representaba no dejar de lado la naturaleza situada y distribuida del conocimiento ya que ello “... supone perder de vista no sólo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento.” (Bruner, 2000, p. 106).

Quizá a primera vista para el lector versado en el tema, dichos cambios no representen más que la incorporación de nuevos conceptos o palabras al esquema inicial, para el trabajo de investigación significa todo un proceso de comprensión y de resignificación continua. Dicha comprensión nos ha llevado a darle una función más amplia a los instrumentos de la Comunidad pero también a reconocer que si bien el análisis de la construcción de significados es un elemento importante dentro de la comprensión de los procesos del aula, éste requiere de un proceso más amplio, de continuos ajustes, donde se combinen diferentes instrumentos que nos permitan una comprensión más fidedigna.

Conclusiones

Al llegar a este apartado varias preguntas saltan inmediatamente, ¿qué de lo propuesto se logro?, ¿qué no se logro?, ¿qué aprendimos?, ¿qué aprendieron los alumnos?, ¿qué proponemos en una futura intervención?

Y seguro los lectores tendrán un cúmulo más de cuestionamientos, más tratemos de acercarnos un poco a la reconstrucción de la experiencia y quizá aprovechemos el espacio para un breve balance que de cuenta de nuestras fortalezas y debilidades.

En uno de los apartados del trabajo mencionaba que la intención general del proyecto correspondía a un eje general que hacia referencia sobre la necesidad de resignificar la actividad de enseñanza-aprendizaje y este mismo planteamiento se traducía en tres lineamientos particulares:

- 1.- Reconocimiento sobre el proceso cultural de lo que significa aprender y enseñar.
- 2.- Que dicho reconocimiento generara una orientación sobre las metas generales del aprender y enseñar, enfatizando la necesidad de construir sentidos y prácticas diferentes sobre lo que significa ser alumno y docente.
- 3.- Que los elementos arriba señalados generen procesos de transformación de la propia identidad profesional y reconceptualicen las trayectorias de participación de los sujetos.

Las voces de los alumnos como la del propio docente y los investigadores implicados en el proceso nos dan cuenta de elementos claves de dichas resignificaciones, elementos que si

miraros lo que he denominado el bloque dos y tres aparecen contundentes como procesos de cambio en los sujetos participantes.

La construcción dentro del aula de diferentes propuestas sobre la estructura de la actividad, dan cuenta de un elemento básico y central en el hoy, es decir, la promoción de los procesos de dialogo permanente, parece representar un papel central para las resignificaciones de los alumnos, rompiendo de tajo con propuestas monolíticas y monológicas donde el docente es el que dirige, controla y da el conocimiento verdadero sin posibilidades de replica y mucho menos cuestionamiento. Un proceso de intercambio y negociación, compartir el conocimiento y los valores que alrededor de este se encuentran no para caer en modelos criticistas, sino constructivos y transformadores, proveedores de procesos intersubjetivos.

Otro de los elementos que puedo evaluar importante es el papel de los diferentes participantes, el acoplamiento formativo, si bien esto no fue una situación que se presentara al inicio la trasformación que se logro fue central para el diseño formativo de sus diversas actividades.

El papel de los instrumentos ha sido central, seguramente cada uno de ellos requerirá un mayor análisis en torno a los supuestos que hemos planteado, más representaron verdaderos andamios no solo para el proceso de intervención y los ajustes que se realizaban en el aula, sino para el propio trabajo de investigación.

Dentro de los aspectos conceptuales se pueden bien señalar, los referidos a las transformaciones sobre el papel del alumno, del docente, la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien en el contexto institucional donde nos encontrábamos dichas posturas ya eran parte del discurso, la distancia de incorporar a su actividad cotidiana era amplia y lo que encontramos es una asunción más clara de dichas concepciones.

Es evidente que la transformación de estos diferentes aspectos no solo se encuentran en las actividades realizadas y las formas que ello conlleva, van acompañadas de potencialización de competencias, referidas al saber ser, saber hacer, saber conocer, etc.

Uno de los elementos que se manifiestan en lo interno del trabajo es la importancia de no generar un modelo “virtual” o un diseño que altere los contenidos curriculares en cuestión, ello puede ser una de las virtudes del trabajo ya que avanzamos en paralelo con los propios contenidos curriculares.

Las limitantes las puedo observar en dos grandes campos, uno referido al proceso de intervención y el otro referido al proceso de investigación.

Las primeras pueden ser de corte estructural, es decir, cuando iniciamos la intervención no contábamos con un plan previo de la misma, nuestro único soporte lo representaban los contenidos curriculares y las propias propuestas de trabajo de la academia de psicología, más para el trabajo propio de la construcción de la Comunidad del Aprendizaje, no llevábamos más que nuestras lecturas bajo el brazo y muchos ánimos de lo que se comenzaba a construir. De apoco los planes se fueron formulando, más creo que similar a la reflexión de clase del docente pudimos elaborar una propuesta que permitiera tiempos de

inducción, tiempos de integración y tiempos de cierre, una vez en el escenario la dinámica era tan apremiante que poco quedaba para construir dicho plan.

Un elemento más que limitó nuestro trabajo puede estar representado en el esquema que para nosotros representaba por un lado dar clases en un nivel universitario, a estudiantes de la facultad de psicología, y por el otro que si bien habíamos realizado una experiencia de intervención sobre el concepto de Comunidad ella se desarrolló en un escenario de preescolar, así que cargamos con esas ideas que si bien interesantes no fueron sensibles al escenario en cuestión, por las características propias de los estudiantes, las cuales reseñamos, y por el nivel al que nos enfrentábamos.

En lo referente a las limitantes de la investigación es necesario mencionar que nos pasamos mucho tiempo recolectando datos y datos por el simple hecho de no perder ningún tipo de información, ello nos llevó a que construíamos más instrumentos y analizábamos poco, digamos que el análisis se realizaba al día con día perdiendo finura en nuestro trabajo y por ende avanzando solo en espacios demasiado iluminados, pero con poca certeza de su territorialidad, lo que nos llevó a dejar de lado a compañeros que salían de nuestro campo visual, comprensión que hasta el momento estamos logrando significar.

Es claro que el iniciar un proceso de comunidad de aprendizaje o del aprendizaje en la acepción que hemos trabajado requiere no solo buenas intenciones sino toda una estructura en los niveles de intervención e investigación, ello no limita la posibilidad de retomar los instrumentos construidos en cualquier aula que nos de indicadores de con quienes

trabajamos y hacia donde debemos avanzar el proceso de construcción del conocimiento y el proceso de formación profesional de nuestros estudiantes.

En este sentido, considero que las propuestas actuales concernientes específicamente a la psicología educativa, son seductoras ya sea por la creatividad de sus metáforas o por la concatenación lógica de sus argumentos, más considero por un lado, aun se encuentran en la superficie del problema, y por el otro -lo que es más alarmante-, se han construido desde datos que han dejado de lado los aspectos culturales, situados e intencionales de sus sujetos de estudio. No niego, ni quiero restarle importancia a dichas investigaciones, más me preocupa que parece responden más a una lógica de dar respuestas a las exigencias de reformas educativas globalizantes que a una discusión teórica profunda, sobre la construcción de una ciencia psicológica del futuro.

Sin tratar de ser reiterativo, quizá me preocupa que nos vuelva a pasar lo que nos plantea Bruner en la voz de Miller, sobre la revolución cognoscitiva que tuvo lugar a finales de los 50 en nuestra disciplina: “Colgamos en la puerta nuestro nuevo credo y esperamos a ver qué pasaba. Todo fue muy bien; tan bien, en realidad, que puede que en última instancia hayamos sido víctimas de nuestro propio éxito” (Bruner, 2000, p. 21).

Es necesario señalar que la propuesta teórica que le ha dado cobijo a la intervención tampoco está exenta de dichas problemáticas, la multiplicidad de conceptos-metáfora que se han generado a la luz del *boom* sociocultural, así lo manifiesta; es decir, en el hoy observo conceptos como cognición situada, interpretaciones de la ley genética del desarrollo, transformaciones del concepto de zona de desarrollo próximo por zona de

desarrollo potencial por señalar algunos, han sido desgajados de su propio origen teórico, convertidos algunos de ellos en propuestas que rayan en “recetas” de intervención e investigación que obstaculizan los propios fenómenos que pretenden comprender. Nos diría nuevamente Bruner (2003) en su reciente texto: “el pez es siempre el último en descubrir el agua” (p. 94).

No busco ser pretencioso en los planteamientos que hago, sino partir simple y llanamente de asumir de manera responsable, ética y crítica el compromiso que adquirí cuando hace siete años empezaba el trajinar en una aula de preescolar (Chimalhuacan), llena de carencias materiales, pero cargada de esperanzas, sueños y narrativas de futuro para los pequeños alumnos que asistían y se enfrentaban a los más pequeños quizá, psicólogos en formación que éramos y somos actualmente. El compromiso significaba entonces, un compromiso con nuestra disciplina, donde lo aprendido nos permitiera aportar propuestas que enriquecieran lo que orgullosamente hemos llamado la ciencia psicológica.

Es justo decir que reconocernos y significarnos, como investigadores, docentes y alumnos que hemos sido de manera indiferenciada en este andar, no está separado de reconocernos y significarnos como hombres y mujeres en ese continuo que llamamos vida cotidiana. Probablemente estemos ante una segunda revolución quizá ya no con el calificativo de cognoscitiva ciertamente pues el mismo si bien importante requiere una significación más amplia de su conceptualización original, la cual a la luz de lo presentado en sí misma encuentra incomodidad ante la evidencia de que lo individual y lo particular de los procesos superiores está articulado, regulado y engarzado necesariamente por el guión de la cultura donde éste se desarrolla.

