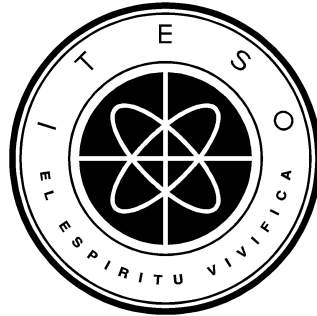


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN  
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA  
FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

## DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRIA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS  
LOS SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS ALUMNOS EN TORNO A UN ESCENARIO  
ESPECÍFICO DE ACTIVIDAD: LA PUESTA EN COMÚN

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:  
NARDA GEORGINA MAGAÑA DÍAZ DURÁN

ASESORA:  
MAESTRA MARÍA GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

Guadalajara, Jalisco. Octubre de 2004

*“Oh, Señor que me prestas la vida, préstame un corazón lleno de agradecimiento”  
W. Shakespeare*

*Este trabajo no hubiera podido ser sin ustedes: que siempre me apoyaron, que desde el inicio tuvieron fe en mí, que fueron parte de este proceso, que cedieron y sacrificaron su tiempo para que pudiera ser. Por todo el cariño y amor, la paciencia, los ratos de soledad, el apoyo incondicional, la ayuda y compañía sin límites.  
Por eso está dedicado a ustedes con todo mi amor, Salvador, Fernando y Andrés*

*A Pitina, que más que una maestra, fuiste una verdadera amiga, confidente y consejera*

*A mis papás y hermanos, a la familia, por sus buenos deseos de que esta aventura terminara en buen puerto*

*A aquellos muchachos y muchachas, verdaderos amigos con los que compartí tantos años, y que con sus inquietudes, amistad y confianza motivaron este trabajo*

*Al Colegio, que me dio la oportunidad de crecer*

# ÍNDICE

	PÁGINA
<b>Introducción</b>	1
<b>I Acercamiento al objeto de estudio</b>	5
1.1 Planteamiento de la situación	5
1.2 Las preguntas de investigación	9
1.3 Los propósitos de la investigación	10
1.4 Importancia del Estudio	10
1.5 El referente empírico	12
<b>II Contexto</b>	14
<b>III Marco Referencial</b>	18
<b>IV Marco Teórico</b>	29
• La construcción de los significados desde una perspectiva sociocultural	29
4.1 El origen de las funciones mentales superiores	29
4.2 El papel de la mediación	33
4.3 El aporte de Bajtín en la explicación de la transformación de las funciones mentales superiores	36
<b>V Marco Metodológico</b>	41
5.1 El paradigma cualitativo. Un marco epistemológico para comprender un mundo empírico: la puesta en común	41
5.2 La etnografía	45
a) La etnografía en Educación	48
5.3 El proceso metodológico	49
a) La elección del escenario	50
b) La recolección de los datos	51
c) El análisis de los datos	54
d) El investigador como sujeto – objeto de estudio	59
<b>VI Los Hallazgos desde el caminar de los actores de la puesta en Común</b>	63
• La dinámica de la organización social en el aula	63
• La puesta en común, una mirada desde la enseñanza	66
a) El valor de la puesta en común desde la perspectiva docente	67
b) Las estrategias docentes en el desarrollo de la puesta en común	70
c) El encuadre de la puesta en común	74
d) Los ritos de iniciación y cierre de la puesta en común	76
e) Hacia el monitoreo del proceso	78
• La percepción de los alumnos de la puesta en común	80
• El estar de los alumnos en la puesta en común	82
a) Cuando los alumnos sí “están” en la puesta en común	82

b) "Estar sin estar" en la puesta en común	86
6.2 Los factores que intervienen en la construcción de significados respecto a la puesta en común	87
• La importancia de los conocimientos previos para establecer relaciones Intersubjetivas: los puentes que se tienden	87
• La estructura que desestructura	95
• Motivación y autoconcepto: factores que propician u obstaculizan la Participación en la puesta en común	100
<b>VII Conclusiones</b>	105
<b>VIII Consideraciones para la transformación de la puesta en común: Ejes para una propuesta de trabajo</b>	108
<b>Bibliografía</b>	120
<b>Anexos</b>	122

*“El único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo”  
(C. Rogers)*

## **INTRODUCCIÓN**

Nuestras interacciones están impregnadas de una gran variedad de significados. Tales significados tienen un arraigo en nuestra vida tan profundo que a veces nos resulta difícil reconocerlos: corren junto con nuestras acciones, motivaciones, deseos, sentimientos, de una manera imperceptible.

Los significados son producto de nuestra propia historia personal y para poder hacer conciencia de ellos, requerimos de fuertes ejercicios de análisis, de “salirnos” un poco de nosotros mismos, de observarnos y situarnos ante los hechos desde “un escalón arriba”.

Los significados se generan en el momento en que empezamos a existir y a lo largo de nuestra vida se reconstruyen, produciendo nuevas resignificaciones. Surgen desde las primeras interacciones de las que somos partícipes, así el otro es colaborador en su construcción y nos acerca al entorno social y cultural.

El otro nos presta algo de su mundo y a partir de ello establecemos una relación en la que entran en contacto experiencias, vivencias, sentimientos, saberes y un cúmulo de voces presentes y pasadas que conforman los enunciados por los que damos vida a nuestro pensamiento, de esta manera el entorno y las acciones cobran sentido.

Es a través de los símbolos culturales como podemos acceder al mundo de los significados, quienes nos ayudan a “traducir” una realidad compartida con el mundo cultural y social. Bajo estas ideas es como se presenta este ejercicio de investigación.

La escuela resulta ser un contexto sociocultural específico, en el que concurren una diversidad de almas, únicas e irrepetibles que portan con ellas un mundo de significaciones.

El presente estudio pretende dar a conocer los significados de los alumnos de una preparatoria, en el espacio de la clase de Español y Literatura en un escenario de actividad particular: la puesta en común.

A partir de las manifestaciones observadas en esos jóvenes, nace la necesidad de indagar y conocer tales significados, a través de un viaje a su mundo, a su cultura de adolescentes pre – universitarios y así empaparse de sus vivencias, expresiones, inquietudes y modos de ser, actuar y comportarse.

En ese mundo, en esa cultura, vive un “extranjero”, alguien que participa en la realidad del aula y es el docente. Como actor de esa obra, me correspondió pasar también por los lentes de la investigación y conocer cómo es mi guión: bajo qué concepciones, premisas y motivaciones desempeño mi papel.

Para que el lector pueda tener una idea del contenido de este trabajo, me permito hacer una descripción de las partes que lo componen.

A modo de primer acercamiento, se realiza la descripción de la situación desde la cual se gesta la puesta en común, las motivaciones que me llevaron a cuestionarme e indagar en ese sentido, y la urgencia por descubrir qué sucede en ese espacio de actividad. Se presenta también una descripción detallada de los alumnos, en la que están reflejados los colores, los matices, las expresiones, sus voces y sonidos. En ella encontrará el lector un reflejo vivo de la juventud y las características de los jóvenes ahí descritos.

Así como es importante conocer a los actores, lo es también conocer el escenario, el contexto que enmarca las situaciones. Se describe de manera fiel el ambiente que rodea, que teje el cuadro en que se mueve el alumno, el espacio físico, las características particulares de la institución en la que se desarrolla y se podrá apreciar que en tal contexto, la puesta en común es una actividad singular.

Puestos los actores en su escenario, se describe como punto de referencia en el que actúan los alumnos y el docente, el “deber ser” de la puesta en común, ubicada en el modelo de la Educación Personalizada. A través de esta descripción, el lector se apropiará de los fundamentos de esta situación educativa, conocerá

sus propósitos y definiciones, sus bondades y la oportunidad de que a través de ella, el alumno aprenda y pueda desarrollarse como persona.

Se plantea después al lector una descripción detallada de las premisas que, desde el Paradigma Sociocultural se propone en relación con la génesis de los significados; en ella encontrará detallado los procesos sociales y de construcción con el otro que nos muestra cómo los significados viajan de una persona a otra en una interacción profunda.

Para poder hacer un análisis de lo que ocurre en el aula, del papel que juegan los actores, el escenario y el guión, con el fin de conocer los significados, se enfoca esa situación desde los lentes del Paradigma Cualitativo y el Método Etnográfico, sección en la que se describe de manera detallada el proceso metodológico: los pasos que se llevaron a cabo para poder recolectar la información, ordenarla, darle sentido y forma. Se obtuvo información por medio de tres fuentes principales: la revisión del quehacer docente, lo que los alumnos aportaron y los teóricos, para dar forma a los datos se hizo un trabajo de triangulación, que consistió en un diálogo permanente entre la información.

Así como se construye una obra de arte, de igual manera se bosquejó y seleccionó el material, se matizaron los datos, se realizaron las combinaciones de datos para producir un cuadro único, donde cada uno de los colores, las formas, los relieves adquirieron su lugar preciso. Se narra también lo que en este proceso de investigación ocurrió con quien presenta este trabajo, sus propios procesos personales, motivaciones y desmotivaciones.

A partir del análisis de los datos, se procedió a dar una explicación, en forma de micro ensayos, de las imágenes descubiertas, relacionándolas entre sí y con otros autores para darles sentido y sustento.

Esto da el permiso para atreverme a responder a las interrogantes, a las inquietudes iniciales que motivaron esta indagación, y que revelan cuestiones importantes respecto a la dinámica de la actividad de la puesta en común.

Como última sección, se presenta una propuesta para trabajar la puesta en común en el aula, con la intención de que pueda aportar y favorecer su aplicación

con el objetivo de que el alumno pueda compartir el saber con sus compañeros y con el docente, puesto que la expresión de lo aprendido representa el más alto nivel de comprensión.

Está a disposición del lector el trabajo, en el que confío pueda encontrar una narración útil que sirva para iluminar este tema específico: los significados que construyen los alumnos de preparatoria a partir de la práctica de la puesta en común como actividad del aula.



*“Es necesario que la escuela se convierta en un quehacer de todos, que se abra al mundo exterior, que prepare para la vida a las futuras generaciones dejando penetrar la vida a través de sus muros”  
(B. Eliade)*

## **I ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO**

¿De qué y de quién se va a hablar?, ¿qué configura este ejercicio de investigación?, ¿cómo identificar las acciones y motivaciones, la urgencia por indagar? En esta sección se aborda el estudio en cuanto a su origen, la chispa inicial que desencadena este trabajo. Para ello se comparte con el lector algunas concepciones de lo que desde un punto de vista personal referente a los procesos de enseñanza, llevan al planteamiento de cuestiones para investigar, de cosas que nos están resultando y que por la experiencia docente, necesitan ser estudiadas para encontrar los porqués de las acciones de los alumnos y del docente en la puesta en común, y por lo tanto, de los significados de los estudiantes en la actividad de clase.

### **1. 1 Planteamiento de la situación**

El trabajo en el aula permite que se den diferentes tipos de relaciones a partir de las interacciones con los alumnos, considerándolas como una relación interpersonal de ayuda y comprensión por parte de ambos, alumno y maestro. Se le asigna, por lo tanto al maestro el papel de auxiliar en el desarrollo del alumno y facilitador del aprendizaje.

Durante los últimos seis años, teniendo como contexto y escenario una institución privada de educación media básica y media superior, he podido trabajar con un grupo de estudiantes en el área de Español y Literatura.

En estos seis años, se han adoptado diferentes maneras de trabajar; en un principio, la clase era tradicional en donde el mayor peso de la actividad recaía en la maestra como transmisora de información, reglas y valores, lo importante era que los alumnos captaran, recibieran y reprodujeran tal información, no creaban nada y había muy poco intercambio maestro-alumno, con muy poca participación

de ellos. Puedo decir que durante este tiempo, el Español y la Literatura como asignaturas, eran enseñadas desde una postura declarativa; la enseñanza se centraba en el saber-saber.

Dadas ciertas oportunidades de capacitación docente se realizaron cambios en la práctica en el aula y se implementaron nuevas formas de trabajo, con la intención de que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas al utilizar las características de nuestro sistema de escritura, a través de los contenidos propuestos como un pretexto, responsabilizándose de su propio proceso de aprendizaje, otorgándoles una mayor autonomía y confianza en sus capacidades, habilidades y saberes, promoviendo en ellos algún valor implícito a partir del análisis de una lectura determinada, o de la elaboración de un tipo de texto, a propósito de un trabajo de investigación de cualquier otro contenido temático cuidando la redacción y ortografía del mismo, su presentación, la argumentación y sus reflexiones personales a partir de conocer y analizar una obra literaria, donde sintieran y vivieran la poesía como expresión de los más profundos sentimientos de un autor.

Esta manera de trabajo propuesto en el aula, involucra el uso de determinados instrumentos metodológicos como son las guías de trabajo (ver anexo 1) en las cuales se busca que el alumno lleve a cabo una tarea específica, definida y clara, desarrollando así su iniciativa y creatividad. Aunque muchas de ellas se realizan de manera personal dentro del tiempo de una clase, pretenden también promover la interacción y colaboración, a partir de ejercicios de ayuda mutua y trabajo en pequeños grupos.

Las guías no son sólo un listado de actividades para hacer, sino que incitan al alumno a desarrollar habilidades de pensamiento a propósito de los contenidos del programa.

Los resultados de este estilo de trabajo han permitido que los alumnos puedan desarrollar de manera adecuada diferentes productos relacionados con la expresión escrita: trabajos escritos, ensayos, pequeños artículos y la elaboración de guías de trabajo.

Tales escritos son un ejemplo de la creatividad, emoción, originalidad y motivación de los alumnos por expresar lo que saben, lo que son, además de que en ellos reflejan sus opiniones personales, argumentaciones, maneras muy personales de ver y vivir la vida y logros en el uso de la lengua escrita en cuando a depuración del lenguaje, de las reglas, coherencia y características de estilo propio (ver anexo 2).

La mayor parte de estos logros tienen que ver con la expresión escrita. Los alumnos se ven complacidos con ellos mismos y con sus resultados, puesto que gustosamente los realizan, los comparten e incluso han tenido oportunidades de verlos publicados en el periódico escolar, y de participar con ellos en eventos escolares.

La lengua escrita la utilizan como un recurso comunicativo; han ido aprendiendo a escribir de acuerdo a un objetivo determinado, respetando las características de los diversos tipos de texto: narraciones, ensayos, descripciones, artículos informativos, etc.

A través de ese tiempo, se ha constatado un avance cualitativo en sus procesos de aprendizaje, avances que se traducen en un mejor desempeño en cuanto al uso y manejo que hacen de la lengua escrita como un medio importante de la comunicación.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos aprovechan y utilizan los recursos comunicativos de la lengua escrita. En sus producciones literarias incluyen las características en cuanto a forma y contenido, propias de los diversos tipos de texto, utilizando estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir textos de distintos niveles de complejidad.

Los textos que construyen y presentan los alumnos en las sesiones de clase revelan un dominio importante en cuanto a los convencionalismos ortográficos, semánticas y sintácticas; con beneplácito he observado que utilizan las reglas específicas de nuestro sistema de escritura, además de que sus textos revelan la esencia de sus personas.