REFERENCIAS

- 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.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. México: Taurus
- Bakhurst, D. (1990). “La memoria social en el pensamiento soviético”. En D. Middleton y D. Edwards (Comps.). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- Bakhurst, D. (2001). “Actividad, conciencia y comunicación”. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vázquez, (Comps.). *Mente, Cultura y Actividad*. México: Oxford.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y la educación*. Argentina: Aiqué.
- Blanck, G.(Ed.) (1985). *Vygotsky, memoria y vigencia*. Argentina: Aiqué.
- 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. Mc Gilly (Ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. 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 (Comps.). *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, J. (1985). *En busca de la mente. Ensayos autobiográficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognoscitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M. y Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA Centro de Investigación Social y Educativa. Cultura y Educación, n.17 España. Madrid.
- 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.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1984). “La Zona de Desarrollo Próximo: donde cultura y cognición se generan mutuamente”. *Infancia y aprendizaje*, Vol. 21, pp. 3-27.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M., Engeström, Y. & Vázquez, O. (Comp.) (2001). *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. (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *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 (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. 3ª ed., pp. 193 – 326. México: Siglo XXI.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2, (2ª ed.) Madrid: Alianza.

Coll, C. & Edwards, D. (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coll, C. y Onrubia, J. (1996). “La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos”. En C. Coll y D. Edwards (eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Comboni, S., Cortés, C. & Rodríguez, X. (coord.). *La investigación educativa en México*. Vol. I y II. México: COMIE – UPN.

Comunidades Autónomas de España. (2006). Las Comunidades de Aprendizaje. <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>, página consultada 230106

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.

Del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.

Del Río, P. & Álvarez, A. (1997). Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 165 – 191. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5, 2. Consultado el 4 de Noviembre del 2005, en <http://redire.emc.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: Mc Graw Hill.

Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós.

Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, n.17 España. Madrid.

Elboj, C. y col. (2005). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Graó, Barcelona. España.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fernández, P. & Melero, M. A. (Comps.). *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.
- Frake, C. (2002). "La utilización de marcos puede ser peligrosa: algunas reflexiones en torno a los métodos empleados en la antropología cognitiva". En M. Cole, Y. Engeström & O. Vázquez (Comps.). *Mente, Cultura y Actividad* (pp. 26 – 37). México: Oxford.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. & Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Goetz, J. y LeCompt, M. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, G. (1998). *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.
- Ibáñez, T. (1992). "La "tensión esencial" de la Psicología social". En D. Páez et. al. (Eds.). *Teoría y método en Psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Imbernón, F. (Coord.). *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.

Jaussi, M., Luna, F. (1998). CP Ramón Bajo de Victoria-Gasteis. Una comunidad de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía, n. 270. Barcelona. España.

Jaussi, M., Luna, F. (2002). (coord.). Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. Cuadernos de pedagogía, n. 316. Barcelona. España.

John - Steiner, V. y Mahn, H. (1996). "Sociocultural approaches to learning and development: a vygostkian framework". *Educational Psychologist*.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Labarrere, A. (1998). *Vygotsky y la educación*. México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C.

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.

Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge M. A.: University Press.

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.

Lewontin, R. (1996). Genes, entorno y organismos. En R. Silvers (Ed.). *Historias de la ciencia y el olvido*. Madrid: Siruela.

Luria, A. (1996). *El hombre nuevo*. Barcelona: Martínez Roca.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad.

Mc Gilly, K (Ed.). *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. MIT Press.

Mejía, R. y Sandoval, S. (2001). *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*. México: ITESO

Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida: COMIE y UAY.

Memorias del XX Foro Nacional de Educación Preescolar. Problemas, retos y perspectivas en la educación preescolar. México: Trillas.

Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Colima: COMIE y UAC.

Memorias electrónicas del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Colima: COMIE y UdeG.

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*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2000). *Mentes y palabras. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Middleton, D. y D. Edwards (Comps.). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del*

olvido. Barcelona: Paidós

Moll, L. (Comp.). *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.

Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas

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 y M. A. Pereyra (Comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, pp. 61 – 84. Barcelona: Pomares.

Páez, D. et. al. (Eds.). *Teoría y método en Psicología social*. Barcelona: Anthropos

Proyecto Mentor (CNICE_MECD). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España.

http://fresno.cnice.mecd.es/~atam0002/proyecto_mentor.htm, página consultada 140106

Reppucci, N., Woolard, J. y Fried, C. (1999). “Social, community, and preventy interventions”. *Annual Review of psychology*. 50:387-418

Red Educativa para el Desarrollo Social Sostenible. (2006). Gobierno del Estado de Nuevo León.

<http://online-educa.nl.gob.mx/ponencias/itesm.htm>, Página consultada 050106.

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.

Rojas-Drummond, S. (1999). Creando Comunidades de Aprendizaje en Escuelas Primarias en México. *Revista de Educación*, n.9 <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9sylviar.html>
Página consultada el 01/02/06.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Sacks, O. (1995). “Escotoma: una historia de olvido y desprecio científico”. En R. Silvers (Ed.). *Historias de la ciencia y el olvido*. Madrid: Siruela.

Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sánchez, J. et. al. (2003). “La doble vida del aula: co-construcción de significados docente- alumno y procesos formativos en la investigación”. En *Memorias electrónicas del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE y UdeG.

Sánchez, J., Rodríguez, F., Urteaga, E. & Morales, N. (2001). “La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje”. En S. Comboni, C. Cortés y X. Rodríguez (coord.). *La Investigación Educativa en México*, Vol. II, pp. 70 – 79. México: COMIE-UPN.

Sánchez, J., Urteaga, E., Rodríguez, F., Rubio, G. & Acosta, E. (2002). “Formadores de formadores: una experiencia práctica dentro de una Comunidad de aprendizaje”. En *Tercer Encuentro de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. ¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?* Vol. 2, pp. 327-341.

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 Aprendizaje”. En *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Colima: COMIE y UAC.

Sánchez, J., Urteaga, E. & Rodríguez, F. (1997). “¿Cómo perciben los estudiantes a sus profesores?” En *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE y UAY.

Santos Guerra, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Silvers, R. (ed.). *Historias de la ciencia y el olvido*. Madrid: Siruela.

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M. C. E. P.

Tercer Encuentro de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?* Vol. 2. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Torres, R. (2001) Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. <http://www.immagen.com/fronesis/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>, página consultada 230106

Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. & Yamaucho, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Tryphon, A. & Voneche, J. (Comps.). *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Graphoprint.

Urteaga, E. et al. (2000). “Desarrollo psicológico de niños preescolares en una comunidad de

aprendizaje”. En Memorias del XX Foro Nacional de Educación Preescolar: *Problemas, retos y perspectivas en la educación preescolar*, (pp. 65 – 72). México: Trillas; y en S. Comboni, C. Cortés y X. Rodríguez (coord.). *La Investigación Educativa en México*, Vol. I, pp. 97 – 104. México: COMIE-UPN.

Valdez, D. (2000). “Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar”. En C. Chardon (comp.). *Perspectivas e interrogantes en Psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba.

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.

Vygotsky (1997) *Obras Escogidas*. Tomo 1. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: 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*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J., Del Río, P. & Álvarez, A. (Eds.). *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. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Madrid: Paidós.

Woods, P. & Hammersley, M. (Comp.) (1996). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid: Paidós.

ANEXO 1a

AUTOBIOGRAFÍA

Marina Pérez

Como estudiante he tenido un sinfín de tareas tales como investigaciones, ensayos, resúmenes, visitas, ejercicios y biografías de personajes destacados entre otras, pero jamás nunca me habían solicitado realizar una biografía personal.

Admito que esta tarea la considero de inicio además de fuera de lo común, difícil. Tal vez porque ésta rompe el esquema tradicional de las tareas escolares, ya que ninguna fuente de investigación me proporcionará los datos que requiero, si no que ahora deberé realizar en mí un análisis interior.

Quiero pensar que no se requiere un estudio exhaustivo de interiorización personal –por lo complicado que esto resulta- si no más bien un compartir. Sin embargo, pese a los inconvenientes que esto genera en mí procuraré hacer mi mejor esfuerzo.

Yo nací en verano –ya no me gusta decir mi edad- en el seno de una familia que pudiéramos considerar normal para un esquema social, crecí rodeada de atenciones, cuidados y el cariño de mis padres. Mis cuatro hermanos han sido hasta la fecha mis compañeros de juegos, peleas y de muy gratas convivencias.

Recuerdo haber tenido una niñez bonita pues mi padre gustaba de jugar con nosotros los días libres, nunca me preocupé por situaciones económicas mientras estuve a su cuidado.

Bajo estas atenciones pude concluir mis estudios hasta la normal básica. Posteriormente me incorporé a la actividad laboral pues a pesar de tener lo necesario en casa, a estas fechas ya se requería contar con otro ingreso familiar.

Una vez concluida la Normal mi intención fue no volver a estudiar pues deseaba comprarme muchas cosas entre ellas un automóvil, –pensaba que ganaría todo el billete del mundo- lo cual logré después de dos años. De igual manera disfrutar ahora de mi tiempo sin ninguna preocupación de tareas o maestros, pues el que nos dio la clase de historia fue muy canijo, nos pedía aprendernos de memoria todos los textos con puntos y comas repitiéndoselos como loros, ya era muy viejito seguramente fue educado a la antigüita. También tuve otra maestra que nos dio inglés era muy enojona, siempre llegaba a clases con mal carácter, nada profesional le gustaba mucho gritar y exhibir en público, características que volví a encontrarme en esta escuela con una maestra del semestre pasado que imparte la materia de psicología.

Pero afortunadamente no todo en la vida es malo, tanto en la Normal como aquí he conocido gente y sobre todo maestros muy valiosos, tanto profesionalmente como con una gran calidad humana. Entre ellos conocidos ya en esta escuela puedo citar: Rogelio Hernández de Psicolingüística, Mario Artemio de estadística y la maestra Argelia a quienes reitero mi agradecimiento, admiración y reconocimiento a su noble labor.

Lo que más disfruto de la vida es pasear para ello utilizo no sólo mis vacaciones si no los días que puedo tomar o robar. Me encanta nadar, jugar front tenis, manejar en carretera –habilidades que en algunas ocasiones me han reconocido-. En mis ratos libres disfruto del cine, rentar películas, visitas amigas, bobear escaparates, leer poesías y como a todos nos sucede escuchar la música de nuestro agrado, para mí entre otros a Céline Dion.

Los temores que en ocasiones me persiguen como si fueran mi sombra son: la soledad, la tristeza y el no poder entender algunas cosas que me ha tocado vivir.

Me gusta y procuro ser buena amiga, fiel y honesta. Me duele mucho cuando no soy correspondida, me he dado cuenta que me afecta mucho la traición y la duda de quienes se han alejado de mí sin conocer los motivos.

Soy extremadamente sentimental y este defecto es uno de los que menos me gusta poseer. Me gustaría mucho dominar el idioma inglés, tocar bien el piano y cantar, pero más saber escribir, pues considero que ha sido muy limitada la manera como lo he hecho en momentos que se requiere ya sea por cuestiones de trabajo o escolar, pienso que de poseer esta cualidad me sería de gran utilidad para lo más importante en la vida, a mi juicio: poder expresar lo que realmente se siente y quiere a quienes deseas comunicar lo que llevas dentro armónico o inocuo, sea una carta, un poema, una vivencia, una experiencia desoladora o bella.

Por el momento mis metas más próximas son terminar esta carrera que cada vez me gusta más, no sólo por los beneficios que estoy segura me dará profesionalmente, si no además, por ese cambio que ya me era indispensable sin haberme percatado de ello, la convivencia con mis compañeros y maestros ha resultado ser muy fructífera. Por otro lado, deseo concluir el estudio del idioma francés que tuvo a bien otorgarme una beca la SEP. Que si bien tengo temores por no contar con un ambiente adecuado para el correcto aprendizaje y asimilación de éste –ya que no me dieron a escoger- haré hasta lo imposible por lograrlo.

Maestro, no quisiera ver estas líneas como una tarea que ya suena anticipadamente con carácter de obligatoriedad, si no más bien una forma de crecimiento en la medida que compartimos lo que somos a aquellos con quienes vivimos, para de esta manera poder crecer, crecer juntos en ese ambiente donde nos rodeamos y con quienes nos rodeamos, conociendo nuestras cualidades y ponerlas al servicio de los demás y al mismo tiempo admitir nuestras limitaciones para lograr algún día superarlas, reconociendo nuestros errores y darnos cuenta que tal vez no estemos solos en esa lucha por vencerlos.

ANEXO 1b

AUTOBIOGRAFÍA

Martín Acosta López

Soy el hijo menor de seis hermanos, de chico lo que se inculcó fue 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 normalmente, 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 5° 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.

ANEXO 2a

Plan General para la Clase de Psicosociología del Aula 030901

Este plan tiene la intención de ser presentado en la primera clase de la materia en cuestión.

Esperamos encontrar muchas caras conocidas, digamos que esas son nuestras expectativas, podemos aducir muchas razones que quisiéramos fueran las que tomaron en cuenta para volverse a inscribir, más seguramente, al igual que en la clase, no coincidiremos mucho en el todo, sino en ciertos aspectos particulares con cada uno, ¡vaya con esto de las comunidades del aprendizaje!

A los compañeros nuevos les damos la bienvenida y esperamos poder llenarlos de entusiasmo para lo que esta en puerta.

Del tiempo que no nos vemos a la fecha, y para ser les franco me parece demasiado, aunque en las tres clases siguientes ya este pidiendo esquina, bueno, pues en ese tiempo han pasado muchas cosas, las cuales trataremos de reseñar para que se den idea de los avances del proyecto y las intenciones nuevas sobre lo que hemos denominado nuestra comunidad del aprendizaje.

En este tiempo hemos tratado de hacer una pequeña reflexión sobre todas las actividades que realizamos en el aula, encontramos que muchas de ellas, nos faltó darle mayor seguimiento, de tal suerte que no logramos leer los comentarios, las tareas, las reflexiones, en fin muchos de los materiales que entregaban en su justo momento, lo que provoco que cuando lo hacíamos ya la importancia del texto o la importancia del comentario mismo había perdido vigencia.

Otro de los elementos con que nos encontramos es lo referente a la intencionalidad de las actividades, si bien recordaran los que leyeron los planes de clase, se encontraban muchos aspectos que daban líneas generales de las actividades, más estos eran eso “líneas muy generales”, quizá no pretendemos que este apartado se modifique radicalmente más si creemos importante que en conjunto podamos hacer el esfuerzo de darle más estructura a algunas de las actividades planeadas.

Algunas de estas ideas las vamos a plasmar al final de este texto con la finalidad de discutir las y escuchar aportaciones al respecto, aunque bien estas no necesariamente las solicitaremos el día de hoy sino a lo largo de que vayamos jugando con dicho instrumento.

Ahora bien, como iniciaremos las temáticas planteadas en el programa, veamos:

De primera instancia nos parece importante para las temáticas del programa empezar a trabajar con la unidad número 4 del programa de psicología evolutiva y escolarización, no se plantea iniciar con

esta unidad solamente por que no se reviso en la pasada, -a parte de que seguramente los compañeros “nuevos”, tampoco la revisaron, sino por que creemos que la temática que se presenta en la misma nos dará pie para comprender los procesos psicosociales planteados a lo largo del curso.

Uno de los aspectos relevantes en torno a los procesos de comprensión tiene que ver con la lectura del material, por ello proponemos la siguiente estructura de comprensión lectora para poder homogenizar aspectos teóricos y prácticos de tal suerte que no nos quedemos mucho tiempo en una temática, veamos:

TITULO:
AUTOR:
AÑO:
PAGINAS:
EDITORIAL:
PALABRAS CLAVE
RESUMEN
INTEGRACIÓN
PROPUESTA PRACTICA
COMENTARIOS U OPINIONES GENERALES
GLOSARIO

ANEXO 2b

Plan de clase de psicosociología 110901

Hoy espero avancemos en los aspectos referentes a la organización de los equipos y los comentarios que se tengan sobre el propio programa, digamos pues que espero tengamos una sesión rica y demos los primeros pasos para concretar nuestras actividades.

A la par de esta primera parte y ante los acontecimientos tan difíciles y complejos que vive el mundo, en lo particular los atentados del día de hoy, creo se hace necesario tener una primera reflexión sobre estos aspectos de la cultura que nos significan y lo que podríamos estar esperando para las nuevas generaciones.

Para ello me gustaría retomar un texto de un gran psicólogo llamado Jerome Bruner quien en un libro autobiográfico denominado “en busca de la mente”, nos llama la atención sobre el papel de la cultura y las instituciones en la formación de la niñez.

Veamos:

Todos los seres humanos tienen intenciones y objetivos particulares por influencias internas y externas pero durante nuestro desarrollo le damos a cada uno su importancia. Para lograr llegar a una meta trazada por nosotros mismos no la intentamos obtener así simplemente, sino nos vemos de herramientas y otros objetos que nos puedan ayudar.

La niñez no explica la mayor parte de las pasiones y propósitos de los adultos. Los sucesos que nos suceden en la niñez no nos preparan del todo para la edad adulta, sino más bien nos van formando un carácter. “El pasado es más reconstrucción que recuperación”.

En 1931 la figura de Adolfo Hitler era lo que la cultura le ofrecía a la sociedad. Una figura representante de la maldad, la discriminación. El presente, por decirlo así, estaba usando el pasado, seleccionando y moldeando y acentuándolo en formas en que el pasado nunca pueda usar el pasado. Hitler, de algún modo, se aseguró o incorporó los símbolos que le precedieron.

Es de lo que trata el crecimiento: hacer girar las cosas del propio pasado, y remodelarlo.

Otro aspecto importante en el desarrollo son las creencias que te inculque tu sociedad, y uno de los aspectos más importantes es la religión. Muchos cuestionan realmente que es la religión, la mayoría de los científicos dicen que no existe un ser poderoso que nos guíe por el camino del bien. Durante nuestro desarrollo nos cuestionamos si es verdad de que si

existe un Dios o es solamente un invento de nuestra cultura para poderse apoyar y creer en algo.

“La existencia de una posibilidad sostiene la esperanza y que ésta es un ingrediente tan esencial de nuestra vida de especie”.

La cultura moldea a las personas para socializarnos, principalmente a los jóvenes ya que estos deben adquirir un compromiso en el hogar o en la comunidad para poder adquirir en ella una identidad. Es el proceso de seguir el modelo de otros, o los papeles definidos por el propio grupo, por eso la infancia juega un papel importante durante el desarrollo ya que lo protege de cierta manera para poder explorar un sin fin de posibilidades.

Hay una formas en que las cosas son distintas en tratándose de la vida de la mente. Descubre uno como individuo, que ha entrado a una escena en una obra bien escrita por otros, un drama que ha estado desarrollándose durante siglos antes de que uno haga su aparición. Nuestras propias intenciones y pensamientos se mezclan con ideas, asuntos e instituciones que por mucho tiempo han tenido una realidad propia.

ANEXO 3a

Argelia Soledad

Reflexión de clase 4-oct-01

Observaciones

El primer equipo observo a una pareja en un restaurante, dicha pareja discute y ella le da una bofetada a él, dejándolo en ese lugar. Esta observación se enfoco a la conducta que se toma en cierto lugar, que van desde la manera de sentarse hasta la manera de discutir en un lugar público.