Posterior al desarrollo de la guía, se plantean momentos en el que se intenta que los alumnos compartan de manera grupal y abierta el esfuerzo realizado, buscando la verbalización de lo trabajado previamente, para enriquecer y comentar las realizaciones, descubrimientos y dificultades, siendo el papel del maestro el de facilitador del momento y guía de las participaciones. Es un momento de socialización más que de juicio o asignación de calificaciones.

Los programas de las materias de Español y Literatura no sólo contemplan la lengua escrita como aspecto a trabajar, en gran medida como preparación a la vida universitaria, sino también la oral para crear un balance entre ambos enfoques de desarrollo de la comunicación humana, proponiendo trabajos dentro del aula lo que conocemos como "puesta en común".

Si bien es cierto que el desempeño de los alumnos en expresión escrita ha mejorado en cuanto a su producción y en general en el grupo se aprecia poca dificultad para concretar desarrollos, no sucede así en la expresión oral.

La "puesta en común" generalmente se realiza al momento de la revisión de cada guía de trabajo diario que se les presenta a los alumnos.

Por definición debería ser un momento crucial dentro del proceso de aprendizaje, ya que en ella se deberían percibir los resultados del empeño personal, del compromiso e incluso de la planeación de la actividad por parte del docente. La "puesta en común" es una actividad eminentemente grupal en la que se pretende que los alumnos participen y socialicen el aprendizaje; incluso se visualiza como un momento de autoevaluación y autorregulación e integración grupal en el que aquellos que suelen hablar mucho, aprenden a escuchar y los que por el contrario, hablan poco, desarrollen sus capacidades comunicativas.

Pero esa es la teoría, en la vida real del aula se han encontrado las siguientes situaciones recurrentes al llevar a cabo las "puestas en común":

- Los alumnos tienen intervenciones superficiales y apegadas al contenido de la guía, sin que se pueda argumentar más allá de la misma, lo único que hacen es recitar sus mismas respuestas elaboradas por escrito; a pesar de que

elaboran las guías, no pueden, al momento del comentario, compartir y expresar lo que hicieron, lo que aprendieron, lo que sienten, etc.

- El nivel de participación voluntaria dentro de dichas sesiones es casi nulo, se les tiene que obligar a participar y asignar calificaciones altas para invitarlos a que traten de manifestar lo que saben y piensan.
- Las argumentaciones son fragmentadas y el vocabulario es limitado.
- Generalmente, la indisciplina hace aparición en tales situaciones, puesto que no existe un clima de trabajo adecuado para que se realice la “puesta en común”, a pesar de la insistencia de parte del docente de que es un momento muy importante de recuperación de la actividad, de los contextos y del proceso de pensamiento en sí; el obstáculo mayor es el nivel de ruido que se da en tales situaciones, el poco respeto a lo que dice el otro, por lo general son los mismos alumnos los que participan, en ocasiones, aprovechan este momento para realizar acciones ajenas totalmente a la clase: copiar tareas o apuntes de otras materias, platicar con el vecino de asiento, hasta dibujar o arreglarse el peinado, el maquillaje o pintarse las uñas.
- Una actitud sin compromiso por parte de los alumnos en dichos momentos de la clase, muy diferente a la que presentan cuando es necesario elaborar guías, hacer una investigación, presentar trabajos escritos de diferentes características, etc.

## **1.2 Las preguntas de investigación**

Por tales motivos, a partir de esta situación en cuanto a las actividades que requieren la expresión oral de los alumnos en la “puesta en común”, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ❖ ¿Qué acciones docentes reconozco que imperan en mi práctica educativa, específicamente en el espacio curricular denominado “puesta en común?”
- ❖ ¿Cómo esas acciones favorecen u obstaculizan la participación de los alumnos en ese espacio educativo llamado “puesta en común”?

- ❖ ¿Qué significado e importancia tiene la “puesta en común” para los alumnos dentro del aula en la clase de Español y Literatura

### **1.3 Los propósitos de la investigación**

1. Identificar las acciones docentes durante la “puesta en común”, con la intención de analizar qué de la práctica educativa, educa.
2. Reflexionar sobre la influencia de las acciones docentes en el desarrollo de la habilidad comunicativa de los alumnos, en el sentido de si favorecen u obstaculizan la expresión oral, en el escenario de actividad denominado “puesta en común”.
3. Conocer el significado que los alumnos han construido en torno a las “puestas en común”.
4. Diseñar estrategias de enseñanza que enriquezcan el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la “puesta en común”.

### **1.4 Importancia del Estudio**

A partir de la experiencia de trabajo con diferentes grupos de preparatoria en el área de Español y Literatura, la evolución tanto personal como profesional, los procesos sociales que se dan dentro del aula y de una formación continua dentro del ámbito de la educación, surge la necesidad de indagar qué es lo que lo sucede cuando se les solicita a los alumnos que argumenten, confronten ideas, fundamenten opiniones y discutan sobre diversos temas y experiencias de aprendizaje.

Como parte de mi quehacer docente, he implementado un espacio curricular denominado “puesta en común” para fomentar el desarrollo de la expresión oral; como maestra de Español y Literatura me resulta muy importante favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, integrar sus procesos de aprendizaje y lograr que encuentren sentido a las prácticas de expresión oral.

Además de ayudar a monitorear sus procesos de aprendizaje, se pretende que el alumno sea capaz de verificar qué tanto comprende, escucha y comparte

con sus compañeros aquello que le resulte significativo de la propuesta temática en cuestión, expresando y defendiendo su punto de vista.

A partir de los conceptos revisados dentro del Paradigma Sociocultural, tales como aprendizaje, desarrollo, zona de desarrollo próximo, mediación, entre otros, en los que se destaca la importancia de la externalización verbal, surgida a través del aprendizaje intersubjetivo para llegar después a aprendizajes intrasubjetivos (transformación de lo aprendido con los demás hacia el interior de la persona, aportando a su vez algo valioso a los elementos culturales), que se generan del compartir los saberes con otro, es lo que hace eco en mi práctica docente y motiva a realizar una revisión de lo que sucede en el aula en términos de los significados que han construido los alumnos de la puesta en común.

En ese espacio curricular existen diferentes tipos de reacciones por parte de los alumnos: la renuencia por participar, la falta de disposición, sus intervenciones escuetas en general, su actitud de desgano, me invita a indagar sobre los significados que han construido en relación a la “puesta en común”.

Una de las características de los adolescentes que nos muestra la literatura es que poseen cierta eficacia para comunicarse y una gran necesidad de expresarse. Uno de los propósitos de la enseñanza del Español y la Literatura es incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez.

Muchas veces, lo que sucede en la “puesta en común” no concuerda con las intenciones de la misma ni con las expectativas del curso como propuesta académica.

La investigación, por lo tanto, pretende conocer qué sucede en la “puesta en común”, desde los propios planteamientos del docente y la influencia de sus acciones en la participación de los alumnos.

Es importante reconocer a través de los registros de clase de la “puesta en común” cómo son elaboradas: su diseño, cómo son conducidas, si llevan a favorecer la mediación entre el conocimiento y el alumno, si permiten la verbalización y los espacios intrasubjetivos-intersubjetivos que permitan una mejor

elaboración y construcción del conocimiento, así como la expresión oral de los alumnos. Además de reconocer las características de la práctica y sus efectos, también resultará importante conocer y comprender el significado que tiene para los estudiantes la práctica de la “puesta en común”.

Al conocer lo que les significa la “puesta en común”, podré diseñar a partir de ello diferentes estrategias que permitan que éstas desarrollen las capacidades comunicativas de manera oral de mis alumnos e incluso conocer en qué medida y de qué manera puedo transformar esos significados para que la “puesta en común” sea una verdadera herramienta de aprendizaje, que les permita elaborar el conocimiento de tal manera que quede integrado adecuadamente a las otras capacidades de comunicación, en especial a la comunicación escrita que, por diferentes ejemplos, puedo reconocer tienen fuertemente desarrollada.

### **1.5 El referente empírico**

El referente empírico lo constituye un grupo de 19 alumnos de 3° de Preparatoria, cuyo nivel socioeconómico se ubica en la denominada clase media y media alta, 6 de ellos son hombres y 13 mujeres, sus edades oscilan entre los 17 y los 18 años.

Como grupo manifiestan muy diversas formas de pensar, de trabajar, de resolver los problemas que su condición de estudiantes les va presentando, sin embargo, los distingue como común denominador en esa diversidad, su sensibilidad ante diferentes manifestaciones artísticas.

Los intereses de este grupo se relacionan con diferentes expresiones del arte, algunos alumnos tocan instrumentos musicales como la guitarra y la batería, otros practican el baile de salón, disfrutan del danzón y de diversos ritmos musicales, una de las alumnas toca violín clásico, algunos de ellos escriben poesía y han hecho recopilaciones de sus trabajos.

En la clase de Literatura, esta sensibilidad se manifiesta en las composiciones que como maestra les solicito hacer, a partir de textos escritos en prosa y en poesía.



Existe una diversidad de intereses y gustos para abordar las cuestiones escolares y de estudio, la conciliación de intereses resulta difícil. Por ejemplo, para realizar una actividad grupal dentro de la clase, cuando se presenta la opción de que ellos decidan (algún libro de lectura, alguna película para analizar), cuesta mucho trabajo el proceso de llegar a acuerdos y consensos.

Muchos de ellos pretenden trabajar bajo el principio del menor esfuerzo; para otros, las actividades que requieren trabajo de lectura no son de su agrado; algunos de ellos, en apariencia son rebeldes y demuestran su rebeldía ante el grupo, por lo que no se apegan fácilmente a las normas de la clase ni al trabajo; algunos de ellos (en especial las mujeres que cumplen y tienen actitud para trabajar), es difícil que respondan adecuadamente cuando se les presentan opciones, prefieren que el docente sea el que decida.

A pesar de estas maneras de enfrentar su vida como estudiante y el trabajo de la clase, el resultado es que a final de cuentas terminan por participar y realizar las actividades de la clase, aunque el proceso para lograrlo sea difícil.

*“Una clase no es una escuadra de un regimiento que se le hace marchar al paso. Cada uno irá lejos en cuanto trabaje a su ritmo”  
(N. Picard)*

## **II CONTEXTO**

El contexto que sirve de marco de referencia para el presente ejercicio de investigación es una institución privada de Educación Media Superior, que pretende lograr una formación integral en sus alumnos. De acuerdo a su ideario, la institución intenta “responder a las exigencias y expectativas de la sociedad, preparando a sus alumnos para enfrentar positiva y creativamente, desde las propuestas del humanismo cristiano, los retos que la sociedad proponga, abiertos a la pluralidad de ideas para colaborar en la construcción de la sociedad” (1)

En los siete años que llevo laborando en ella, los docentes hemos participado en diferentes procesos de capacitación desde diversas visiones educativas, tales como elementos de la Pedagogía Ignaciana, fundamentos del personalismo principalmente los formulados por Pierre Faure, y estrategias de aprendizaje cooperativo entre otros; enfoques que se han tratado de integrar al proceso de enseñanza por parte de los maestros.

Aunque el Colegio oficialmente no se considera de Educación Personalizada, varios de los maestros que estuvimos laborando en el periodo correspondiente a los ciclos escolares de 1999-2001, recibimos cursos de instrumentos y herramientas personalizantes, en el marco de la propuesta de la Pedagogía Personalista, con la idea de ampliar y actualizar la función docente.

A pesar de que el Colegio ha puesto especial énfasis en diferentes momentos en la capacitación a sus docentes, existe gran dificultad para establecer líneas comunes de enseñanza, en gran parte por la recurrente rotación de maestros, originada en la mayoría de los casos por decisiones propias por abandonar el proyecto educativo.

---

(1) Ideario del “Colegio”, ciclo escolar 2003-2004. Se omite el nombre del Colegio por respeto y para preservar su anonimato

A partir de esa capacitación, de manera personal y voluntaria, inicié modificaciones en la utilización de estrategias y herramientas de enseñanza, tales como la elaboración y uso de guías, la implementación de la “puesta en común”, la investigación, asambleas grupales, el trabajo colaborativo en pequeños grupos, todo ello con la idea de favorecer dinámicas en la clase que difirieran de lo que conocemos como clase tradicional.

Como aspecto fundamental del ciclo escolar 2002-2003, integré momentos para favorecer la comunicación oral dentro de las clases a través de las “puestas en común”, exposiciones, debates e incluso declamación y oratoria.

El plan de estudios ofertado por la Universidad de Guadalajara, propone al Español como asignatura a cursar en los tres primeros semestres. Las áreas o aspectos que comprende son: gramática, redacción, ortografía y etimologías grecolatinas. En el cuarto semestre, el colegio ofrece un taller de redacción como materia optativa, que complementa el plan curricular. Para quinto y sexto semestres, está asignado oficialmente dos cursos de Literatura.

Dentro del eje temático de las materias de Español y Literatura, se encuentra como piedra angular el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos a partir de prácticas que tiendan favorecer la expresión escrita y oral. Con tal propósito, se tienen espacios para trabajar con las guías; instrumentos metodológicos que por lo general ayudan a la producción de textos escritos y puestas en común que van encaminadas a la expresión oral del pensamiento.

Se ha insistido a los alumnos la importancia de la “puesta en común” para su proceso de aprendizaje en el marco de las actividades de la clase, encaminadas a que ellos produzcan, participen, constaten y elaboren su propio aprendizaje.

Parte del quehacer docente tiene que ver con el diseño de las programaciones. La institución que certifica los estudios que los alumnos realizan en el Colegio, en este caso la Universidad de Guadalajara, aunque su supervisión no es tan acuciosa como otras instancias oficiales, nos compromete a retomar y completar la currícula propuesta por su grupo de supervisores y académicos.

El colegio da la oportunidad a los docentes de diseñar el curso, al seleccionar e incluir los contenidos temáticos de la currícula en la programación que se elabora semestralmente. Esta oportunidad para elegir permite que el docente tome también en cuenta los intereses y necesidades del grupo. En este sentido en la planeación se incluyen contenidos curriculares, desarrollo de habilidades de pensamiento y cuestiones concernientes a la promoción de valores y actitudes.

La “puesta en común” se utiliza dentro del aula como medio para verificar el aprendizaje, al final de un tema o de una secuencia de temas, por lo que cada 15 días, aproximadamente, existe una “puesta en común”.

La intención de las “puestas en común” es que los alumnos participen espontáneamente, sin que se creen situaciones artificiales en cuanto a su preparación y desarrollo.

El objetivo de una “puesta en común” es propiciar la comunicación del alumno, la expresión oral y la relación interpersonal entre todos los miembros del grupo, incluido el docente. Las ventajas metodológicas que ofrece esta estrategia son las siguientes:

- Me permite verificar lo aprendido en relación a lo que se pretendió enseñar y en base a ello, guiar, sugerir y reorientar al alumno.
- Permite que el alumno desarrolle capacidades de análisis y síntesis de diversas situaciones relacionadas con los contenidos de la materia y hacer transferencia de éstos a su vida práctica.
- De acuerdo a los intereses de los alumnos puede motivar la reciprocidad, el intercambio de bienes intelectuales, la capacidad de escucha al compartir el conocimiento con los compañeros y conmigo como maestra.
- Ayuda al alumno a desarrollar sus capacidades comunicativas y de expresión oral al verse animado y motivado para dar a conocer lo que sabe, lo que ha comprendido y lo que aún falta por ser trabajado.