El segundo equipo se sitúa en un autofinanciamiento en donde quizás lo que se quiso observar fue el comportamiento que tienen los vendedores al ver que no pueden hacer ninguna venta.

El tercer equipo su observación fue en el supermercado en donde una pareja hacia sus compras, en donde no identifiqué que es lo que se quería observar.

El cuarto equipo represento su observación en dos actos, como que más bien lo que creo que se observo fueron los intercambios socioculturales que se dan en los jóvenes y en el segundo acto se observó creo yo, las conductas que tiene la gente que se impone en este caso la autoridad en donde se vieron los tipos de conductas que se adoptan de acuerdo a la situación que se presente.

El quinto equipo realizo su observación en la alameda central en donde se pretendía observar a familias pero no hubo en el momento de la observación así que cambiaron la observación hacia los hombres que se encontraban en el lugar y con el fin de conseguir mas información les elaboraron algunas preguntas.

La observación del equipo sexto se realizo en un centro de juegos (maquinitas) en donde se tenia la intención de observar a los niños que estuvieran ahí pero no hubo y decidieron que la observación se dirigiría a ver que tipos de juegos son los que se encontraban en ese lugar y ver como interactúan las personas que están en esos lugares.

El séptimo equipo realizó su observación en un restaurante en donde lo que se observó fue el tipo de conducta que se tiene en este tipo de lugares, la observación se enfocó en un padre y su hijo en donde el niño encuentra a una niña y se ponen a jugar pero el niño como que pelea con la niña, a la niña le surge la inquietud de porque usa lentes el niño. Lo que sí creo está un poco fuera de lugar es que un niño a la edad que se representó no sabe y si sabe le gusta la comida chatarra y que no por eso no la come, al contrario creo que en esa edad es lo que más les gusta a los niños.

En las representaciones de las observaciones como que no me quedó claro lo que se fue a observar, como que a la hora de llevarlas a cabo como que por una cosa u otra no se observó lo que en un principio se especuló, ahora quizás esto se debió a que al querer hacer una observación se tienen que prever las posibles variables que no se pueden controlar y que es necesario contemplar en cualquier observación que se realice. Por otro lado quizás si se tuvo claro lo que se observó pero no se supieron representar de la manera más óptima.

Creo las representaciones hubiesen sido más claras si con anticipación se hubieran planeado ya que con ello se hubiera tenido tiempo para dejar quizás claro lo que se trató o lo que se observó.

Comentario docente:

Muy bien creo que si revisas el plan de clase del día 9, con tu escrito me das la razón, esto es, lo importante no era lo bien que se representaba o no (no somos actores), sino los aspectos psicológicos de dichas representaciones, es decir, un poco lo que se aborda en el texto del resumen.

Si tomamos una cita de lo que escribes encontramos: “Lo que sí creo está un poco fuera de lugar es que un niño a la edad que se representó no sabe y si sabe le gusta la comida chatarra y que no por eso no la come, al contrario creo que en esa edad es lo que más les gusta a los niños.”

Si te das cuenta dentro de dicha cita encontramos representaciones de lo que es un niño a determinada edad, tanto de los que realizaron la escenificación como de los que se encontraban observándola, o sea, Tú.

Lo interesante sería conocer tu punto de vista de lo que escribiste en este reporte, después de que conoces el material que revisamos en la clase pasada (091001). ¿Crees que lo harías igual?

Saludos.

ANEXO 3b

Jazmín Arjona B

Reflexión de las dos últimas clases (11 y 16 de octubre)

El día que llevamos nuestra propuesta de plan de clase, la verdad no la habíamos planeado muy bien, solo hicimos algunos comentarios de ideas, pero no quedamos en ninguno, ese día me sentí presionada, al ver a la mayoría que si llevaban sus planes de clase, bien preparados, a sí es que solo levante la mano y propuse una de las formas de trabajar, no se me entendió muy bien, pues era lógico que no lo organizamos.

En cuanto al momento de trabajar en equipo, se propuso que se discutiera primero y en base a lo que no entendiéramos hiciéramos las preguntas, al principio trabajamos así, pero después volvimos a releer la lectura, y se comenzó a sacar las preguntas de forma individual, les dije que la comentáramos, y se dijeron las preguntas que se habían sacado, de forma individual, pero la pregunta que tenía uno la entendía otro, bueno mas o menos, pero se le explicaba de forma sencilla y parecía que se lograba entender, así es que no sacamos preguntas, en momentos se proponían preguntas pero eran cosas que sabíamos, dijimos que, así no.

Tratábamos de formar preguntas muy estructuradas, esto lo haces de forma para competir con otros, de forma que tus preguntas no se oigan tan simples, cuando comento el profesor que no tratáramos de hacer las preguntas muy estructuradas, por que eso significaba que ya habíamos logrado comprender a fondo la lectura, era cierto, entonces cambiamos nuestra forma de hacerlas, quedamos de que se trabajaría con preguntas muy simples, como conceptos o cosas que a la primera no entendiéramos.

No se por que, pero hay veces que decimos una cosa y se hace otra al momento, además de que de mi forma de ver no hemos trabajado todos en equipo, si no están unos, faltan otros, no se como lo vean ellos, pero esta pasando lo mismo que el semestre pasado con “H”, no

estamos dejando que se integre por completo “M”, a penas hace dos o tres días comentamos entre nosotras por separado, el trabajar con “M”, quedamos de que cambiaríamos nuestra actitud, no podemos hacer esto cada semestre, tal ves no tiene mucho que ver con la reflexión que se pide pero es parte del trabajo en equipo, es por esto que nos cuesta organizarnos para trabajar, creo yo.

En cuanto a esta última clase, me gusto como se avanzo, aunque solo se hallan contestado un par de preguntas, se resolvieron muchas dudas que talvez no estaban escritas, o mas bien se acabaron de aclarar otras, siento que vamos a un buen paso, a como yo lo veo tal ves no es muy importante terminar con toda la antología si te vas construyendo algo desde el inicio, no por acabar la antología vas a entender todo, quizá la acabas pero no entendiste nada, mas vale ir a tiempo e ir comprendiendo, organizando, ya después se verá. Creo que es todo.

Comentario docente:

Muy bien, de entrada disculpas por hasta ahora contestar esta reflexión, pero ya sabes como anda el profe con sus cosas, digamos que como estudiante me esforzare a leer todos los trabajos en un menor tiempo.

Me gusta tu reflexión, digamos que coincido contigo, solo que tengo preocupación por que creo que la estructura de la clase se ha vuelto monótona, ojalá y entre todos podamos cambiar esto.

Saludos.

ANEXO 4a

RELATORÍA DEL JUEVES DEL 24/05/01

INFORMACIÓN CONTEXTUAL

- **Fecha:** 24 de Mayo de 2001
- **Número de Sesión (dentro de la Secuencia de actividad):** 9ª o 10ª.
- **Objetivo general de la Secuencia de Actividad:**
- **Objetivo específico de la sesión:** hacer una especie de integración sobre el contenido de las preconcepciones, dada la poca comprensión que a estas alturas tienen los alumnos de las mismas.
- **Contenidos de la sesión:** conceptualización de preconcepciones versus conceptos científicos.

1ª ESTRUCTURA DE TRABAJO: EXPOSICIÓN DEL DOCENTE

- **Instrumentos, soporte didáctico:** Pizarrón.
- **Descripción y foco:** Exposición del docente y clima del aula en general.
Se inicia ya tarde (8:30), “E” contextualiza las preguntas (dejadas de tarea ayer) y explicita el trabajo de hoy. Hace las preguntas a los alumnos y conforme a sus respuestas (lo que encontraron) va anotando en el pizarrón. También hace explícito la necesidad de escucharse. C, M y otros participan, aunque todavía hay alumnos que siguen en lo suyo sin prestar atención. De las respuestas dadas, que realmente es difícil hacer una integración con las mismas, L, E y H, se acercan bastante a “lo adecuado”.
Lo que “E” escribe en el pizarrón es:
 - ideas, conceptos, opinión o teoría formulada antes de la obtención de los hechos (respuesta de M y cía.).
 - representaciones alternativas donde se pueden anclar nuevos aprendizajes (Cubero).
 - Ideas alternativas. Pozo y Cubero (a partir de la distinción que hace L).
 - Aprendidas culturalmente, sirven u obstaculizan (comentario de E).
 - Reconstrucción. Conocimiento general y específico.
 - Median entre la realidad y lo que la persona percibe (participación de M). Es este el que “E” retoma.

También hace otra tabla sobre preconceptos y conocimiento científico:

PRECONCEPTOS

Procesos
Intuitivo, perceptual, previos
Alternativos, implícitos,
Culturales, inductivas.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

comprobable, validado, objetivo, sistematizado
conceptual, metódico, explícito, fundamentación teórica

Cuando el Docente interviene, comento con “E” que tal vez la confusión respecto a la tabla (se da una discusión de qué es validado y comprobado), se deba a la concepción que tienen sobre ciencia. Cuando “E” regresa al grupo, lo comenta. Antes de terminar, “E” comenta algo sobre los representantes, pero el grupo ya está en la lógica de querer irse y no le hacen caso hasta que el Docente les llama la atención.

Interpretaciones y preguntas: ¿cómo o a partir de qué “E” va “retomando” algunas respuestas (al ponerlas en el pizarrón) y va “descartando” otras? Me parece que la integración es difícil para “E”, no por su habilidad, si no por el nivel de comprensión y de confusión que están reflejando los alumnos, aunque también creo que a pesar de que “E” trataba de seguir la estructura de la tabla para ver las diferencias, ante preguntas específicas de los alumnos, trataba de dar respuesta, desviándose de tal estructura, y creo, confundiendo al resto del grupo. Después el Docente interviene para tratar de situar la discusión que se estaba haciendo ya muy compleja o confusa, aunque me da la impresión que en algunas partes también hace lo de “E” (responder a preguntas muy específicas, desviándose). ¿cuáles son las concepciones de los docentes sobre las preconcepciones?