- Ayuda a enlazar los conocimientos adquiridos, los nuevos conocimientos y los intereses, motivaciones e inquietudes detectados por un riguroso trabajo de observación por parte mía.

Es una actividad a la que de manera personal le he apostado; creo en los beneficios que a través de ésta se pueda aportar al desarrollo de los alumnos.

La población de alumnos del Colegio es mixta, los grupos son, generalmente, de veinticinco a treinta alumnos. Durante el ciclo escolar 2002-2003, la población escolar se distribuyó en dos grupos de 1° año, dos de 2° y uno en 3° de preparatoria.

El grupo con el que se realiza la investigación es de veinte alumnos, 8 hombres y 12 mujeres, de 6° semestre de preparatoria (1). La edad de la población oscila entre los 17 y 18 años, con quienes he tenido la oportunidad de trabajar desde hace 6 años, cuando iniciaban su educación secundaria.

La mayoría de los alumnos han permanecido en el Colegio desde el inicio de Preparatoria, integrados como grupo desde entonces, por lo que su dinámica de trabajo y de relaciones interpersonales, intereses, actitudes y motivaciones corresponden a las comunes en un estudiante joven pre – universitario.

Han sido los beneficiarios de algunas modificaciones curriculares, administrativas y metodológicas que el Colegio ha implementado en la búsqueda de un mejor nivel académico de la institución en general.

Este es el contexto de investigación, a partir de él, se pretende hacer una revisión apegada a la realidad de lo que significa para los alumnos y para mi práctica docente el espacio curricular conocido como “puesta en común”.

---

(1) Nota aclaratoria: Existe una diferencia en cuanto a la cantidad de alumnos a la que se refiere en el “referente empírico” y en el capítulo de contexto. Tal diferencia es porque el ciclo escolar se divide en semestres y en el cambio de semestre hubo una variación en la población del curso de Español y Literatura durante el ciclo escolar 2002-2003, ciclo durante el cual se llevó a cabo el presente ejercicio de investigación. (Cf. página 12 y 17)

*“El hombre es una persona y la educación una ayuda que se proporciona al niño para que se construya él mismo y se inserte en la sociedad, tomando progresivamente conciencia y posesión de su personalidad y su destino”  
(P. Faure)*

### **III MARCO REFERENCIAL**

En esta sección se comparte con el lector aquellas cuestiones pedagógicas y epistemológicas que fundamentan la puesta en común como una práctica educativa, con la intención de destacar su importancia educativa.

#### **Principios básicos de la propuesta de Pierre Faure**

El análisis conceptual de la “puesta en común” como propuesta educativa se aborda desde el enfoque del padre Pierre Faure y la visión de la Educación Personalizada.

El padre Pierre Faure, S. J., se incorpora en el escenario educativo europeo en la década de los años cuarenta a partir de diferentes cursos a docentes “diseña actividades con maestros en la preparación de clases prácticas con niños para que los docentes tomaran conciencia de lo que los alumnos requerían para poder asumir personalmente el trabajo e intercambiar el fruto del mismo con sus compañeros” (Pereira de Gómez, 1981: 19).

Bajo esta visión funda varias instituciones educativas con la intención de lograr un conocimiento concreto y profundo del alumno, los instrumentos pedagógicos y la propia práctica del maestro.

Cuando se habla de educación personalizada no se puede considerar al hombre como si estuviera excluido de su entorno social. Por ello, el término adecuado para la educación que Pierre Faure propuso como modelo es el de “educación personalista y comunitaria” como “una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada uno de los individuos sobre los que incide, para que se realice como persona, es decir, que alcance el máximo de iniciativa, responsabilidad, compromiso y vida espiritual, en un compromiso responsable y libre con los

hombres de la comunidad social en que se desarrolla". Así cita Nieves Pereira al proceso educativo que ocurre en y con los demás. (1981:33)

### **El aporte de Emmanuel Mounier**

El fundamento filosófico de las ideas del personalismo concretizadas en la visión educativa de Pierre Faure se encuentra el aporte de Emmanuel Mounier, para quien la persona "es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; que mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión, unificando así toda su actividad en la libertad y desarrollo". (1)

Este autor considera imposible establecer una definición rigurosa de "persona", lejos de hacerlo, propone hablar pero sí se puede hablar de "experiencias de vida o experiencias personales". Para Mounier, la persona es integración tanto en lo espiritual como en lo material, integración en búsqueda de valores fundamentales en la vida del hombre, a quien su iniciativa lo lleva a realizar su propia vocación; la "persona", bajo este punto de vista, es movimiento.

Siempre, sin importar la edad, el ser humano atraviesa por un proceso de conversión en persona; proceso que consiste en integrar, asumir responsablemente y llegar a la trascendencia de la propia espiritualidad.

Según Mounier, lo contrario a esa visión de persona es el individuo. La persona se concibe como la integración de todas las cualidades espirituales y materiales puestas en movimiento para lograr la vocación, el "individuo" entonces adquiere un significado contrario puesto que representa la desintegración de esas cualidades. El individuo está caracterizado por una falta de presencia y compromiso, falta de armonía y espiritualidad.

---

(1) Apuntes del Taller "La Mediación y los instrumentos de Trabajo Personalizantes" Impartido por el Instituto Pierre Faure, Guadalajara, Jal., 1999-2001

Desde esta postura del personalismo se consideran varias características que distinguen a la persona, que la llevan no sólo a ser persona, sino a “sembrar el germen” en los demás para lograr una transformación social.

Mounier cree firmemente que el individuo puede y es capaz de convertirse en persona, poniendo en acción varios pasos para lograrlo, de hecho, todos estamos siempre en continuo cambio, tratando siempre de llegar a ser personas, proceso que no termina sino con la muerte.

Las características de la persona, como las presenta Mounier son las siguientes:

- *Vocación.* Se mencionó anteriormente que la persona es integración de las características materiales y espirituales y que por el contrario, el individuo es dispersión de las mismas. La vocación es precisamente el llamado interior para lograr esa integración, consiste en darle sentido a todas aquellas acciones que realizamos para crear hacia nosotros mismos, para forjarnos desde el interior y desde nuestra espiritualidad.
- *Desprendimiento.* El desprendimiento es un proceso de desposesión, espiritualización, es deshacernos de lo que nos individualiza, lo que nos ata a ser individuos. Es un poder de trascendencia interior al ser, disuelve continuamente sus contornos provisionales para convocarles a reunirse. Si pudiéramos establecer una metáfora, el desprendimiento es “tirar para luego recoger”, por lo tanto, es importante como proceso personal porque es el paso previo para la adquisición de la libertad. Dentro de un grupo, permite la apertura y disposición, el enriquecimiento de las ideas a través un continuo intercambio, me aportas y te aporto.
- *Libertad.* Implica que la persona descubra por sí misma su vocación y pueda escoger los medios para realizarla. A consecuencia de ello, la persona se adhiere a un compromiso que lleva consigo un desprendimiento y una responsabilidad. La libertad es el resultado de una conquista personal y su consecuencia es la plena felicidad.



- *Soledad*. La soledad tiene dos vertientes, la primera sería aquella en la que el individuo huye de él mismo, dejando a un lado su propia conciencia y espiritualidad, aún cuando se habla de esta soledad, el individuo está saturado de convivencia con los demás, pero sin profundizar en las relaciones y sin aportar nada a ellas. El otro tipo de soledad es aquella que permite a la persona estar en contacto con ella misma, pero sin olvidar a los demás. Es la meditación que nos permite darnos la pausa antes de actuar, ver las cosas “desde un escalón arriba” para tener una perspectiva mejor. Esta soledad es el primer paso o dirección de una reconstrucción, de hecho, para poder llegar al desprendimiento, necesitamos pasar por momentos de soledad, que nace a consecuencia de una inquietud, de una falta de seguridad, lo que conocemos como “movida de tapete”, es una participación conciente en el desorden, en lo que no comprendemos, a esto, Mounier lo llama “toma de conciencia”, puesto que implica reconocernos y asumirnos tal y cual somos.

La soledad tiene varias consecuencias: una de ellas es la “conversión continua”, cuando tenemos una claridad parcial, que nos permite reconocer de qué nos debemos ir desprendiendo, aunado a una voluntad nueva y unida al compromiso.

La otra consecuencia de la soledad es la ruptura; para tener esa claridad, se necesita llegar a un punto de ruptura con aquello que nos favorece u origina el desorden, pero nunca con las personas, sólo con las situaciones.

A pesar de que el fundamento de esta filosofía de vida descrita por Mounier reconoce y promueve el valor y la construcción de la persona, no olvida a los demás e inserta a esta persona en una comunidad, por eso se habla de que para sembrar el germen en una civilización nueva, hay que empezar en nuestro medio.

## **Una didáctica específica: Pierre Faure**

Puestos en práctica los principios filosóficos de Emmanuel Mounier, Pierre Faure establece una didáctica específica, “un espíritu y unos instrumentos de trabajo que ayudan a poner en práctica el método, un espíritu encarnado que lo impregna todo, organizados de tal modo que concretan nuevas formas o modos de trabajo, creando un ambiente favorable para hacer posible la expansión de la persona en donde todo se ve involucrado: la relación maestro alumno hasta la concepción material de la clase. La didáctica se vuelve una reflexión continua: una toma de conciencia personal de sí, una capacidad de respuesta libre y personal, un descubrimiento personal de valores y capacidad de compromiso y asumir personalmente tales valores” (Pereira de Gómez, 1981: 59).

Los instrumentos de trabajo se incluyen en la didáctica como medios que el maestro da al alumno para que pueda actuar sólo. Tales instrumentos de trabajo en la educación personalizada son la programación, el material, el plan de trabajo, las guías, los medios de control y de expresión.

Por razones del presente ejercicio de investigación, abordaré aquí sólo las guías y posteriormente, la “puesta en común”.

## **Las guías como instrumento de trabajo**

Inicio hablando de las guías porque este instrumento de trabajo, dentro del contexto de la educación personalizada, orienta al alumno para adquirir conocimientos y son también un instrumento para la personalización. Para Pierre Faure la guía conduce al alumno a un texto seleccionado por él mismo y orientado por el maestro. La persona tiene una necesidad de aprender por ella misma a través de una experiencia personal, nadie aprende por otro, sino que es necesario recorrer el camino por sí mismo, con la ayuda de los demás y ayudando a los demás.

Posterior a la elaboración de las guías que se realizan de manera personal, sin olvidar que los alumnos están inmersos en un mundo “con los otros”, en un clima de trabajo que permita la interacción entre los aprendices y el docente,

donde es el propio alumno el que construye y desarrolla el aprendizaje de manera personal, de acuerdo a su ritmo y manera de trabajar, es necesario propiciar la comunicación de quienes participan en el proceso de aprendizaje, la expresión de lo aprendido y la relación interpersonal, no sólo referente a los conocimientos.

### **Puesta en común**

De esta necesidad, surge la implementación de la “puesta en común”, hay que recordar que la educación personalizada pretende un cambio de actitudes, fundamental para la construcción de la persona.

Un determinado concepto de persona provoca una actitud pedagógica que se traduce en situaciones didácticas. La puesta en común “es una explicación didáctica, correspondiente a una actitud de creer en el hombre, en las capacidades del hombre; una actitud en la que se favorece la apertura hacia el yo individual que se desarrolla, que se realiza en, con y para los demás. Es una puesta a punto, donde el profesor participa y aprueba. Ayuda a que los tímidos aprendan a expresarse, que los pretenciosos aprendan a callarse, que los inquietos se calmen, que cada uno respete y aprenda de los demás. En cuanto al orden y conducta, es un medio para arreglar muchos problemas, pequeños y grandes, antes de tomar medidas disciplinarias” (Pereira de Gómez, 1976, 1981)

No es una técnica porque no es algo sistemático, sino una conversación entre personas. Es una acción contextualizada, que se realiza en un momento preciso y propicio, siempre viene después de haber realizado algo.

El objetivo de una “puesta en común” es propiciar la comunicación del alumno, la expresión y la relación interpersonal, no sólo el conocimiento, a través de ella se favorecen espacios de interacción. Pretende también que se logre la transferencia de los conocimientos adquiridos a la vida práctica a partir de ejemplos, de experiencias personales.

Se expone y se muestra, se explica, se reflexiona, se aprende a escuchar a los demás, se dan sugerencias positivas, mejorar la exposición, precisar indicaciones, eliminar imperfecciones o errores. Provoca la participación, la

relación, la expresión porque se cree que el hombre, el niño, el joven es capaz de participar, de expresarse. (Pereira de Gómez, op. cit)

En la puesta en común se involucran todos los integrantes del grupo, incluido el profesor, donde todos tienen que poner algo para participar, es resultado de un trabajo personal (\*)

El maestro reflexiona mientras el alumno habla, guarda silencio y espera el momento para intervenir. Después de lo expresado, se vuelve necesario continuar con otras ideas creativas, desarrolla otras explicaciones. La curiosidad, la investigación, la búsqueda son elementos pedagógicos importantes.

A través de la puesta en común y bajo la guía del docente se favorece la espontaneidad de los alumnos, con actitud optimista y paciente, se estimula y ayuda cuando surgen situaciones que lo requieran (bloqueos momentáneos, confusiones, conceptos equívocos, guiar de manera adecuada en discusiones y confrontación de diferentes puntos de vista).

El ambiente para la puesta en común es importante, en la interrelación debe de existir una actitud de escucha, sólo así la persona puede expresarse libremente. Cuando el alumno ha comprendido algo, es importante que logre espesarlo. Los que escuchan pueden ayudar al que habla a puntualizar las ideas, completar lo que no ha visto.

El final de una secuencia de trabajo bastante larga, de una mañana, de una tarde, para trabajos más largos, una hora al final de la semana, que se inscribe en el horario y que está planeada de antemano, son más adecuados para estas expresiones orales, que se convierten en verdaderas puestas en común.

La elaboración de una puesta en común requiere un trabajo de preparación arduo, en el que el docente debe tener conciencia de lo siguiente: conocer el objetivo de por qué se realiza la puesta en común y darlo a conocer a sus alumnos.

---

(\*) El trabajo personal es el que se desarrolla en la comunidad, donde se enriquece a cada miembro de ella. Todo trabajo personal termina siempre en una comunicación, en la expresión de cada persona dentro del grupo, todos reciben la riqueza de dar al grupo; es pues una situación de interrelacionar más que una técnica (Pereira, 1976)

Es importante que el maestro conozca la finalidad de la misma, es decir, si se realiza con la intención de reafirmar algún conocimiento ya visto, si es para introducir un tema nuevo, incluso si es para solucionar alguna situación de la dinámica de grupo que competa al docente y a los alumnos.

### **Ventajas de la puesta en común**

La puesta en común como actividad del aula presenta algunas ventajas:

- Su practicidad para reafirmar los conocimientos adquiridos, es decir, posterior a un trabajo de algún tema específico, la puesta en común permite al docente verificar lo aprendido en relación a lo que se pretendió enseñar, y cuando sea necesario, guiar, sugerir y reorientar al alumno.
- Ayuda al alumno a desarrollar capacidades de análisis y síntesis de diversas situaciones relacionadas con los contenidos de la materia y hacer la transferencia de sus aprendizajes a la vida práctica.
- Dentro del trabajo grupal, la puesta en común permite y motiva la reciprocidad, el intercambio de bienes intelectuales, la capacidad de escucha al compartir el conocimiento con sus compañeros y con el maestro.
- La puesta en común permite también que el alumno desarrolle sus capacidades comunicativas y de expresión oral al verse animado por el maestro y motivado a dar a conocer lo que sabe, lo que ha comprendido.
- Sustenta el aprendizaje posterior, sirviendo de enlace con los conocimientos adquiridos, los nuevos conocimientos y los intereses, motivaciones e inquietudes detectados por el docente a través de las participaciones de los alumnos.

### **Rasgos de la puesta en común**

Nieves Pereira (1976; 3) habla de ciertos rasgos de la puesta en común, que se refieren a aspectos específicos:

1. Expresión. No hay que convertir la puesta en común en un interrogatorio, sino que a través de una hábil conducción de preguntas por parte del docente se logra lo importante: la expresión del alumno no la del maestro.

La persona, es decir, el alumno llega a ella enriquecido por situaciones e investigaciones, ha elaborado interiormente, ha personalizado los datos recibidos.

2. Objetivo. Los contenidos son el pretexto y el soporte de la conversación, con un claro objetivo educativo, si no, sólo sería una charla.

Cuando se necesita comunicar algo, a partir de ello surge el momento de hacer la puesta en común, en donde se pueden comunicar también las dificultades; los niños y jóvenes adquieren la costumbre de dialogar sobre cosas profundas y pueden reconocer las propias dificultades y aceptar la ayuda de otros.

3. Situación dialógica. Lo correcto es que los alumnos hablen entre sí, junto a ellos está el maestro que es uno más que tiene algo que decir, por lo tanto, su posición no es presidir el círculo.

Generalmente como maestros queremos comprobar lo que los alumnos han aprendido, pero no hay que quererlo comprobar desde mi pregunta, desde mis planteamientos, no que contesten sólo lo que el maestro desea escuchar. Esto implica una evolución psicológica: pretendemos que sólo nos contesten a nosotros porque sólo les viene la interrogante desde nosotros. Pero debe existir un proceso de conquista por parte del alumno, considerar su evolución psicológica es también una evolución sociológica.

Hay que descentrar la dependencia del alumno hacia el adulto y que aprendan a reconocer las capacidades del compañero: esto implica un proceso que lleva tiempo.

4. Proceso de adquisición verbal. Es un proceso de conquista verbal: no sólo oral y escrita, sino con el lenguaje de los gestos, de la expresión pictórica, de dramatización. En la puesta en común es posible utilizar todos los instrumentos de expresión que tiene el alumno, por lo tanto es un logro que pueda decir con gestos lo que ha dicho con palabras.
5. La palabra es del alumno. La voz cantante la lleva el alumno, no interesa que hable el profesor, sino que los estudiantes expresen lo que han descubierto, se

motiva y después pueden complementar y aceptar lo que el profesor les agregue en función de sus comentarios como experto de la materia.

En secundaria específicamente, la puesta en común sirve de síntesis, de lo aprendido, el profesor aclara y pone las cosas en su lugar.

Al observar la puesta en común, podemos ver el grado de socialización, puesto que en el ir y venir de lo que se comparte se cristaliza un proceso de aceptación, de integración grupal, de reconocimiento de lo que los compañeros saben.

6. Comunicar cosas valiosas. La puesta en común les debe aportar algo a todos: todo lo que es personal, es algo pensado, sentido, hecho propio, es un presente enriquecido por la propia personalidad, de no ser así, es sólo una repetición. Lo leído y trabajado es algo importante, pero cuando uno lo trabaja en la puesta en común, da puntos de vista distintos, un aporte específico, lo que supone reflexionar antes de hablar, saber qué y cómo se van a decir las cosas. En esta práctica comunicativa van implícitas las siguientes cuestiones:

- Apoyar un proceso de comunicación.

Implica la conciencia del otro, trabajar para enriquecer al otro: "Un grupo auténtico hace más personas a los que lo integran, un grupo que no lo es masifica, crea dependencias" (Pereira de Gómez, 1976)

Hablar incluso implica equivocarse, el error no hay que castigarlo, sino dar los medios para corregirlo, sin miedos ni presiones, así mismo, se puede estar en desacuerdo y a partir de éstos, enriquecer la convivencia. Pretender la unificación es despersonalizante y manipulador.

- Capacidad de sugestión

Convencer y no manipular, para no crear dependencias. El diálogo evita la manipulación.

- Opinar con fundamentación

Hay que ayudarle al alumno a saber fundamentar. Todos tenemos derecho al propio punto de vista, esto es la expresión de la persona en la que se demuestra a sí mismo.

7. Reafirmación de lo aprendido. En la puesta en común se favorece y reafirma la expresión y al aprendizaje realizado, cuando el alumno se expresa da prueba de que se sabe, una cosa que se ha expresado se retiene más fácilmente.
8. Punto de partida. La puesta en común no es un fin, como evaluación, sino un punto de partida porque abre a nuevas interrogantes, es un estímulo para encontrar nuevos caminos y adquisiciones.
9. Favorece la interdisciplinariedad. A través de la puesta en común se puede relacionar el conocimiento, no es propio de esta práctica trabajar con hechos aislados, sino situarlos en un acontecimiento o en un contexto.
10. Favorecer la expresión escrita. A partir de la puesta en común, o como pretexto de su realización, se puede realizar un trabajo de síntesis escrita, como breves resúmenes, cuadros, organizadores gráficos que plasmen en concreto el saber y el pensamiento del alumno. Es útil también hacer una síntesis escrita de lo que se trabajó y comentó en la puesta en común.

Los conceptos aquí expuestos se refieren a una propuesta educativa y a unas prácticas cuyo objetivo principal es la persona, y pretende responder a una necesidad específica: encontrar en la educación las respuestas que ayuden a que el hombre se construya a sí mismo y ayude a construir la sociedad en la que vive.



*“Uno se educa al educar no tanto por lo que logra  
en los otros sino por lo que a uno le ocurre  
en el encuentro y la comunicación con ellos”  
(L.A. Aguilar)*

## **IV MARCO TEÓRICO**

En esta sección se presentan las voces teóricas referentes al proceso de construcción de los significados, para esta presentación se realizó una revisión profunda y exhaustiva con la intención de ponerla a disposición del lector desde una perspectiva de diálogo con los autores, resultado de un proceso intrasubjetivo, de apropiación, de sentirlo y vivirlo: es la voz de quien escribe la que habla en este texto.

Se pretende mostrar cómo, dentro de un contexto social, nos volvemos “dueños de la cultura”, y por lo tanto, transformadores de la misma.

### **La construcción de los significados desde una perspectiva sociocultural**

Ser parte de la vida no es sólo vivirla, transcurrirla, sino aportar día con día un granito de arena, a través del cual nos volvemos actores y no espectadores, por lo tanto, responsables, comprometidos con lo que hacemos, con nuestras acciones, con el otro que nos acompaña.

En esa relación sociocultural, el secreto es la transformación que hacemos de la cultura, de lo que aprendemos, del sello personal con el que dejamos huella y que nos ayuda a trascender.

En este espacio, se explica cómo se da esa relación de intercambio con el otro, con el contexto sociocultural, y de los significados que construimos y reconstruimos constantemente.

#### **4.1 El origen de las funciones mentales superiores**

El nacimiento de un niño, implica el nacimiento de una persona, con todas sus potencialidades de desarrollo. Generalmente, se crean a temprana edad una serie de interrelaciones con los adultos, con su medio, con un contexto histórico y social determinado: al establecer relaciones de juego con la madre, cuando se

observan las acciones del niño, la ayuda que se le puede proporcionar en el inicio de sus primeros pasos... Es común que cuando el niño es partícipe de esas interacciones al responder de una u otra manera a lo que sucede a su alrededor, los "otros" respondan también de determinada forma; con ello pretendo decir que se generan intercambios de ida y vuelta.

En ese ir y venir de eventos entre el niño y su entorno, se configuran elementos comunes, vivencias, experiencias que dan sentido a la interacción, es decir, se construyen significados, que permiten la relación, que encuadran el por qué de las acciones y las vuelven lógicas y entendibles para quienes participan de ellas.

El niño, desde su naturaleza, cuenta con ciertas funciones que le permiten, de manera elemental, responder a sus necesidades básicas, a aquello que se refiere al cumplimiento de sus requerimientos de amor, de afecto, de seguridad, de autoestima, de relación con el otro; tales funciones psicológicas de orden inferior, a partir de las relaciones con los otros, se transforman en funciones psicológicas superiores.

Cuando la persona entra en contacto con su contexto, establece una serie de relaciones sociales. Al darse la relación, algo de ese contexto y momento impregna el ser de la persona, lo inunda, lo hace parte de él, a su vez el individuo, a partir de la interacción, aporta algo que antes no era, da algo de su esencia, transforma, elabora lo que no existía y pasa a ser parte de ese contexto.

Las influencias sociales, culturales, históricas impactan en el desarrollo individual. El pensamiento está inextricablemente ligado al contexto, por lo tanto, hablar de desarrollo individual está fuera de lugar. Todo lo que consideramos cognición se sitúa en circunstancias sociales, culturales históricas que dan continuidad en la vida cotidiana al desarrollo (Daniels, 2003: 65)

Desde una perspectiva sociocultural, podemos entender a la par a la persona y al contexto histórico y social en una relación igualitaria. Los actos sociales forman una "meta conciencia" en los que el individuo aprehende los principios de esos actos sociales en principios de procesos psicológicos.

“Para entender al individuo hay que entender las relaciones sociales en que se desenvuelve, tomando la influencia de lo que decía Marx en referencia a que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de relaciones sociales interiorizadas”. (Wertsch, 1988: 75)

Desde esta postura epistemológica, se resalta que las funciones mentales superiores están basadas en la vida social. Por tanto, para comprender al individuo es necesario entender las relaciones sociales en las que coexiste. En esos procesos psicológicos, se genera el desarrollo del individuo y el aprendizaje que tienen lugar en niveles sociohistóricos en el contexto cultural; la persona interioriza los procesos psicológicos de un plano social a uno individual, es decir, de un funcionamiento intersicológico a uno intrapsicológico.

Cualquier función del desarrollo cultural aparece en dos planos distintos: primero social y luego psicológico; de lo intersicológico a lo intrapsicológico. Estas dos funciones están conectadas, a través de una influencia social interna. (Wertsch, 1988: 77)

La relación intersicológica, eminentemente social, genera en el sujeto reacciones y acciones internas, egocéntricas, que desencadenan una serie de procesos conocidos como intrapsicológicos. En esta “internalización”, ciertos aspectos de la estructura, del contexto, del momento histórico que se han realizado en el plano externo, se ejecutan después en un plano interno, no como copias, sino como verdaderas transformaciones. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social. Los procesos mentales internos conservan una naturaleza cuasi – social.

Los aspectos de la estructura de la actividad realizada de manera externa pasan a ejecutarse internamente. La actividad externa se entiende como procesos sociales mediatizados semióticamente. Esos procesos son la clave para entender la aparición del

funcionamiento interno. La relación entre la internalización y los orígenes sociales explica el hecho de que las funciones psicológicas superiores aparecen de manera externa y por lo tanto, social. (Wertsch, 1988: 79)

En esta interacción, en la que prevalece el discurso del otro, en un habla social constante, es en la que se construyen los significados, desde el plano interpsicológico dentro de un contexto sociocultural. En la relación con el otro, con los otros, con los que construyeron el contexto y que ya no están, con quienes se agregan cada día a ese contexto.

La conciencia es elaborada, como un producto de la sociedad, aunque no es postulado ni condición de la psicología, sino un problema para la psicología. La internalización no es transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente, sino los procesos en los que se construye ese plano. (Wertsch, *ibídem*)

Vygotsky proponía que la actividad socialmente significativa puede actuar como un principio explicativo de la conciencia humana y además lo consideraba como un generador de la misma. Con ello subraya que las actividades humanas actúan como generadores de la conciencia individual.

Los seres humanos empelan muchos conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos que se transmiten, por herencia no biológica, de generación en generación (Kozulin, 2000: 25)

Las relaciones del "yo" con los "otros" desempeñan una función fundamental. Un individuo sólo adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros individuos y a través de ellos. La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vygotsky, teniendo en cuenta que los significados de los signos se construyen socialmente.

“Las palabras, por ejemplo, son signos lingüísticos, ciertos gestos también son signos. Pero los significados de las palabras y de los gestos se acuerdan socialmente, de modo que la interacción social es indispensable para que un aprendiz adquiriera tales significados. Incluso aunque los significados lleguen a la persona que aprende a través de libros o máquinas, aún así, a través de la interacción social es como él o ella podrá asegurarse de que los significados que captó son los significados socialmente compartidos en determinado contexto”. (Moreira, 2000: 83-84)

Como seres humanos estamos inmersos en un ir y venir de relaciones que nos encuadran, dan sentido y forma a la vida misma, al hacer y ser de cada uno de nosotros, al mismo tiempo la transformación del otro lleva dentro de sí algo que le hemos prestado, compartido, regalado.

## **4.2 El papel de la mediación**

Cuando hablamos del tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, no como una copia de esas interacciones con el otro, sino como una transformación de lo que se vive en el contacto social con los demás, un factor importante en esa aprehensión de la cultura, de los elementos sociales, es la mediación. (1)

Un tema general que recorre la formulación vygotskyana de una aproximación sociocultural es la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por instrumentos y por signos, desde este enfoque se sugiere que los procesos mentales superiores se consideran funciones de actividad mediada.

Vygotsky y Luria hablan de ella como “la invención de herramientas, equivalente a la preparación para que el desarrollo llegue a otros horizontes, creando así los prerrequisitos básicos para el desarrollo del comportamiento” (Wertsch, 1988: 41)

---

(1) La Mediación es la interacción entre dos personas en la que uno de ellos, el “mediador” desempeña el papel de acceder al otro el significado generalizado del mundo: ayuda al otro a entender que los eventos, objetos y las personas, tienen un significado más allá de sí mismos (Haywood, 1987).

Esos mediadores son los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos y otros seres humanos.

Al hablar de instrumentos materiales como una elección de medios que favorezcan la resolución de una tarea, nos referimos a aquellos que sólo tienen influencia directa en el proceso psicológico porque se dirigen a procesos de la naturaleza, plantean demandas a procesos mentales humanos.

No existen como instrumentos individuales, sino que requieren un empleo colectivo, comunicación interpersonal y representación simbólica.

Los instrumentos culturales por sí solos no pueden hacer nada y sólo tienen impacto cuando son usados por agentes, por lo que las propiedades materiales de los instrumentos ayudan a aclarar cómo pueden surgir y operar los procesos internos.

Los mediadores simbólicos (2) son los medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos.

El uso de herramientas permite la aparición de nuevas formas de mediación como una forma de funcionamiento en la que los factores que anteriormente gobernaban el funcionamiento psicológico, dejan de operar. El marco explicativo por lo tanto, se reformula, aunque no es cien por ciento reemplazado, ni descartado para integrarse al nuevo con los ya existentes. El funcionamiento psicológico pasa a ser gobernado por los signos (Bazdresch, 2000)

Cuando surge un proceso de mediación, generalmente sucede entre un individuo al que se le llama experto y otro conocido como novato. El experto es quien tiene la función de generar y utilizar los elementos culturales transformados en signos convencionales para que a través de la relación con el novato, éste último sea capaz de adoptarlos como propios.