ANÉCDOTAS:

Me pareció interesante la participación de I, ya que nuevamente hizo un ejercicio de integración con el contenido de otras materias, en este caso, con la de Método.

ANEXO 4b

Relatoría a partir de la clase del 2/07/01 Investigador 2

Quisiera más que hacer una descripción de la clase, construir unas pocas reflexiones que me parecen centrales para lo que está ocurriendo en el aula y que por supuesto se relacionan con mi propia formación docente). Creo que fue una clase con un alto grado de improvisación. Generalmente cuando mencionamos este término para algún fenómeno de enseñanza – aprendizaje lo asociamos con la falta de planeación. Creo al contrario que para una buena improvisación es necesario un nivel complejo de evaluación – planeación previa – todo eso que ocurre en la des-acción – en este caso el trabajo (un tanto atolondrado) que ha realizado el equipo en torno a la actividad o secuencia de actividad creo – redimensionando – tiene bastante complejidad y comprensión metodológica.

Todo inició en “la crisis de las preconcepciones”, cuando evaluábamos que lo que parecía alejarnos de la construcción de la comunidad del aprendizaje era la falta de una meta común de aprendizaje, los reflejos de ello los veíamos en los problemas de comunicación ínter–equipos, docente–equipos, docente–alumnos; las débiles redes dialógicas; los precarios significados compartidos que se sentían cada asesoría, clase a clase, y observábamos en las relatorías y en los primeros videos. No sólo los alumnos estaban como partículas atómicas aisladas, el equipo también no había encontrado una actividad que unificara los distintos procesos de investigación – intervención. Recuerden muchas de las valoraciones que hacíamos del aprendizaje de los alumnos – estábamos muy preocupados con la comprensión de los contenidos – la eterna discusión sobre qué son las preconcepciones. Una de las actividades que personalmente me generó la búsqueda conjunta de lo que ahora podemos llamar “la solución cooperativa”, fue aquella tarea en la que debíamos reflexionar sobre los objetivos de la comunidad del aprendizaje. Me preguntaba “¿Qué es una actividad dentro de la comunidad del aprendizaje?”. La preferida estructura por equipos de la secuencia de las preconcepciones tuvo mucho que ver en los

tipos/formas de datos que nos sirvieron para ir ideando la nueva secuencia – que incluye el final de la primera; es decir en la parte última de las preconcepciones enfocamos mucho de la planeación y decisiones pensando en la que seguía /¿serán la misma?/ Aquí me fueron muy útiles las observaciones y preguntas que más a lo externo nos hacía “F”, que llegó a convertirse en la “especialista” de los equipos en aquel momento –realmente yo fui introducido por ella a otro conocimiento de los equipos.

La experiencia de las asesorías fue otro factor: parecían interminables las dudas, los problemas de organización de los equipos, la imposibilidad de reflexión con los alumnos, incluso los malentendidos –supongo que en esas asesorías están las claves de lo que pasó después. Personalmente me sentía perdido, sin dar pie, algo muy relacionado con mi estado de ánimo melancólico.

Creo que podemos conceptualizar “la crisis de las preconcepciones” (título ya de por sí sugerente) como un proceso de desarrollo hacia atrás, de retroceso o como la idea de Vygotsky de la “heterogeneidad como jerarquía genética” (Wertsch, J. 2000, El papel de la racionalidad abstracta en la imagen vygotskyana de la mente. En, Tryphon, A. y Voneche, J. (comps.) “Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento”, Madrid, Alianza.).

En palabras de Vygotsky: “muchos de los estudiosos de la psicología infantil, enfrascados en la noción del cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, esas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño. Para la mente ingenua, revolución y evolución parecen incompatibles y el desarrollo histórico continúa mientras sigue una línea recta. Cuando se producen trastornos, o cuando se rompe el tejido histórico, la mente ingenua ve tan sólo catástrofes, vacíos y discontinuidad. La historia parece detenerse y caer muerta, hasta que, de nuevo, toma el sendero directo del desarrollo.” (Vygotsky, L.S. (1931/1996) *Problemas de método*, en Vygotsky, L., “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Barcelona: Crítica, p. 116.)

No quiero dejar de mencionar otros tres factores importantes en la comprensión que creo podemos alcanzar de lo que está ocurriendo, de lo que está en marcha. Primero, las actividades específicas de investigación sobre el material de los videos, que si bien no están “concluidas” me permitieron pensar más históricamente las clases. Esto me hace pensar en que a veces exigimos demasiado de una actividad de este tipo, sin contemplar lo que de forma más sencilla produce: ver los videos, acá en la casa con Gerardo, nos enfrentaron contra el aturdimiento histórico. En segundo lugar, la preparación del coloquio, que gracias a las expresivas narraciones de las asesorías a los equipos de “M” y “F” siento que las viví. Un proceso informal no planeado que creo necesitamos conceptualizar, en especial todo eso de conocer a los alumnos fuera del contexto de actividad y descubrir que son más de lo que vemos en el aula. En tercer lugar, la actividad externa dentro del aula que hicimos con Mar, en especial la primera sesión. Algo importante para mi fue tener la posibilidad de estar ahí, en esa misma y muy sufriente aula sin el papel que normalmente tengo (auto)asignado, un espacio para hablar de esos papeles sin estar en su contexto.

Y bien, todo esto para decir: están ocurriendo cosas mágicas en esa aula. Cosas pequeñas, como dice la canción, pero maravillosas. Todo este recuento lleva algunas conclusiones:

- El proceso desde la crisis hasta ahora me parece tiene las posibilidades de teorizarse como modelo metodológico.
- Recordemos la frase de Vygotsky que poníamos en el marco teórico: “La búsqueda de un método se convierte en uno de los principales problemas que abarca la tarea de comprender las formas esencialmente humanas de la actividad psicológica. En este

caso, el método es, simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado del estudio.”

- Nos quedan pocas sesiones para terminar el semestre, para las que creo necesitamos implementar una nueva oleada de toma de datos; en especial concretar las entrevistas a los alumnos, utilizar el micrófono alámbrico para tener unos buenos videos con audio del trabajo entre pares.
- Creo que la tarea de análisis de los videos está más o menos establecida, lo que hace falta es discutir y planear el proceso de evaluación de los alumnos que es un factor que debemos aprovechar. Mi idea para la discusión es que el grupo de mediadores que hemos dejado por ahí pendiente, nos ayude a construir los criterios y formas de evaluación.

Yo sé que el proyecto requiere de una estructuración completa, cuya propuesta estoy trabajando en otro documento. Pero mientras no hacemos una cosa ni la otra creo que debemos cerrar el semestre con broche de oro, dejarnos llevar más por la intuición que permite este modelo histórico de intervención– investigación en el aula que no hemos dejado de construir.

Besos y esperanza, “E”.

ANEXO 5a

Autoevaluación

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y ESCOLARIZACIÓN

Mario

La mayoría prefiere a veces dejarle este papel a profesor y quitares de broncas, en ocasiones los alumnos aprovechamos y digo aprovechamos porque pues yo también lo he hecho no, a veces es necesario, tomar este momento para ponernos una calificación alta, pero dejamos atrás, bueno no muy atrás la reflexión o tal vez se hace pero no muy al fondo y solo menciones “...pues si entre a clases, participe un par de veces, trabaje mi tarea, esta bien un diez engañándose”.

Pero bueno no en todas las materias y no en todas las ocasiones es así, hay veces que si te mereces una buena calificación, es en las materias que de verdad le echaste ganas, te interesa la materia, e hiciste un esfuerzo para ir a la par y no nada mas ir al par, sino aprender.

Y que te dejan por así decirlo la calificación que te pones, o que lo consideren por lo menos, pero en ocasiones no sucede así, porque la profesora o prof., te pone la calificación que elle según te mereces después de enseñarte una lista de trabajos, la asistencia, ejercicios

de clases, trabajos extras, etc. Calificación que tu no te mereces y no te deja ni hablar, pues ¿qué haces?, Nada mas le dices un par de cosas ¿no?

Pero en fin entremos a la parte que más nos interesa que será él hacerme mi autoevaluación, espero que noten en que parte estoy yo en estos momentos, es decir que me encuentro en una materia que me gusto, yo escogí este grupo, sabia mas o menos como iban a ser las clases, le eche ganas, y no en la parte que mencione hace un párrafo, ¡no! En serio, ustedes saben que esta materia junto con ustedes fue la mejor del semestre, no se dejan atrás las demás cada una es diferente aprendes otras cosas por así decirlo, pero lo que le da mas sabor son ustedes es decir; Hacen que la metería te atraiga, que en verdad entres a la clase para aprender, el que quieras entender por donde van, el no quedarte atrás y que te lo lleves a tu casa a reflexionar y no lo dejes nada más saliendo del salón.

Para mí a veces es difícil el re acomodar algunos conocimientos, por que me faltan otros, me cuesta trabajo, en el “Bacho” no me fue muy bien, te desvías un poco y te cuesta trabajo regresar, pero estoy aprendiendo a reconstruir, porque quiero salir bien preparada, también es difícil competir con compañeros que tienen otra carrera, y que son mas grandes pero haces un esfuerzo, lo intentas.

Se que soy de las personas que no participan mucho en clase, pero como se les mencione en mi reflexión general no quiere decir que no estoy poniendo atención o que no me interesa, sino que estoy tratando de hilar contenidos.

No sé que más escribir, creo que debo decir que trabaje bien, me esforcé, me siento satisfecha en lo que aprendí en esta materia y después de todo mi discurso, me autoevalué con un 8 o 9, bueno un 9 está bien.