---

(2) El lenguaje, los diversos sistemas de cálculo, las técnicas mnemónicas, los sistemas algebraicos de símbolos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas y mapas, el dibujo lineal: toda clase de signos convencionales (Wertsch, 1991: 126)

La mediación con otras personas se plantea en dos planos: en el primero se afirma que en el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces, primero en un plano interpsicológico y después en un plano intrapsicológico; el segundo se refiere a que el "otro" en la relación es un mediador de significados, por ello, está vinculada a la noción de la función simbólica: el "otro" aparece como "portador de signos, símbolos y significados". (Kozulin, 2000: 80)

En esa interacción, ambos negocian las acciones para que la motivación, la mediación persista, y suscitar intercambios que la sostengan como una posibilidad de negociar las interpretaciones para modificar las reacciones consecuentes con las acciones iniciales.

Este intercambio simbólico define a la interacción que surge en la mediación como un orden negociado, temporal, frágil, reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo (Bazdresch, op. Cit.)

Es decir, el "mediador" se acerca a la persona, al novato, para hacer con él una relación de intercambio, de signos convenidos que lo llevan a dar un "brinco", una aprehensión de la cultura, basado en una experiencia común entre los dos que intervienen.

El mediador, por lo tanto, permite al otro transformar los elementos culturales para que pueda acceder al conocimiento, ayuda a pensar en el pensamiento y adquirir la habilidad de resolver problemas, por lo que se fomenta la confianza en el novato, al hacerlo competente como pensador.

La acción mediada supone el empleo de instrumentos culturales en procesos sociales e individuales, aunque el individuo piense en aparente aislamiento emplea uno u otro conjunto de instrumentos lingüísticos o semióticos. (Daniels; 2003: 116-122)

Esas acciones mediadas tienen como tarea hacer que las funciones elementales del pensamiento se transformen en funciones mentales superiores a través del contacto con los elementos culturales por medio de signos, que permiten una transformación del pensamiento, lo que se llama según términos de Feuerstein la "modificabilidad cognoscitiva".

En el ambiente escolar, las mediaciones en situaciones de aprendizaje surgen porque el maestro construye tales situaciones, las intenciona, siendo estas secuenciadas y concretas, pero involucrando al alumno, ya que a través de la retroalimentación maestro-alumno, las acciones mediadas se van conduciendo. Es un aprendizaje en "doble vía".

Las acciones de mediación, intencionadas en el aula, enfocan la atención en el proceso de aprendizaje, alentando con ello el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior.

"La noción de acción mediada deberá satisfacer una serie de afirmaciones como las siguientes: que el ser humano, al igual que los seres que le preceden, se adapta y vive actuando en su medio; que en ningún caso es un actor solitario sino alguien que actúa con los demás o, de una u otra forma, necesita de ellos: y que tales actos se realizan mediante el uso de instrumentos muy diversos (herramientas, signos, reglas, etc.)." (Wertsch, 1991: 12)

Mediar es por lo tanto, acercar al otro a través de diferentes medios a la cultura, a aquello que nos hace ser humanos. Es mediador el maestro, el alumno, el que puede enriquecer y transformar el medio social e histórico en el que vivimos.

#### **4.3 El aporte de Bajtín en la explicación de la transformación de las funciones mentales superiores**

A partir las ideas "género", "lenguaje social" y otros conceptos bajtinianos ligados a la organización del discurso, Wertsch se propone dar un nuevo impulso al desarrollo del enfoque sociocultural enfatizando el rol de la comunicación y el diálogo en la génesis de la mente.

Los géneros son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a situaciones discursivas en la que todos los enunciados son proferidos: ligados a los entornos institucionales en los que la acción mediada se



realiza. Los lenguajes sociales son formas de hablar, variantes de un idioma concreto a través del cual se expresan los miembros de un determinado grupo.

Wertsch refiere lo que dice Bauman respecto al género, entendido como la clase o tipo de texto, de utilización del lenguaje:

“El género ha sido concebido generalmente como tipo convencionalizado de enunciado, una forma práctica de empaquetar el habla. El género es un recurso para la ejecución del que disponen los hablantes para la realización de fines sociales específicos, en una variedad de formas creativas, nuevas e incluso únicas” (Wertsch, 1991:81)

Bajtín utiliza “el dialogismo” para explicar la transformación de las funciones mentales por efectos de los instrumentos de mediación. La incorporación del pensamiento de Bajtín permite al enfoque sociocultural alcanzar una mejor comprensión de la relación mente, cultura y sociedad, dado que nos aporta instrumentos para analizar el diálogo como nexo de unión entre ellos.

El diálogo permeado por una dinámica discursiva, en la que interviene de manera importante el intercambio verbal entre los sujetos que expresan lo que se aloja en su mente, más el cúmulo de “voces que no se oyen”, aquellas que se albergan en ella con el transcurrir del tiempo y que se adquieren a través de diversas interacciones sociales, tienen un papel de regencia en el desarrollo de los significados.

Difícilmente esos significados pudieran generarse en un individuo aislado, solitario, puesto que para sembrar la semilla de la significación, se requiere de una interacción social, de la experiencia significativa entre los sujetos que nace a partir del intercambio de palabras, es decir, de una intersubjetividad en la que se logra que parte del mundo de un sujeto pueda emigrar, aunque sea por un instante, al otro.

“La significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante”. (Wertsch, 1991: 71)

Voloshinov, citado por Wertsch, señala que “comprender el enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos un conjunto de palabras nuestras como respuesta... Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza”. (Wertsch, op. cit.)

La intersubjetividad está compuesta por una multiplicidad de voces, a lo que Bajtín llama ventrilocuización, tal fenómeno ocurre por el contacto del sujeto con su herencia cultural, con sus “voces anteriores”, y por la construcción que realiza él mismo a partir del contacto con los otros.

“Un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado y este lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir. Este proceso de producción de enunciados únicos mediante el habla en lenguajes sociales implica una clase especial de dialogicidad o de pluralidad de voces: la ventrilocución. Es un proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social: la palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en propiedad de uno sólo cuando el hablante la puebla con su propia palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva”. (Wertsch, op. cit.)

Bajtín señala como “unidad” de ese intercambio dialógico al enunciado, reflejo fiel del cúmulo de relaciones sociales y que a su vez asignará al diálogo, al texto expresado por el sujeto, unas características discursivas determinantes, impregnadas de emociones, de intenciones, de huellas que lo enmarquen en ciertas características ideológicas, representativas de la vida social de quien lo expresa.

“El habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir”. (Wertsch, op. cit.)

Respecto a ello, Bajtín menciona que al enunciado lo conforman diferentes factores: las relaciones sociales, la diversidad de esas relaciones. En el enunciado están presentes una serie de signos que representan la expresión material de lo que rodea al sujeto en su contexto específico. El signo nace de interacciones entre el sujeto y el medio, entre el sujeto y los otros sujetos, en las relaciones intersubjetivas.

Plasmar el pensamiento en forma de enunciados es crear un texto: no necesariamente escrito, sino hablado, compartir con el otro con instrumentos simbólicos, pero siempre impregnado de la esencia de quien lo crea.

Diferentes textos serán expresados a través de diferentes signos y enunciados que materializarán realidades diferentes y que se verán conformados y re – conformados en un proceso de significación continua. Así, el contexto se significará por medio de la enunciación, por un discurso material que represente una creación y evolución continua de signos.

La lengua, entendida como la expresión verbal de la capacidad humana de comunicarse, de utilizar el lenguaje, genera los diferentes tipos de géneros discursivos, por lo que la significación y el enunciado se amalgaman a una intención enunciativa, a una direccionalidad que pretende establecer la intersubjetividad con el otro, relación estrecha en un plano social de intercambio, de relación profunda entre las personas.

Cuando expresamos el pensamiento, a través de las diferentes voces que lo conforman con ayuda del entorno social y de los “otros”, expresamos también

nuestra propia voz, ya no como una repetición de lo que dicen los otros sino como una apropiación, teñida por nuestra propia personalidad.

No hay voces en total aislamiento de otras voces, por lo que los enunciados se vuelven eslabones en la cadena de la comunicación verbal y la comprensión del enunciado es resultado de un proceso en el que los mismos enunciados entran en contacto.

A partir de las ideas de Bajtín se precisan aún más las ideas de Vygotsky respecto a la mediación, puesto que a través de los enunciados el proceso de la comunicación, verbal o no verbal, se vuelve una actividad no lineal (recordando el esquema de emisor – mensaje – receptor) sino social que ayuda a realizar interpretaciones del entorno, del contexto, que nos permiten compartir los significados con las personas de nuestro entorno, con intención y direccionalidad.

*“No hay cosa que más nos ataña que la vida de la cotidianidad,  
pero tampoco hay cosa más relegada y descuidada que ella,  
tal vez porque es tan obvia que por eso se omite  
pensar sobre ella”  
(M. Beuchot)*

## **V MARCO METODOLÓGICO**

Conocer el camino para andar resulta valioso cuando emprendemos un viaje, una aventura. En esta sección se muestra al lector el recorrido por el mundo de los datos con la intención de no perderse, de que exista un rumbo definido con las orientaciones, con la brújula en mano para saber cómo dar cada paso y llegar al buen puerto de conocer qué rutas, intersecciones y “baches” existen en la búsqueda de aquello que a los alumnos les significa la puesta en común en la clase de Español y Literatura.

### **5.1 El paradigma cualitativo. Un marco epistemológico para comprender un mundo empírico: “la puesta en común”**

Siendo el propósito del presente ejercicio de investigación conocer y comprender lo que sucede en un escenario educativo cuando se realiza la “puesta en común” en las clases de Español y Literatura, específicamente el sentido de las acciones docentes y los significados que han construido los alumnos en torno a ese espacio curricular es como surge la decisión de utilizar el paradigma cualitativo como marco epistemológico que guíe e influya las decisiones y acciones metodológicas.

Entender los fenómenos sociales desde las propias perspectivas de los actores involucrados y examinar el modo como perciben una realidad educativa es un tipo de situación que atañe por su naturaleza al enfoque cualitativo.

La investigación de los fenómenos sociales ha pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, historia que se ha visto compuesta de aciertos y desaciertos, para encontrar el método que cumpla con los intereses y expectativas que las ciencias sociales requieren, dentro de ellas ubicamos a la Educación en

general y a los procesos que vive la educación formal en los contextos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Durante mucho tiempo, la Educación trató de ser vista como una ciencia formal, en este afán, muchos la quisieron ubicar dentro de los procesos que pretendían conocer los actos educativos a partir del método que rige las ciencias experimentales. Así, la educación y el trabajo de los docentes se contempló bajo los lentes, parámetros y métodos de cuantificación y estandarización en aras de lograr una validez y confiabilidad que garantizara la investigación que a partir de las interacciones educativas resultara.

Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como “cosas que ejercen una influencia externa sobre las personas” (Taylor, Bogdan; 1996)

No es sino hasta los inicios del siglo XX que se da un enfoque diferente al análisis de las interacciones sociales y su transformación a partir de la investigación de las mismas, surgiendo un método basado en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos que son observables (Watson-Gegeo, en Pérez-Serrano, 1986, 46-47)

El empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la Escuela de Chicago en el periodo que va de 1910 a 1940 aproximadamente. Durante este lapso, investigadores asociados con la Universidad de Chicago produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana (Taylor y Bogdan, op. cit.) El paradigma cualitativo permite que la investigación sea llevada in situ, es decir, justo en el momento en que los hechos suceden; desde este enfoque el docente se puede convertir en un investigador que profundiza y trabaja con sus propias acciones a través de la reflexión constante. No es alguien ajeno, sino él mismo a partir de sus inquietudes y las de sus alumnos, puede comprender los diferentes procesos que surgen en el aula, además de incidir en lo que ahí sucede, partiendo de sucesos reales, que tienen

que ser descritos, analizados e interpretados para poder emitir juicios y afirmaciones.

Max Weber utiliza el término “Verstehen”, para ilustrar cómo el investigador desde esta perspectiva metodológica se requiere comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están atrás de las acciones de las personas.

El enfoque cualitativo permite conocer la realidad sobre diferentes sucesos, siendo el acto educativo formal el resultado de diversas interacciones humanas dentro de un contexto muy particular; cuando se pretende realizar un diagnóstico y emitir juicios sobre esas interacciones y realidades, uno de los métodos que permiten el mejor desempeño de indagaciones es la investigación que coloca al docente o a las personas que confluyen dentro de esas interacciones como actores de la investigación.

El docente se vuelve investigador, se sitúa en una realidad que puede ser reconocida y adquiere la conciencia de por qué sucede lo que sucede. Bajo esta perspectiva, se reconoce que la práctica educativa posee una lógica distinta a la racional – científica, por ser parte de un modelo sociocultural de la conducta humana, por lo que es difícilmente cuantificable, sino sujeto de descripciones y análisis cualitativos (Pérez- Serrano, 1986, 42-53)

Para lograr la comprensión e interpretación de la realidad en que acontecen los diferentes intercambios sociales, bajo la óptica del paradigma cualitativo, se requiere comprender a cabalidad las relaciones y factores que garantizan la intersubjetividad de quien está inmerso en su estudio, recoge sistemáticamente datos para su análisis a través de diferentes medios, como la observación y la entrevista cualitativa, que permiten conocer fielmente los hechos, palabras, situaciones e interacciones de los participantes, el contexto y las situaciones reales que de éstas surgen.

Desde esta perspectiva metodológica no se busca la generalización, se caracteriza por estudiar con detenimiento situaciones concretas, creando hipótesis individuales en casos individuales (Pérez-Serrano, ídem)

Lo que se establece no son leyes sino reglas que ocurren dentro de un contexto sociocultural de intercambio.

Desde este enfoque no se crean realidades artificiales, sino que el investigador se inserta en la realidad para dejarla ser, hablar y conducirse como naturalmente es; no busca la estandarización de situaciones. Dentro de esa realidad, se observa, se participa en búsqueda de significados que continuamente están en movimiento y que enriquecen la participación de quien indaga, con nuevos matices y modos de conocer esa realidad; la investigación cualitativa permite conocer a fondo el lado humano de las relaciones que acontecen dentro del espacio educativo.

Según Taylor y Bogdan (1996, 19-23) la investigación cualitativa es por definición un arte que se construye a partir de la creatividad y entusiasmo del investigador en conjunto con los intercambios sociales y culturales de las personas que participan en la realidad estudiada. Presenta ciertas características que la definen:

- Inductiva, porque el investigador tiene una serie de interrogantes vagas que se van adaptando a un molde flexible de investigación, y no es a partir de ciertas hipótesis preestablecidas como se desarrolla.
- La perspectiva del investigador integra un marco en el que las personas y escenarios forman un todo y dependen unos de otros.
- El investigador trata de que sus creencias y perspectivas no influyan en el estudio de la realidad, pero el punto de vista de los demás es valioso para comprenderla. Se intenta ver las cosas desde el punto de vista de los otros.
- Es humanista, ya que los participantes no son números ni meros datos, sino que tienen rostro y sentimientos.
- La validez de los estudios cualitativos otorga la consistencia de datos y hechos referidos, aún cuando el investigador crea su propio método, el objetivo es lograr la sistematización en la búsqueda, análisis, interpretación de hechos que sean testigo fiel de la realidad estudiada.



En mi caso particular, me permite aprehender los significados desde dos posiciones: mi propio hacer docente y la perspectiva de los alumnos durante las “puestas en común”.

## **5. 2 La Etnografía**

La palabra etnografía proviene de dos raíces griegas: *etno*, que significa raza o población y *grafía*, que significa descripción. Peter Woods (1986) se refiere a ella como una descripción del modo de vida de una raza o de un grupo de individuos, en la que se detalla de manera profunda el comportamiento e interacción de la gente.

La etnografía es el oficio de la mirada y el sentido; pretende comprender al otro, al qué y por qué de sus acciones. Para la etnografía todo tiene un sentido, un lugar, una posición que hay que descubrir y descifrar. Es un marco epistémico que permite lograr un conocimiento profundo, un acceso al significado de los comportamientos, para realizar luego un relato dirigido a otros de cómo son, cómo viven, piensan y ven el mundo las personas entre quienes ha socializado el investigador.

Cada grupo social ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, por lo que el etnógrafo penetra en sus fronteras y los observa desde el interior a través de una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo; rompe sus fronteras y se incorpora a él, primeramente para ser aceptado y después para aprehender la cultura. La intención es comprender y representar la realidad estudiada, con todas sus capas de significado social.

El etnógrafo confía en su observación, toma su tiempo y persevera, viaja para conocer al otro; a su mundo interior para comprenderlo desde sus intenciones en su propio contexto sociocultural. Puede percibir en las explicaciones, en las conductas que observa pautas que pueden ser interpretadas. Se aparta de presuposiciones, se introduce al campo y observa las cosas en su estado natural, a través de su participación en la acción, como miembros del grupo. Se introduce en él y adopta su cultura, con el propósito de descubrir creencias, valores,

perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra, desde dentro del grupo y considerando sus perspectivas. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones, hay que aprender su lenguaje, sus costumbres con todos los matices.

La objetividad de lo observado se logra a través de una directa e intensa comunicación entre el investigador y los investigados en una comunidad de significados compartidos y comprendidos, a lo que Bajtín llama "interanimación dialógica".

Situarse en la perspectiva del sujeto-objeto que se pretende conocer implica que el etnógrafo salga de "sí" mismo, de su visión, para posicionarse en un nivel en el que observe las situaciones propias y del otro desde un plano distinto, para que su percepción tenga un espectro amplio.

La etnografía nace de la curiosidad por la vida de las personas en múltiples situaciones; parte del supuesto de que el ser humano interioriza las tradiciones, roles, valores y normas del contexto en el que vive. Un grupo puede tener ciertas propiedades constantes, pero también flujos, oscilaciones, ligeras variaciones, ambigüedades e incongruencias, que forman la materia misma de la vida, que el investigador comprende, resuelve, elimina.

Es una empresa holística, que dentro de los límites de la capacidad y percepción personal, tiende a ser descrita de manera rigurosa, bajo un marco de referencia holístico, lo que vuelve a la etnografía detallada, rica a través de los significados que envuelven a la cultura.

Cuando miramos una fotografía estamos sólo viendo el plano de una imagen, en la etnografía se intenciona llegar al fondo de esas imágenes; ¿qué se encuentra detrás de ella?, ¿cuál es el punto de vista del sujeto?, ¿cuál es su perspectiva, tanto del investigador como del sujeto? y ¿cómo ven ambos a los demás en situaciones específicas? La etnografía es un oficio de descripción, el lenguaje es la base de las tomas de registro, originadas en la percepción del investigador.

En la etnografía, el sentido es la parte complementaria de una mirada descriptiva y fenomenológica. Se sumerge en el lenguaje y la cultura en una perspectiva amplia, total, particular y restringida. La percepción se guía por valoraciones, por significados que conforman los sentidos de la composición y organización del contexto observado. El etnógrafo juega a ser otro sólo para describirlo.

El etnógrafo requiere tiempo para su formación y sólo mejora con los años, con la experiencia reflexiva de aplicar la mirada y el sentido varias veces, yendo y viniendo.

Para ello se utilizan técnicas flexibles, como la observación cargada de descripciones en las que habla el discurso del investigador, y la entrevista, en el que el diálogo y el discurso de los sujetos de estudio hacen accesible la práctica de los hechos y por lo tanto, son complementarias. A través de estas técnicas, más que obtener información, la producen. La observación participante requiere la presencia en escena del observador, sin que perturbe el desarrollo de la misma, de una manera natural. Lleva implícitas relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente.

La mirada del otro, y su voz que se pretende conocer tiene eco entre las visiones propias del etnógrafo. Ambas voces, la del etnógrafo y la del otro se reconfiguran en una comunicación intersubjetiva.

El etnógrafo hace apuestas de sentido, tiene que afirmar algún significado a todo aquello que ha pasado por su mirada desde la interacción con los otros, incluyendo la reconfiguración de su propia percepción.

El método etnográfico involucra a la persona, las relaciones sociales establecidas a través de esta situación implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia metodológica, es un arte, es una forma de vida.

El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos, por lo tanto, la mejor estrategia para su análisis es

establecer y operacionalizar relaciones sociales, instrumentalizar las relaciones sociales con un objetivo de conocimiento, por lo que el investigador debe implicarse en ellas: proximidad y distancia; empatía y extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 1997)

No es sólo recoger datos de manera estructurada, sino descubrir el trasfondo, el por qué suceden las cosas, desde dónde actúan los individuos, para conocer su mundo subjetivo. De esa manera se obtienen elementos de juicio y orientación en la búsqueda de respuestas generales, comprender las formas más profundas, particulares y variadas de la vida humana (Pérez Serrano, 1986)

Las tareas y retos del etnógrafo, desde el punto de vista de María Bertely son:

- La importancia de delimitar el objeto de estudio.
- La toma de datos en el campo de acción.
- Su análisis e interpretación para después construir el tejido entre afirmaciones e interpretaciones para dar consistencia y fortaleza en los argumentos de interpretación.

El nivel de análisis implicado en la elaboración de textos etnográficos o microensayos intenta dar voz a lo que desde la perspectiva del etnógrafo sucede y significa una realidad, mencionando explícitamente lo que las caracteriza o categoriza y a partir de ello, se establecen patrones emergentes que son interpretados y confrontados con cuestiones teóricas para después crear afirmaciones generales de los hechos sucedidos en la práctica y que engloben esas acciones.

### **a) La etnografía en Educación**

El método etnográfico en investigación educativa pretende la reconstrucción y la interpretación de subjetividades (Bertely, 2000).

Nos movemos en un mundo de rutinas y costumbres que se vuelven invisibles. Pareciera que todas nuestras acciones son naturales, que nada es ajeno y que todo tuviera un sentido. Adentrarse en esas rutinas dentro del ámbito escolar requiere por lo tanto una toma de conciencia que implica a su vez una

toma de decisiones como punto de partida de acciones transformadoras (Pérez Serrano, 1986)

Tanto Woods (1986) como Pérez Serrano (1986) hablan de la riqueza de la etnografía en el ámbito educativo, como procesos heurísticos y modos de investigar el comportamiento y desempeño tanto de alumnos como de docentes.

Velasco y Díaz de Rada (1997) mencionan que “los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura (que bien puede ser la cultura del aula) son la mente y la emoción de otro ser humano; una cultura debe ser vista a través de quien la vive, debe ser tomada como un todo, de forma que las conductas culturales no puedan ser aisladas del contexto en que ocurren”.

El educador desarrolla su trabajo en contacto con otras personas, en el mundo y con el mundo, siendo su objetivo hacer crecer, propiciar y fomentar la participación; a la mano tiene recursos múltiples, variados para la solución de problemas sociales complejos, en pocas palabras, para entender al ser humano.

El aporte de la etnografía en la educación se centra en la mejora de las prácticas educativas, poniendo de manifiesta la complejidad de los fenómenos educativos y cómo se integran a esferas socioculturales más amplias.

Presta atención especial a descubrir los sucesos de la vida diaria, recogiendo datos significativos de manera descriptiva, interpretándolos para comprender e intervenir en situaciones específicas, aporta a las decisiones y técnicas metodológicas (Pérez Serrano, 1986).

La investigación etnográfica es una experiencia intensamente personal que puede ser apoyada por el trabajo conjunto con otros colegas, lo que proporciona más miradas, otros lentes que den luz para comprender la cultura estudiada. Es una indagación, la búsqueda de un nuevo conocimiento y una nueva comprensión.

### **5.3 El proceso metodológico**

En este apartado se expone al lector el proceso metodológico por el que se caminó a lo largo de la investigación, los pasos que se llevaron con la finalidad de entender qué sucede en las “puestas en común”.

### **a) La elección del escenario**

La inquietud por implementar estrategias que resultaran novedosas y que además permitieran a los alumnos construir el aprendizaje de una manera más significativa, fue uno de los motivos que me impulsó a implementar las puestas en común en el aula.

De antemano reconocía que el clima de trabajo dentro del aula, en la que la relación maestro – alumno tenía que ser de respeto y a la vez de confianza y empatía.

A partir de estas ideas, una de mis tareas se centró en la creación de un espacio para la “puesta en común” y ofrecerlo al grupo con el que tenía tiempo de trabajar en los diferentes cursos de Español y Literatura.

Las características del grupo, a mi juicio, favorecían el intentar ese tipo de intercambio en el aula: su facilidad para expresarse de manera oral, la confianza, los niveles de empatía contruidos desde mi postura como docente con ellos, el gusto de algunos por la lectura y por las actividades de la clase.

Además de estas características, el grupo, por estar en el último grado escolar del bachillerato, presentaba más herramientas para poder participar en este tipo de práctica educativa; el tamaño del grupo podía también favorecer el desempeño de los alumnos durante las puestas en común, ya que siendo un grupo pequeño, el intercambio de experiencias podría incluir a más de ellos a participar durante las sesiones.

Al inicio de la implementación de la “puesta en común”, compartí con los alumnos un proceso, a manera de encuadre, de los “qués” y los “cómos” de la actividad.

Las primeras sesiones de trabajo de la “puesta en común” fueron variadas, en ocasiones estas parecían más la revisión de un cuestionario que se hacía de manera oral, hasta que, a través de la experiencia mutua, fueron siendo más flexibles, permitiendo más intervenciones de los alumnos, para que, a partir de éstas, la estructura se modificara, de tal manera que la dinámica de preguntas – respuestas surgiera a partir de lo que los alumnos aportaban.

Los sucesos ya explicitados en el apartado “Planteamiento de la Situación”, fueron por así decirlo, el detonante para que seleccionara este espacio curricular como objeto de estudio del presente ejercicio de investigación.

## **b) La recolección de los datos**

El trabajo de recolección de los datos se realizó en varias etapas, mismas que a continuación se describen.

Se construyó el diario del maestro. Los sucesos de cada día se registraron al final de las sesiones; escribí de manera libre lo que acontecía en el aula, generalmente tomaba notas breves, se utilizaron palabras clave como una manera de ayudarme a recordar y reconstruir los acontecimientos en forma posterior. En los primeros registros puedo percibir anotaciones escuetas, muy apegadas al hecho frío, con la práctica se convirtieron en un espacio privilegiado porque ahí podía plasmar el acontecer de las sesiones también en términos de emociones, sucesos, frustraciones y satisfacciones cotidianas.

Estos registros tenían la intención de realizar descripciones densas de lo que acontecía en las “puestas en común”. Tal y como se comenta en el párrafo anterior, los primeros registros se muestran como incipientes relatos, poco a poco estos se fueron enriqueciendo hasta hacer de ellos un tipo de fotografía en movimiento; considero que se logró captar colores, sonidos, acciones, voces, silencios, posturas (Ver Anexo 3)

La lectura posterior del contenido de los registros permite viajar por los momentos del aula para descubrir y redescubrir los vicios en las acciones, las recurrencias, los aciertos, y tejer de nuevo los argumentos como en una película. Desde el personaje docente se puede distinguir qué matices conforman las actitudes y acciones, qué otras voces hablan por su voz, cuáles son las concepciones educativas que subyacen, y sobre todo, descubrir el por qué de esas acciones.

Además del diario del maestro, también llamado “cuaderno de notas”, se utilizó para la recolección de los datos el diario del alumno. En cada una de sus

hojas está impresa, en algunos casos de manera breve y sucinta, sus percepciones en torno de las acciones del aula vistas en situación desde sus ojos y oídos.

Puedo darme cuenta a través de los registros qué les llamaba la atención a los alumnos durante las sesiones, percibir desde sus ojos lo que los míos no observaban, incluso sentarme “virtualmente” en su banca, acompañarlos en sus quehaceres como una presencia permanente, entender por sus palabras, expresiones del acontecer de los sucesos del aula.

El registro en ese diario se hizo de manera rotativa, en cada sesión en que se llevó a cabo la “puesta en común”, uno de los alumnos asumía el papel de “escribano” de esta manera puedo decir que las percepciones de los alumnos del grupo quedaron plasmadas (Ver anexo 4).

El diario de los alumnos como instrumento fue un complemento importante a los propios registros docentes. Uno y otro dan una visión, una mirada del acontecer desde diferentes ópticas y posturas.

El alumno, desde su posición, observó cuestiones que son importantes y enriquecedoras y que por la rutina docente, por las tareas que se realizan, se escapan de esa perspectiva. El ojo del alumno es un ojo crítico, sencillo, espontáneo, que completó el rompecabezas, que formaba el “todo” de las vivencias del aula.

Consideré importante en este “armado” tener la visión de otras voces, que desde su perspectiva, pudieran dar luz e ideas a situaciones que aparentemente desde la docencia se consideraban normales. Es así como solicité a observadores externos que participaran con su opinión, con su presencia en el aula para tener otro punto de vista diferente que ampliara el bosquejo de la actividad en las puestas en común. En total se realizaron tres observaciones externas. (Ver anexo 5)

La toma de videograbaciones en el aula fue otro de los instrumentos utilizados para captar con mayor fidelidad las acciones de los alumnos y el docente. Esta tecnología permitió hacer regresos continuos para volver a vivir esos momentos, refrescar la memoria y encontrar cada vez, nuevos elementos que permitieron armar el tejido de lo que sucedía en las “puestas en común”.



A través de ellas pude reconocirme como docente actuante: descubrir cómo es mi tono de voz, los gestos, el movimiento y el lenguaje corporal, e incluso, reconocer la herencia familiar en mi personalidad. También la manera en cómo me dirijo a los alumnos, la relación que existe conmigo y entre ellos, cómo se generan las actividades de aprendizaje en el aula, cómo es el lenguaje académico, qué premisas constituyen el quehacer docente, qué hechos y acciones confluyen en el intercambio de saberes durante la “puesta en común”, cómo los alumnos actúan o dejan de actuar, sus reacciones, su voz, su estar (ver anexo 6).