CRITICA A LOS DOCENTES

Desde el inicio del semestre he estado observando su trabajo en clase, lo que es por un lado la materia y por el otro su proyecto de investigación, en donde sobresale su esfuerzo, e interés, la importancia de este, así como el tiempo que le dedican ya sea dentro del salón o fuera, como en su cubículo o en su casa.

Toda una buena organización, como es el programar sus clases, el tiempo que se le va a dar a cada una, desarrollar los planes de clase, todo el contenido etc. El estar observando al grupo, hacer las interpretaciones de clase, todo ese esfuerzo tiene un final me imagino que para ustedes es satisfactorio, bueno también para mí, porque terminas satisfecho con la materia, con los contenidos que te llevas y que esperas seguir manejando y no nada mas por pasar la materia, sino que lo lleves ala practica en cualquier materia.

Anoche estaba leyendo las relatorías, me agrado leer, lo que pensaban de nosotros en ese momento, que si no dejamos que se integrara H, o nuestro punto de vista sobre las preconcepciones, estábamos perdidos, todo eso me hizo reflexionar sobre mi actitud en ese momento, pero todo ese trabajo de reflexión por parte de ustedes era para ver lo que sucedía, que era lo que pasaba con nosotros, ¿Por qué no leíamos?, Los avances que se

daban, etc. y eso eran para reanimar o meter nuevas estrategias para movernos, para ayudarnos creo yo.

Las explicaciones de E, son buenas aunque a veces no muy entendibles y a veces parecía que se desesperaba o más bien si se desesperaba, pero también ayudo mucho los equipos, al nuestro no mucho no sé si estaban divididos ustedes para ayudar aciertos equipos o no pero al nuestro si acaso paso una vez, y una vez en las escaleras, es por eso que no conozco bien su trabajo en equipo, pero en lo general es un buen prof.

El trabajo de M parecía a veces que era él, el que llevaba el mando, pero también hubo momentos en los que dejaba a E parte del trabajo, igual y lo apoyaba en ocasiones. Del mismo modo ayudaba también a los equipos a avanzar, o mandaba sus mensajes indirectos de cómo seguirle, que era lo que andaba fallando, que era lo que teníamos que checar o reflexionar y que busques por ti mismo o junto con el equipo por todos lados, hasta que encuentras el sentido, había veces que me llevaba ese momento de discusión, a mi cama y me ponía a buscarle el caminito, el lograr entender las preconcepciones, ¡Eres uno de los mejores profesores que he tenido!

En cuanto al trabajo de G como observador, camarógrafo y en algunos momentos como apoyo a los equipos, era también muy importante, ya que él junto con F, tenían otro punto de vista, ya que observaban al equipo siendo asesorado por un profesor, veían todo desde afuera, tal vez algo se les podía pasar a M o a E ya que era importante.

ANEXO 5b

AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: Regina Morales López

Este curso fue enriquecedor tanto para los alumnos como para los docentes. A lo largo de este tiempo hubo momentos buenos y malos que nos ayudaron a ubicarnos , a saber si era por ahí o de plano cambiábamos el rumbo, porque esto no era lo que queríamos. Les digo todo esto ya que en un inicio, se percibía una falta de acuerdo entre ustedes los docentes y nosotros los estudiantes, pues la verdad ni sabíamos que hacer, por mi parte, trataba de cumplir con lo que ustedes pedían pero muchas de las veces, ya no le veía mucha razón de porque hacerlo, aunque en otras si lograba entenderles.

Cuando realizamos la investigación de las nubes, pude darme cuenta de que tan valioso e importante y difícil es hacer una investigación, que no nada mas es sacarte las cosas de la manga o poner datos sin ton ni son; para ello hay que tener cierto gusto, capacidad y vocación. Fue entonces donde pude ver y entender aunque sea mínimamente su forma de trabajar sus objetivos, y que de verdad si logre aclarar muchas cosas. Una de las partes mas

enriquecedoras y significativas fue el día que pasamos en casa de M y F, en esas horas nos dimos cuenta, como muchas veces nosotros nos aplicamos en el trabajo, (como equipo) no llegamos a acuerdos fácilmente, somos aprehensivos, necios y demás , pero lo único que nos salva es que tenemos claro nuestro objetivo, hacer las cosas lo mejor que se pueda, aprovechar todo lo que ustedes nos transmiten con sus actitudes y su forma de trabajar, no quedarnos en simplezas, es ir mas allá de las cosas ser un poco mas analíticos y críticos, establecer nuestras propias ideas pero con bases, tener una mejor perspectiva de las cosas, claro con conocimientos bien fundamentados. No ha sido fácil, ustedes nos conocen desde hace un poco de tiempo y saben perfectamente, que habemos personas con cabeza dura y a otro que se les facilitan las cosas. En lo personal me cuesta aun plasmar mis puntos de vista, de una forma critica, sin embargo hay voy mejor que antes, gracias a la insistencia de ponerla en practica, ya que es así su forma de trabajar, no es verdad, gracias a todo esto, he podido abrir mis perspectivas de lo que puedes llegar a hacer dentro de la carrera, e ir un poco mas allá de lo establecido.

Por ello creo que el aprovechamiento del curso ha sido satisfactorio, tanto para ustedes como para nosotros, espero que les haya sido leve.

ANEXO 6

RETROALIMENTACIÓN A ALUMNOS

Tareas en equipo:

Observación e informe de la observación: el documento incluye las observaciones separadas de los integrantes y no se integran, por lo tal se tomarán como tareas individuales.

Preguntas de la representación. En esta tarea el equipo hace una reflexión sobre las representaciones y la observación que se realizó, utilizando las preguntas del docente como guía y no respondiéndolas directamente. El equipo reconoce que “parte de la representación fue la propia interpretación del equipo de algunas conductas dadas por los sujetos”. Ya que “a la representación se le agregaron aspectos, actitudes, modales y conductas a las que nosotros les dimos cierto significado”. Reconocen que actuar lo observado hizo que se omitieran aspectos del escenario natural. Como el equipo Coyoacán, mencionan que las conductas o sucesos son irrepitibles, y no por un problema de actuación sino como característica propia del hecho humano. Por último introducen una reflexión sobre el

contexto de las conductas, donde mencionan que las “conductas se ven influenciadas por una variedad de escenarios (...) por lo que al realizar un análisis de cualquier tipo de observación debemos conocer o saber por qué puede estar matizada. Con ello el equipo alcanza un nivel de reflexión que intenta integrar las actividades, incluyendo su observación.

Observación de H.

La observación de H está enfocada a el propio equipo de observadores y sus peripecias, no describe nada en particular del escenario. De ello llama la atención lo siguiente: “nos dispusimos a seleccionar y organizar los datos que nos habían arrojado los registros, notando que tal vez contábamos con datos inútiles pero no queríamos menospreciar ninguno, ya que no sabíamos si en algún momento sería de nuestra utilidad para la aclaración de alguna cierta conducta que no fuera cien por ciento clara para nosotros”. Esto que dice H es importante y no se retomó dentro de las clases, ya que es un aspecto metodológico que resaltan los investigadores cualitativos, esto es, que siempre existen registros que no podemos explicar y que se eliminan de los reportes, pero ello lo que hace es dejar sólo lo que está acorde con los marcos de pensamiento del observador.

Observación de I

I hace un mapa del escenario y localiza a los ahí a los sujetos que observa. Lo que sigue es una descripción conductual que incluye deducciones (marcadas en negritas) del observador. La descripción no tiene un foco específico de observación. No incluye ningún comentario o reflexión.

Observación de R

R hace una descripción detallada de los sujetos que observa, resalta la inclusión de diálogos dentro de una estructura narrativa. No utiliza algún marcador (comillas, guiones) para diferenciar los diálogos. Igual que en I la descripción no tiene un foco específico de observación y no incluye ningún comentario o reflexión.

Observación de G

La descripción de G es igual de rigurosa que las otras dos, lo característico es que utiliza un marco para darle sentido a lo observado, este marco es la interpretación de que el padre y su hijo que observa en el VIPS, tienen una buena relación que se expresa en formas de interacción (sonrisas, diálogo), en ese sentido tiene un foco (por ejemplo, G no describe el juego del niño con los otros), concentra la observación en las interacciones padre-hijo. Además se intenta al final una conclusión utilizando el texto de Apego, tratando de caracterizar la relación entre el padre y el hijo. Aunque esta descripción requiere re trabajarse, la interpretación y lo observado no están alejados.

Es una lástima que el equipo no haya integrado sus observaciones, en el sentido que mencionaba H, pues si bien no puede concluirse nada sobre el escenario, si podrían tener preguntas más afinadas sobre las relaciones adulto-niño en el VIPS.

Actividad práctica de un tema (prejuicio)

Creo que el equipo ha realizado tareas diversas que pueden ser la base para una buena integración de la práctica. Asistieron a cuatro o más asesorías, y en ellas se pudo establecer una discusión conceptual, con R e I discutiendo entre ellos pero también discutiendo sobre todo de la práctica, G bastante ecuánime regulando a los dos (lo cual se agradece) y H un tanto despistado pero creo bastante involucrado en la temática y las cosas prácticas. En cuanto a su organización, todos participan, aunque me da la impresión de que las mujeres llevan mayor responsabilidad. Su protocolo de práctica incluyó tanto el diseño metodológico como los aspectos organizativos en los que pensaron en estrategias de ajuste sobre la actividad en marcha, y dividieron el trabajo de forma equitativa, pensando también en lo formativo para cada integrante. Creo que en la parte conceptual el equipo logró una buena comprensión del problema de estudio (de su primera hipótesis a la final hay bastante diferencia). Hicieron un excelente esquema de las variables en el experimento. No pude asistir a la realización de la práctica que nos falta revisar, pero construyeron sus materiales, utilizaron el video y la observación y al parecer lograron cubrir sus objetivos. Sólo nos queda trabajar con los datos y pensar juntos una forma de presentarlos.

ANEXO 7

GUÍA PARA LA HISTORIA DE LA TAREA

El **objetivo** de esta actividad es que por equipos analicen (reconstruyan) cómo es que llegaron a contextualizar curricularmente la materia, es decir, reflexionar juntos sobre el proceso que estamos concluyendo. Esta reflexión nos ayudará para mejorar actividades posteriores.

Como buenos docentes que somos, les proporcionamos un esquema (que Israel va a tirar) el cual incluye ejes generales que apoyen (andamien) la elaboración de su historia.

NO OLVIDES QUE:

- El trabajo es en ... ¡EQUIPO!
- Pueden utilizar el estilo literario de su preferencia (cuento, esquema, ensayo, historieta, etc.)

1. Contenido de la tarea.

Aquí pueden poner los objetivos, expectativas, definiciones y dudas que ustedes veían al inicio de la tarea, tanto de manera individual, como por equipo y grupal. Además, discutir cómo estos elementos se transformaron o reafirmaron a lo largo del proceso y qué condiciones influyeron en esto.

Ejemplos de tipos de comentarios que pueden generarse cuando estén discutiendo con su equipo:

- La idea inicial que tenía de la actividad era elaborar una especie de mapa curricular que permitiera acomodar u abordar materias según sean la relación que éstas mantengan.
- La cuestión que yo veía era llegar a formar un plan con el cual quedara convencido todo el grupo, logrando ver si en verdad nuestro proyecto funciona a los demás, les es útil. Pero hasta ahora no hemos llegado a ese plan consensuado.
- Lo que no quería que sucediera es que la actividad se prolongara por muchas sesiones, como sucedió con la red semántica en el semestre anterior. Al parecer, no fue así.

2. Organización del equipo

Esto se refiere a las formas de interacción, discusión, participación e integración que ustedes adoptaron en su trabajo por equipos y grupalmente, así como la reflexión de los cambios y ajustes que se dieron en estas formas de trabajo.

Ejemplos:

- La actividad resultó difícil, sobre todo en la justificación, pues cada uno de nosotros interponía su subjetividad, interés o motivación individual. Creo que la dificultad tenida para estructurar nuestra propuesta radicó en que faltó al inicio un poco de organización de las ideas en común.
- El trabajar en equipo nos permitió intercambiar ideas puesto que cada integrante tenía su forma diferente de percibir y eso enriquecía la discusión.

3. Aprendizaje de la tarea.

Con este apartado hablamos de los “resultados” de la tarea, es decir, qué se aprendió tanto en conocimientos como en habilidades.

Ejemplos:

- Con la actividad logré reflexionar el cómo, qué implica y qué necesitas para realizar un mapa curricular. Otra cosa importante fue el aprender a ponerte de acuerdo con los compañeros que trabajamos y el congeniar nuestros puntos de vista e ideas, logrando que todos estuviéramos de acuerdo.
- En esta actividad me di cuenta de la importancia que tiene el retomar dichas materias, ya que debemos relacionar todos los contenidos para conocer y aprender en su momento transmitir dicho conocimiento a nuevas generaciones.

4. Papel o función del docente en el proceso

Aquí pueden destrozarnos. Es decir, tendrán que analizar críticamente cuál fue el rol que tuvimos los docentes e investigadores en todo el proceso de la actividad y cómo apoyó (medió) o entorpeció dicho proceso.

Ejemplos:

- En nuestro caso la intervención de ustedes nos ayudó pero en otros casos nos confundió más, ya que cada uno observaba desde diferente perspectiva, ocasionando que lo que se había trabajado, entrara nuevamente en cuestionamiento y dificultara su estructura.
- La metodología y la estrategia que se realizó me parece muy interesante, principalmente el haber tenido diversos asesores para poder resolver nuestras inquietudes y nuestras dudas.

5.- La Integración

Este apartado mas que ser un medio para llegar al fin es el fin en sí mismo, o al menos uno de los fines que nos propusimos alcanzar (en el terreno de la construcción conjunta) escriban la visión general que el equipo y sus miembros crearon sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: qué y cómo se aprendió, qué y cómo se promovió, qué procesos (psicoeducativos) se iniciaron y cómo, cuales requieren continuidad, y qué propuestas se pueden hacer al propio proceso.

6.-productos

No olvides anexar los mapas y todos los trabajos generados durante el trayecto de la actividad.

ANEXO 8

EVALUACIÓN INTERMEDIA DE UN ALUMNO ***Psicología Evolutiva y Escolarización***

EQUIPO 4

<i>AGENTE</i>	<i>REFLEXION</i>	<i>Cal.</i>
<i>YO MISMO</i>	Me ha parecido un poco complejo la forma de trabajar, pero creo que si yo tengo claro el tema de preconcepciones, aunque pase en el	9

	equipo, que lo planteamos en el trabajo y no es eso, pero creo que el reforzar la clase y armar nuestra definición de preconcepción en torno a eso me es mas claro. Espero que me quede aun más claro lo que supongo tener, en unas preguntas que entregamos expongo como visualizo mas o menos esto y las clases también además de aquí.	
<i>MI EQUIPO</i>	Mi equipo arma y desarma, nos confundimos como otros, pero en esa discusión armamos algo final con los puntos de vista de todos. Todos le entendemos, pero a veces nos queda la duda si en verdad estaremos bien, porque casi siempre existe un detalle que no nos queda claro, además las clases y las lecturas e investigaciones, trato de investigar algo respecto al tema extra obviamente, no nos quedamos con las clases y las lecturas.	10
<i>LOS DOCENTES</i>	El método que utilizan para dar las clases me parece un poco complejo, ya que a veces sentimos que ya construimos algo pero a la vez nada, y le damos muchas vueltas al asunto, pero creo que es por algo y no nada mas por hacerlo, creo que poco a poco construimos y damos significado en nuestro contexto para tener claras nuestras definiciones y conocimientos	9.5

ANEXO 9

CUESTIONARIO: LA EXPERIENCIA DEL ALUMNO

EN LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE

Hace año y medio que nos conocemos, hemos compartido mucho dentro del aula, en el

camino de las incomprendiones (creemos, naturales dentro de toda aula) y comprensiones conjuntas que han ayudado a reconstruir nuestro aprendizaje. Sin embargo, el trabajo dentro de la Comunidad del Aprendizaje, inició formalmente en la materia de Psicología evolutiva y escolarización.

En ese momento, presentamos “El Proyecto Camaleón”, que implicaba ir construyendo una Comunidad del Aprendizaje, donde docente, investigadores y alumnos nos involucrábamos activamente en las actividades dentro del aula, utilizando diferentes instrumentos para ello. Así, los investigadores empleaban las relatorías, la videograbación, las grabadoras de audio; los alumnos las autobiografías, las tareas (entonces sin formato) y las reflexiones de clase; y el docente usaba los planes de clase.

Conforme avanzamos, hemos modificado algunos roles asumidos por los investigadores y también se incorporaron otros instrumentos, como la evaluación al final del semestre de Psicología evolutiva, así como a mediados de Psicosociología. En este curso se modificó el papel de los investigadores, dejándolos como asesores de prácticas y se incorporó un formato estructurado de tareas.

Si bien en Psicología Evolutiva se trabajaron algunas actividades prácticas, éstas obedecieron más a la inercia misma de los contenidos, sin planificación previa. Fue hasta este periodo donde se realizó una planificación con mayor conocimiento de causa.

En la investigación también se presentaron avances: registrar el proyecto en el área de investigación, lo que permitió tener un espacio en la UPN que, en la medida de lo posible, hemos tratado de extender a todos ustedes, como un espacio de trabajo académico continuo. Se incorporó un compañero alumno y presentamos resultados de la investigación en un Congreso celebrado en Manzanillo. Hasta ahora, muchos de los datos obtenidos en la Comunidad del Aprendizaje, se encuentran en bruto, no hemos logrado darnos tiempo para analizarlos, a pesar de que el planteamiento macro de lo que es la comunidad, ya fue aceptado para la tesis de Maestría de Manuel.

Ingresamos también el proyecto al servicio social de la escuela, en el que está inscrito un compañero estudiante. Y una de su compañera se incorporó al trabajo como asistente, apoyándola con una “beca”. Hace unos días enviamos un escrito a un Congreso en Colombia y estamos en espera de su aceptación.

A fines del semestre pasado, realizamos una pequeña investigación donde varios de sus compañeros participaron aplicando un instrumento a alumnos de la carrera de psicología educativa de la UPN, sobre la percepción que tiene de sus maestros. Los datos tienen un 60% de avance por lo que no hemos concretado una publicación o ponencia de los mismos. Tenemos en proceso a cuatro compañeros trabajando en su tesis de la licenciatura con temáticas varias, sobre los datos de la investigación sobre la Comunidad.

Creemos que este recuento de actividades y avances del proyecto no es logro sólo del equipo de investigación, sino en mucho corresponde al trabajo conjunto realizado con ustedes en el aula. Nos quedan algunos pendientes, como por ejemplo, teníamos planeado que la investigación sobre roles, prejuicios y apego, no se quedara sólo como un trabajo escolar, sino que tuviera otras repercusiones, como podría ser enviarlos a alguna publicación educativa, opción que tendrán que decidir individualmente y manifestarnos su disposición a ello.

Se preguntarán ¿y todo esto para qué? El planteamiento es muy sencillo y complejo a la vez.