De manera sencilla, al término de una de las sesiones de “puesta en común” se les pidió a los alumnos que reflexionaran sobre la actividad, una breve encuesta anónima en la que se les solicitó que contestaran a preguntas como: “¿qué es una puesta en común?, ¿qué utilidad tiene?, ¿ayuda en tu proceso de aprendizaje?”. En tales respuestas encuentro datos valiosos, que me permitieron tener un primer acercamiento para rescatar desde sus voces lo que les significa la “puesta en común” (ver anexo 7).

Por último, señalo que una parte medular en cuanto a la recolección de datos fueron las entrevistas que se realizaron a los alumnos. Ellos, de viva voz pudieron expresar su sentir respecto de la puesta en común, en confianza y con sinceridad, lo cual permitió encontrar nuevos datos, nuevas perspectivas desde la honestidad y el sonido de sus voces.

Las primeras entrevistas se realizaron sin un guión escrito, se les invitó a hablar libremente de su percepción de la “puesta en común”, cómo se sentían participando en ellas, qué les llamaba la atención en esas sesiones. Posterior a una primera lectura de esas entrevistas, en algunos casos se les invitó a los alumnos entrevistados que ampliaran la información respecto a algunos puntos que requerían más información, con la finalidad de hacer una profundización de sus comentarios.

En total se realizaron 15 entrevistas, siendo 10 de ellas de la primera etapa y 5 de ellas del segundo momento de reflexión. (ver anexo 8) Esta segunda vuelta a la fuente, se realizó cuando al hacer una primera lectura de las entrevistas

surgían dudas o se detectaban puntos que podían ser revisados más concienzudamente con los alumnos.

### **c) El análisis de los datos**

Después de conformar un compendio de datos para reconocer en ellos las acciones docentes y de los alumnos durante las “puestas en común”, se procedió a analizarlos.

Para este análisis, posterior a la recolección de datos, se trabajó en diferentes etapas, que a continuación se describen.

- Lectura global: en esta etapa se realizó una lectura de los registros; conforme fueron siendo recolectados, los registros fueron proporcionando datos que, a través de esta lectura global permanecían frescos y recientes, sin que se perdiera de vista las situaciones, las acciones registradas en ellos.
- Lectura puntual: a través de la lectura puntual de los registros, se inició el análisis de los mismos, se comenzaron a delinear las acciones recurrentes y significativas, aquello que llamaba la atención, aquello que sorprendía y que no se tenía visualizado y que con la triangulación de la información fue tomando cuerpo y forma.
- Identificación de unidades textuales: al mismo tiempo que la lectura puntual se procedió a identificar las unidades textuales, representadas en acciones, en enunciados, en voces. Esta identificación se hizo con los registros a la mano, subrayando, recortando literalmente las acciones, volviendo a leer e iniciando de nuevo. Se volvió un juego mental, parecido al ajedrez, ya que las piezas de recorte, las unidades, tenían que encajar, acomodarse de tal manera en el papel y en la mente que construyeran grupos lógicos de acciones semejantes.
- Asignar códigos: al tener identificadas las unidades, las acciones, se les puso nombre y apellido, este bautizo estaba referido a un código que las englobara, que fuera abarcador y significativo de la idea que se

pretendía que refirieran, que representara fielmente la realidad que estaba mencionando y acotando.

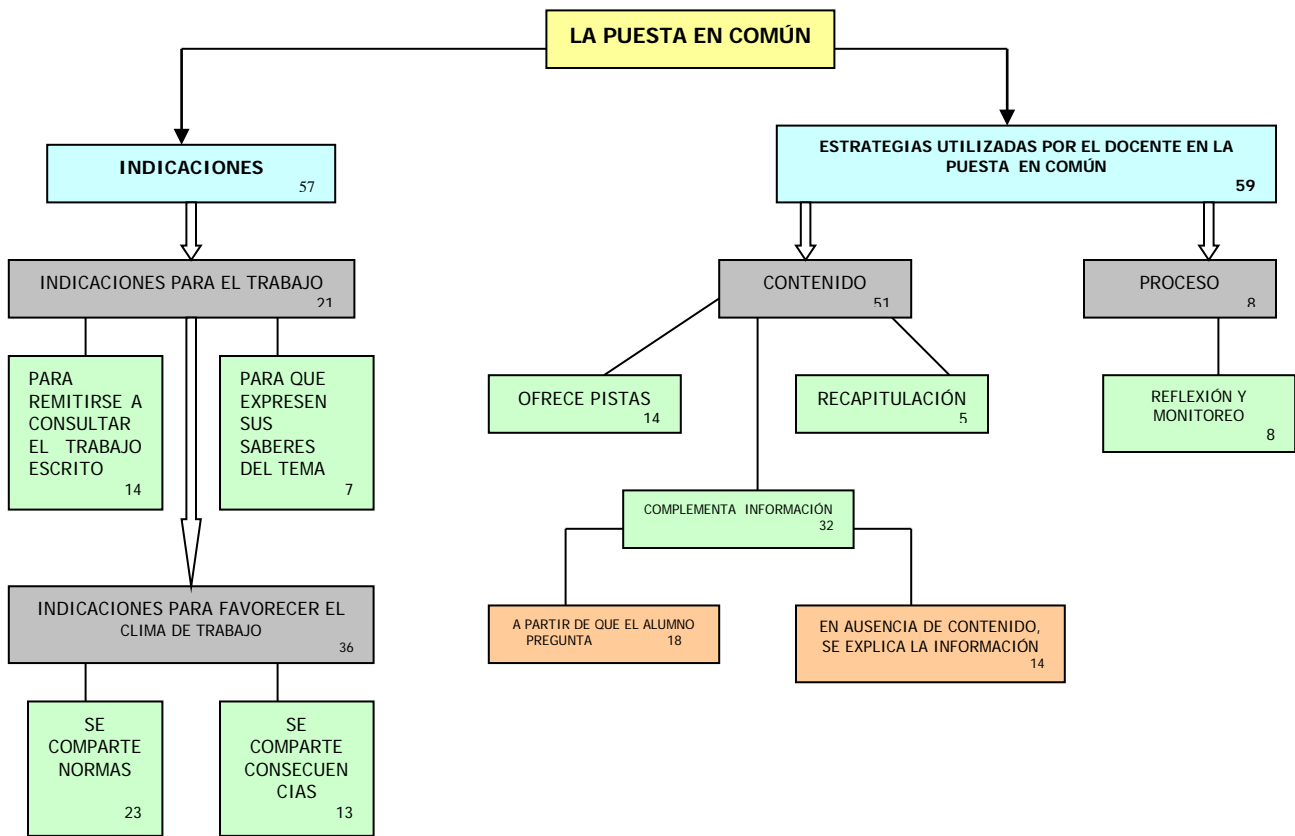
- Agrupar y clasificar: al tener un código que nombrara las acciones, entonces se procedió a hacer grupos que permitiera tenerlas conformadas en pequeños elementos, archivadas por las características internas de cada uno de los sucesos que estaban referidos en ellas.
- Categorización y organización de los datos: en esta etapa, se tomaron las clasificaciones de los datos y se hicieron categorías en las que podían ser integradas las acciones de la “puesta en común”.

A partir de la lectura de los datos recogidos, algunos de ellos “saltaron a la vista” y se volvieron constantes que no podían ser ignorados, esbozaron así el camino que tomó la presente investigación.

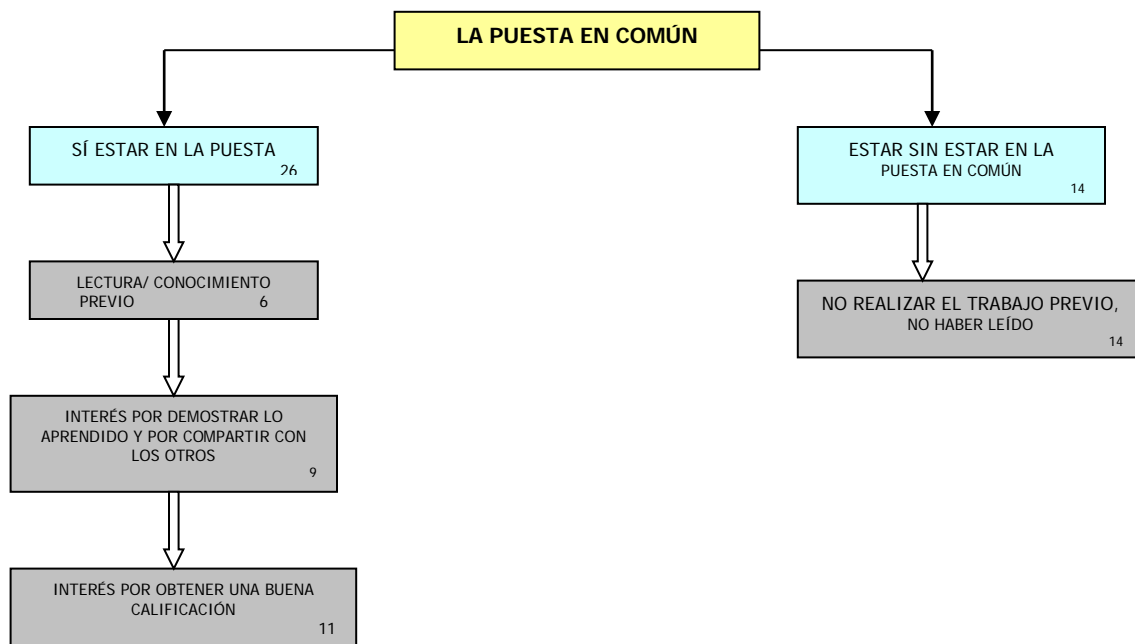
Se muestra en los siguientes gráficos una distribución de frecuencias representativas de los datos con la idea de dar al lector una imagen de los mismos y su peso e importancia contabilizados numéricamente.

Se plasman en tres diferentes organizadores gráficos puestos en categorías de datos. En el primero de ellos se representan las categorías resultantes de los diarios del maestro, de los diarios de los alumnos, del reporte del observador externo y de las transcripciones de los videos en los que se encontró los detalles del desempeño docente en diferentes sesiones de puesta en común, y destacando en ellas dos esferas de acción: las indicaciones dadas por la maestra y las estrategias utilizadas.

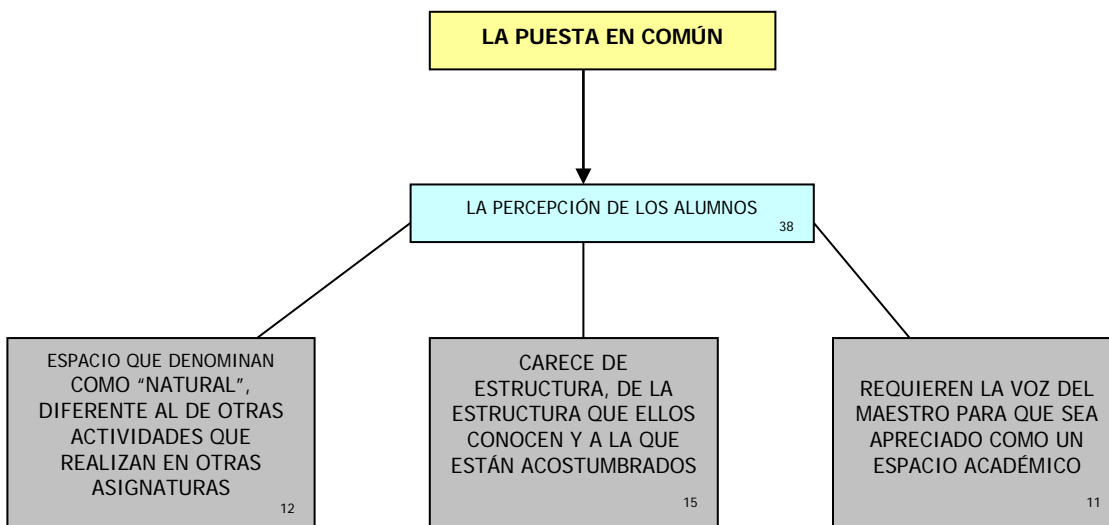
Por cuestiones de espacio, se presenta en la siguiente cuartilla el gráfico.



En el siguiente organizador plasmo la manera en como están relacionadas los datos considerando las entrevistas realizadas a los alumnos, destacan en ellas sus ideas relativas a sus actitudes, la preparación para participar en la puesta en común y los motivos que los involucran activamente o no.



Por último, con el siguiente organizador, pretendo dar una imagen gráfica de lo que el alumno percibe, reflexiona y comenta respecto a la puesta en común a través de sus entrevistas y encuestas, referente al tipo de actividad que se realiza en ellas y al papel que desde su perspectiva juega el docente.



- Establecer relaciones y construcción de afirmaciones: con las categorías resultantes, se establecieron nuevas relaciones con los datos, se tejió la información registrada con las categorías, lo que permitió construir afirmaciones sustentadas con fragmentos representativos de los datos
- Categorías interpretativas: al tener el resultado de la categorización, se procedió a hacer una interpretación inicial. La interpretación se realizó de primera intención, a través de un recuento descriptivo y etnográfico de las acciones en contexto de cada una de las viñetas, con la intención de crear la fotografía que permitiera conocer qué sucedía en el aula durante las puestas en común, deduciendo las acciones, los sucesos, las intenciones y actitudes de sus actores. Esta etapa de interpretación recontaba los hechos, los sucesos, haciendo una descripción para poner al lector en situación, contando a su vez el trasfondo de las acciones.
- Interpretación de segundo nivel: posterior a la interpretación de las categorías, fue claro detectar patrones recurrentes, en este caso surgieron tres temas emergentes, que saltaban a la vista y que de alguna manera permeaban en las acciones tanto de los alumnos como del docente.

Estos temas son tres principales, que por su recurrencia, su importancia, impregnan de matices porque representan los significados construidos por los alumnos:

- La importancia de los conocimientos previos para poder trabajar en la puesta en común, puesto que es la base de su participación.
- La aparente desestructura que impera en la puesta en común, en la que los alumnos se sienten perdidos por no tener la directividad del docente y en la que no reconocen que la estructura la otorgan ellos mismos con sus participaciones.
- El autoconcepto que tienen los alumnos de sí mismos, adolescentes jóvenes, que están en una etapa de formación de su autoestima, en ocasiones los motiva a participar en las puestas en común y en otras no,

ya que están al pendiente del “qué dirán”, de la imagen que están tratando de crear de ellos mismos.

Para esta sección de análisis, se recurrió a lo que señala María Bertely (2000) como “Triangulación Teórica”, en la que explica la autora los pasos para elaborar un documento etnográfico interpretativo.

A partir de tres tipos de categorías, las sociales (que representan las acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores), las interpretativas (surgidas de la fusión del horizonte significativo de quien interpreta y del sujeto interpretado) y las categorías teóricas o prestadas (como producto de autores y relacionadas con el objeto en construcción), se establece un diálogo que las triangule con el objetivo de validar o confrontar los conceptos y hallazgos producidos por otros autores, y con ello, elaborar los primeros ensayos interpretativos.

Es a partir del uso de la etnografía como se arma el tejido vivo de lo que sucede en la “puesta en común”, en donde cada uno de los hilos, de las hebras que la componen es importante y fundamental para armar la composición total, sin uno de esos hilos, de esas categorías, se perdería un matiz, un color, un sentido.