Después de caminar a su lado, tenemos la duda de si lo más adecuado sea continuar, o dejar que el proceso de construcción continúe por otras formas y avance de manera diferente a

como lo hemos hecho hasta hoy. Para nosotros, la decisión de estar con ustedes en otro curso requiere ser una decisión conjunta, en donde los participantes nos tendríamos que comprometer desde los diversos niveles, que consideramos ya es una Comunidad del Aprendizaje.

Para ello, les solicitamos su reflexión sobre una serie de preguntas para conocer los avances y retrocesos que desde su perspectiva se han dado y por ende, lo adecuado o no de continuar juntos un semestre más. El decidir no continuar juntos, no implica que lo logrado hasta hoy se venga abajo y/o que la propia investigación no continúe. El espacio de trabajo continuará abierto para todos y cada uno de ustedes, los apoyos que podamos dar para su formación son un compromiso más allá de si los tenemos como alumnos o no. Aquellos que quieran participar directamente en la investigación, análisis de datos o en la propia toma de nuevos datos para tesis o servicio social, sólo basta lo soliciten.

Ojalá la decisión que tomemos sea la más adecuada, no lo sabremos en lo inmediato, más el correr riesgos e implementar nuevas formas dentro de la investigación, es una premisa permanente. A veces estas decisiones se toman en el momento adecuado y a veces no, pero es parte del proceso.

Esperamos que puedan entregar el cuestionario el jueves 24, día en que se entregarán las calificaciones y daremos por cerrado el curso. Entrega tus respuestas en hojas anexas, indicando a que tema o pregunta se refieren. Tu decides si colocas tu nombre o no.

De antemano gracias. Fraternalmente: Proyecto Camaleón.

Contenidos y Habilidades

En la Comunidad del Aprendizaje, hemos tratado de promover ciertas habilidades en relación con los contenidos temáticos dispuestos en el currículum formal, tratando de vincular la teoría con la práctica. Esta necesidad no la ubicábamos sólo nosotros, sino que ustedes mismos en sus expectativas manifestaban inquietudes sobre la funcionalidad o aplicación de los contenidos en escenarios reales, destacando la generación de conocimientos y habilidades de aplicación dentro de su campo profesional o en otros ámbitos de su vida.

Estas son algunas de las habilidades que creemos se han desarrollado en este año. Además, pensamos que algunas actividades o temas específicos revisados, han potenciado de forma diferente estas habilidades. Sin embargo, nos interesa saber (*dentro de estos dos últimos cursos*) *¿cuáles fueron los temas más significativos para ti? ¿por qué?*

En sus expectativas señalaban también la importancia de la continuidad de lo revisado en clase con otras asignaturas. Tenemos poca información sobre cómo es que logramos (si lo logramos) dicha vinculación con los contenidos de otras materias, incluso, sabemos poco de sus aprendizajes en estos otros espacios. Así pues, háblanos de al menos un tema revisado *en cualquier otra materia* de la UPN, que te haya resultado más relevante y que consideres tuvo relación con los temas que revisamos.

Otra habilidad importante es la de reflexionar, entendiéndola como la construcción de conocimientos sobre el propio aprender (metacognición). Al inicio de este año de trabajo, ustedes resaltaban (en sus autobiografías) habilidades importantes para aprender; como son responsabilidad, perseverancia y atención, y a tareas o contenidos específicos (lectura, hablar en público, inglés). Viéndolo en retrospectiva y a un año de sus respuestas *¿qué nuevas habilidades has adquirido? ¿cómo la comunidad de aprendizaje ha apoyado o deteriorado las habilidades que ya tenías? ¿cuáles han sido tus habilidades y cómo han*

evolucionado? Asimismo, ¿ fueron importantes también otras materias y por qué? En este sentido y a futuro, ¿ qué habilidades aún necesitas adquirir y cómo le haríamos para promoverlas?

Instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje

Los instrumentos que alumnos, docente e investigadores utilizamos cotidianamente en el aula son instrumentos que encontramos en otros espacios, no tienen en sí mismos características extraordinarias. Creemos que estos instrumentos se transforman conforme tienen una función para la Comunidad del Aprendizaje, se vuelven significativos y cambian con el uso que le dan sus integrantes. En la ponencia presentada en Manzanillo, decimos que los instrumentos tienen dos funciones: en primer lugar son herramientas para apoyar el trabajo que docente y alumnos realizan en el aula. Así, por ejemplo, en las reflexiones de los alumnos se busca construir un mecanismo de comunicación y discusión, que permita a la comunidad, negociar y resignificar el trabajo, metas y valores; a través de un sistema de retroalimentación del trabajo diario. Por otra parte, los instrumentos tienen una función en el análisis de los procesos de construcción conjunta dentro de la comunidad de aprendizaje. En este apartado queremos que escribas tu percepción sobre estos instrumentos y sus funciones. Recordemos que los instrumentos son: reflexión de clase docente (antes “plan de clase”); reflexiones y tareas de alumnos; autoevaluaciones y retroalimentaciones; y relatorías de los investigadores. Para elaborar tu reflexión, puedes elegir el (los) instrumento (s) que mejor recuerdes o creas que han sido más significativos para ti. También puede parecer que los instrumentos no fueron importantes en el proceso; en ambos casos escribe tus razones para considerarlos de una u otra forma. Por último, da tus comentarios sobre cómo mejorar algún(os) instrumento(s) o propuestas de otros, *¿ cómo deberían ser, qué función tendrían?*

Actores de la comunidad

En la comunidad, damos un papel central a las personas como constructores de su realidad social, personas que asumen una serie de roles y de responsabilidades, mediadas por las relaciones propias de estos contextos y por los instrumentos. Así, al alumno, el maestro y los investigadores les tocó desempeñar un rol en el escenario educativo, como si se tratara de una obra teatral.

Sabemos que una es la concepción ideal o la que buscamos construir, y otra, la que en concreto se expresa en el aula. Nuestra concepción ideal del maestro es la de un facilitador, experto capaz de ajustar su ayuda a los distintos niveles de los alumnos; piensa el aprendizaje como un producto social y promueve la iniciativa del alumno. Al alumno lo pensamos como un sujeto activo, que se halla en una búsqueda y dentro de una discusión; reflexivo y responsable de su propio proceso de aprendizaje y por tanto, capaz de cuestionar las actividades docentes y de ajustarlas a sus necesidades de desarrollo. A los investigadores los vemos como los encargados de hacer evidentes los procesos internos de la comunidad, a partir de su trabajo de sistematización, situado en el escenario; flexibles y capaces de adecuarse a las necesidades del aula.

Sabemos pueden ser otras las impresiones que ustedes tienen sobre los distintos agentes. Por ello, para nosotros es importante conocer su visión sobre estos, y para ello, pensamos en tres ejercicios: en el primero, esperamos nos relaten su experiencia de lo que fueron las

clases, sus emociones, angustias, satisfacciones, disgustos, etc. A este ejercicio lo hemos llamado “*cuéntame tu historia en la comunidad*”.

El segundo tiene que ver con cómo quieres que se desarrolle la comunidad, en qué te gustaría que se convirtiera. Pensamos este ejercicio como visión a futuro, y por ello lo llamamos “*la comunidad que necesito*”.

El tercero, consiste en que nos digas una anécdota sucedida en otra clase, que tenga que ver con el ámbito académico, eliminando así las historias amorosas u otras de carácter impúdico. A este ejercicio lo hemos llamado “*la anécdota académica*”.

Procesos del aula

Si bien la reflexión generada hasta el momento a partir de las preguntas de este instrumento, pueda parecer sólo de ciertos elementos (contenidos y habilidades, instrumentos y actores), los procesos interpsicológicos están matizados en ellos. No podríamos hablar sólo de los contenidos o habilidades aprendidas, de los instrumentos y los actores y su función, sin reflexionar sobre los procesos gestados en el aula.

Uno de ellos es la representación que tienen los alumnos de sus compañeros. Sobre esto, creemos tener elementos importantes sobre lo que piensan de los equipos con los que han trabajado, sin embargo, no hemos evaluado cuál es su percepción sobre el resto del grupo. Así, las preguntas de reflexión son *¿cómo ves a tus compañeros en lo general? ¿crees que la comunidad de aprendizaje sería la misma si estuvieras con otros? ¿por qué? ¿cómo te ubicas dentro del aula en relación a los demás, es decir, qué espacio o nivel de participación ocupan tú y los otros?*

Otro elemento importante es la estructura de trabajo. Hay formas de actividades que se han modificado en este año, como la “exposición” del docente, y otras han permanecido, aunque con algunos cambios, como el trabajar en equipos. Sobre estos elementos, tenemos información sobre cómo han percibido ustedes dichas estructuras, sin embargo, sabemos poco sobre las actividades en sus otras materias. Así pues, nos gustaría saber, en miras de enriquecer las propias, *¿qué otras formas de trabajo y de evaluación has tenido en otras materias? ¿cuáles son las ventajas y desventajas de las mismas?*

Hemos introducido el elemento de la “evaluación” en las preguntas anteriores, elemento considerado central dentro de la comunidad, y en su construcción, hemos realizado algunos intentos para generar una “cultura de la evaluación” dentro del aula. Cultura que implica resignificar el papel de dicha evaluación, transformarla de cuantitativa a cualitativa, de productos a procesos. Ver la evaluación más como un proceso continuo de reflexión y ajuste que como momento final donde se determinan los logros y errores del alumno sin considerar los otros elementos del proceso enseñanza – aprendizaje. Si bien hemos intentado generar esta cultura, aún a ustedes les sigue preocupando “el resultado final” y las formas de cómo llegar a él. El intento en concreto, lo realizamos al final del ciclo de Psicología Evolutiva, con muchas confusiones mutuas. Así pues nos interesa saber, a futuro *¿qué formas debe adoptar el proceso de evaluación para cumplir con las condiciones arriba descritas? ¿qué otras funciones debiera tener la evaluación y cómo llegar a ellas?*