Preguntarse, cuestionarse, regresarse para volver a mirar; observar, escuchar, sentir desde varias perspectivas y con todos los sentidos, es el aporte de la etnografía a este estudio. Asombrarse por situaciones que no estaban contempladas, descubrir en lo que el otro siente y vive, un mundo desconocido que se abre ante nosotros para ser explorado, descifrado, vivido.

#### **d) El investigador como sujeto – objeto de estudio**

Uno de los ejercicios más enriquecedores, pero a la vez más complejos por su implicación personal es convertirse uno mismo en sujeto y objeto de la propia investigación, pudiéramos ponerlo en términos de ser “juez y parte”. En este apartado pretendo compartir vivencias, momentos, acomodados y desacomodados que experimenté en el proceso de indagación precisamente por haber estado

involucrada desde el papel de investigadora en formación en y con mi práctica docente.

Desde la necesidad por investigar, por conocer qué acontece con los alumnos como personajes durante las “puestas en común” resultó importante observar también lo que sucede desde la realidad subjetiva del docente. Creí conveniente que para comprender las acciones de los alumnos necesitaría hacer una revisión personal de mis acciones y pasar por los “rayos x” de la recuperación de la práctica.

Implicarme en una revisión profunda del propio quehacer docente a través de un proceso sistemático, en donde se indagan cuestiones que giran en torno de la propia actividad profesional, no es una tarea sencilla. Pasar por un proceso de este tipo, implica dejar atrás muchas concepciones personales respecto a lo que es “uno mismo” en su rol de maestro. Mirarse en este tipo de espejo es aventurarte a que se refleje una imagen desnuda donde puedes reconocer las bondades, las dificultades, aciertos y errores de tu hacer como docente.

Cuando se registra una clase, podemos ser partícipes de un proceso que aparentemente pudiera parecer sencillo, pero que no lo es. Se requiere de una buena dosis de honestidad con uno mismo para poder ser lo más fiel a la realidad y que en la intimidad con el papel y la pluma sea capaz de reflejarla. Escudriñar las fotografías representadas en los registros de observación implicó confrontación, pues desde ahí el reflejo expone emociones, sentimientos, afanes y tropiezos del ser y hacer docente.

Verme a mí misma en esta situación, sin cobijo, me permitió conocer muchos aspectos de mi realidad como maestra. Salen a la luz en ellas incluso mis sentimientos, las premisas y la lógica de mis acciones fundamentadas en experiencias de vida, tanto a nivel personal como profesional.

Reconocer hábitos y rutinas que caracterizan la propia práctica significó abrirme a comprender cómo mis acciones provocan que los alumnos, a manera de un espejo, las adopten y hasta cierto punto las vuelvan propias.



Descubrir estas situaciones resultó interesante, puesto que en muy pocas ocasiones de vida tenemos la oportunidad de hacer sondeos de tal envergadura. En este continuo mirar hubo momentos de querer trabajar bajo una gran manta que cubriera para que nadie pudiera intervenir, quería encontrarme para reconocermé "a mí misma" sin ojos que escudriñaran ni juzgaran un hacer aprendido en mi historia sociocultural.

Desde las entrevistas con los alumnos y sus respectivos análisis experimenté contradicción, a fin de cuentas encontré situaciones que no esperaba. En los primeros acercamientos hubo sorpresas, tal vez porque sus respuestas no coincidían con mis imaginarios de lo que es una "puesta en común". Independientemente de los sentimientos que generó la lectura de las entrevistas, esta práctica se tornó un elemento importante, a fin de cuentas aportaba datos interesantes para el presente ejercicio de investigación.

Cuando la actividad de la "puesta en común" no era motivo de investigación, percibía muchas situaciones que de alguna manera u otra no me satisfacían como docente. A partir de la indagación empecé a descubrir hechos en los que de repente me quedaba con la sensación de que había cuestiones que no se completaban, que quedaban inconclusas, no en el sentido de los contenidos sino relacionadas con la actitud, con la participación, incluso con la simple presencia de los alumnos en el aula. Con todo ello estaba aprendiendo a "mirar" la realidad desde otras perspectivas.

A partir de los primeros análisis, me reconozco con la tendencia de buscar justificaciones a lo que ocurría en el aula. Al inicio hubo una resistencia, un "periodo de negación" en el que trataba de justificar los comentarios de los alumnos y hacerlos empatar con lo que consideraba deberían de ser los resultados de la investigación. La "rigidez didáctica" no me permitía observar los datos y encontrar la riqueza que había en ellos.

Desde los diarios, las observaciones y las entrevistas, percibí reacciones muy variadas que me llevaron a experimentar momentos de satisfacción pero también de "crisis existencial", puesto que en sus palabras, en sus expresiones

podía darme cuenta de que muchas de mis creencias y supuestos, de lo que pensaba que sucedía en la puesta en común, se ubicaban en un plano diferente, en otro enfoque distinto al mío.

Tal crisis existencial se originó porque desde la honestidad de los alumnos, de la manera más respetuosa y sincera, me hicieron ver la distancia que existe entre lo que yo considero el “deber ser” la “puesta en común” y lo que realmente viven ellos en las sesiones. Si bien es cierto que los alumnos encuentran bondades a la actividad, también lo es que el sentido didáctico que le encuentran desde su perspectiva de jóvenes estudiantes, es poco.

La actividad, desde mi perspectiva es maravillosa, desde la de ellos la “puesta en común” representaba otra concepción distinta, incluso, mucho del valor que le encuentran está referido a otras cuestiones que no necesariamente aluden al aprendizaje. El encanto se rompió en ese sentido e incluso tuve que pasar por un periodo de cuestionamiento ante la duda de si valía la pena seguir trabajando en este tipo de contexto de actividad.

Una vez que acepté que los datos podían o no coincidir con mis concepciones, con mi tendencia del “deber ser”, el análisis se volvió más fácil e incluso resultó ser cautivante, puesto que se transformó en un reto “tomar las cosas como vinieran”. Esta nueva postura permitió que descubriera datos novedosos relacionados con los significados de sus acciones.

Dar una mirada atrás, reconocer quién y cómo es ser docente y persona, es un proceso que implica un compromiso personal, íntimo, aunque por necesidad, tiene repercusiones en los otros, en quienes comparten la acción educativa. Ser honesto, ser capaz de estar bajo la lupa, y de reírse de uno mismo, de disfrutar e incluso de disculparse los errores y de reconocer los aciertos, es una oportunidad única, que permite el crecimiento de la persona y del docente.

*“Vivir es interpretar, es asumir la precariedad, la fragilidad, es asumir un cierto riesgo, una cierta aventura, una cierta inseguridad”  
( J. C. Mélich)*

## **VI LOS HALLAZGOS DESDE EL CAMINAR DE LOS ACTORES DE LA PUESTA EN COMÚN**

A partir de la organización de los datos, de su categorización, a continuación se presenta el documento que recoge el actuar tanto del docente como del alumno en la “puesta en común”, ayudará a que el lector tenga una visión completa de lo que acontece en el aula en dos planos: las acciones del docente y el actuar del alumno.

### **6.1 Un acercamiento etnográfico al acontecer en el aula: la perspectiva de los actores**

En esta sección se presenta un documento etnográfico que intenta reflejar la realidad del aula durante el espacio curricular denominado “puesta en común”. En él se expone una radiografía del acontecer en un grupo en particular, en las asignaturas de Español y Literatura; se recogen las voces tanto de los alumnos como las del docente para tratar de reflejar el actuar, las acciones, los sentimientos, las actitudes de los actores en la puesta en común.

A partir de estas ideas, en este documento se pretende mostrar de manera puntual aquellas estrategias que son utilizadas en la práctica docente durante la “puesta en común”, así como la diversidad de voces de los alumnos, con el fin de establecer las categorías que las describen y que a continuación comparto con el lector.

- **La dinámica de la organización social en el aula**

La distribución de los alumnos en el salón de clase tiene que ver con el acomodo del mobiliario escolar. El espacio cuenta con tres hileras de mesabancos binarios, uno detrás del otro, lo que impide que entre los estudiantes exista

contacto cara a cara, su posición física sólo les permite ver hacia el frente del salón o a los compañeros de los lados.

El acomodo del mobiliario en los salones de clase es el sugerido por las autoridades de la institución. En distintas ocasiones, algunos maestros hemos optado por otros acomodados que propicien más la interacción entre alumnos, se han hecho varios intentos pero sólo por poco tiempo, sin que ello logre romper con la rutina y tradición que prevalece en la institución. El poco tiempo en que dura el cambio en el acomodo no ha sido el suficiente para evaluar cómo se desempeñan los alumnos cuando trabajan con otra distribución. Algunos maestros de la institución comentan que el cambio en la distribución del mobiliario no les favorece porque consideran que pierden el control de grupo.

“Consideramos que una escuela tiene que ser un conjunto de unidades espaciales, las aulas, situadas una junto a la otra y unidas mediante pasillos... asimismo, el interior de dichas unidades espaciales presenta una distribución bastante similar: un conjunto de sillas y mesas, colocadas de dos en dos o individualmente, y alineadas de cara a la pizarra y a la mesa del profesor o la profesora. Nuestra tradición es heredera de una enseñanza centrada en los contenidos factuales y conceptuales que ha girado en torno a modelos de comportamiento inspirados en fórmulas disciplinares rígidas y uniformadas. La utilización del espacio empieza a ser un tema problemático cuando el protagonismo de la enseñanza se desplaza del profesor al alumno. El centro de atención ya no es lo que hay en la pizarra, sino lo que está sucediendo en el campo de los alumnos. Este simple desplazamiento pone en entredicho muchas de las formas habituales de relacionarse en clase, y cuestiona considerablemente el escenario” (Antoni Zabala, 2002; 135)

Los alumnos del grupo seleccionan libremente el lugar a ocupar en el salón. Generalmente en la fila del lado izquierdo se sientan los hombres; escogen ese espacio porque es precisamente donde pueden “pasar desapercibidos” por el maestro. Esta sección del aula parece un apéndice de la misma, ya que queda como anexo del entorno físico.

La forma irregular del salón y las características de su arquitectura son aprovechadas por este grupo de jóvenes para estar fuera del campo de visión del maestro. Una columna de concreto los “protege” de la mirada de quien está al frente. La presencia física de esta columna divide simbólicamente al grupo, puesto que esos alumnos quedan aislados física y visualmente de los demás del grupo.

Lograr involucrar a estos jóvenes en la dinámica de la clase es difícil, las mismas condiciones del espacio físico favorecen que se diluyan en el salón de clase.

En la fila ubicada al lado derecho del pizarrón, se sientan un grupo de mujeres; se caracterizan por cumplir con tareas, por presentar trabajos de buena calidad, por estar comprometidas con el estudio y por participar en las actividades de la clase. En general se les percibe atentas y dispuestas al trabajo.

La fila del centro funge como “aparador del salón”, ahí se ubican las alumnas etiquetadas por el propio grupo como las “bonitas del salón”, precisamente por su esmero en el cuidado y arreglo personal. La ropa que utilizan es la que está de moda en el mercado: blusas, camisetas de marca, maquillaje y cuidado del cabello a la última moda, delgadas físicamente. Contrario a lo que se pudiera suponer, estas alumnas son dedicadas al estudio, participan en la clase con tareas, trabajos y en general, obtienen muy buenas calificaciones.

En esta fila también se ubicaban las “hippies”, llamadas así por sus compañeros por el atuendo que usan: jeans despintados, collares, ropa de manta, adornos llamativos, etc., quienes contrastan en apariencia con las “bonitas”; o bien esos lugares están ocupados en ocasiones particulares por algunos de los hombres, en especial, cuando toca examen escrito, cuando hay que hacer alguna actividad en equipo o simplemente para platicar de algún tema fuera de los abordados en la sesión.

“La disposición tradicional por hileras reduce la propinquidad (fuerza esencial en la formación de relaciones) en general, mientras que otras distribuciones, como la reunión de pupitres o mesas, la aumenta. Así mismo opina que en la medida en que el docente

permite elegir dónde sentarse a los estudiantes, se estará reforzando el gran ciclo conservador de la clasificación social porque tenderán a sentarse junto a compañeros que consideran similares a ellos. La propinquidad hace más probable la actividad conjunta” (Ronald Tharp, et. al., 2002; 209)

Se percibe que los 4m por 6m de superficie áulica resultan limitados e insuficientes con relación al número de alumnos. El espacio se siente lleno y amontonado, dificultándose incluso el tránsito de alumnos y maestra por entre las filas y lugares. La densidad que se aprecia da una sensación de saturación, puesto que en promedio a cada alumno le corresponde menos de un metro cuadrado como espacio dentro del aula.

El espacio áulico es utilizado en el turno vespertino por otra institución. Los alumnos de ese grupo generalmente dejan material amontonado, por lo que el ambiente se percibe descuidado. En las paredes existen colgados “corchos” en donde se colocan una serie de avisos; los anaqueles que se encuentran junto a las paredes, están llenos de materiales sin acomodo alguno dando una impresión de desorden.

- **La puesta en común, una mirada desde la enseñanza**

En este apartado se pretende recoger aquello que mantiene y da vida a la “puesta en común” como un espacio de enseñanza formal. Si bien es cierto que en los pueblos, el aprendizaje a través de la tradición oral marcó mucho del avance en cuanto a conocimientos, formas sociales y de organización, en este sentido, la “puesta en común” es un espacio definido e intencionado para compartir el conocimiento.

El énfasis que se le otorga es permitir que los alumnos puedan ver hacia ellos mismos y reconocer de manera consciente qué tanto saben de algún tema en revisión durante la clase. Así mismo, les da la oportunidad de ampliar, de corregir o modificar sus estructuras de conocimiento. Puesto que el aprendizaje es inacabado y siempre está en proceso de refinación, he seleccionado a la “puesta

en común” como ese momento especial en el que el alumno pueda hacer los “amarres” en cuanto a su conocimiento, en función de lo que pueda compartir con sus compañeros.

Existen momentos especiales en los que se propone la “puesta en común”: al final de un periodo de tiempo en el que el contenido pueda ser revisado, previo a exámenes, o posterior a la lectura de un libro para recoger lo que les queda de enseñanza a través de la lectura y del significado que han construido a partir de la propuesta de diferentes autores literarios de diferentes épocas.

A continuación introduzco las razones que me han llevado a privilegiar a la “puesta en común” como estrategia docente.

#### **a) El valor de la puesta en común desde la perspectiva docente**

La “puesta en común” es un espacio curricular en el que pretendo que los alumnos y yo, desde mi papel como docente, tengamos la oportunidad de intercambiar puntos de vista, conocimientos y experiencias.

Desde mi perspectiva docente la considero como uno de los momentos más ricos y de mayor aprendizaje, puesto que en ella, el alumno puede expresar y compartir lo que verdaderamente sabe; además me permite como docente un mayor y mejor conocimiento de mis alumnos en su dimensión personal; el diálogo, las expresiones no verbales, me acerca más a ellos a diferencia de cualquier otra estrategia que se utilice dentro del aula.

La decisión por programar una “puesta en común” se da en función de tres situaciones específicas.

- La conclusión de un tema:

Durante varios días, previos a la “puesta en común” se trabaja un tema definido, involucro a los alumnos en diferentes actividades que propongo como maestra: investigación individual, en equipo, elaboración de las guías respectivas, análisis de lecturas y películas alusivas al tema en cuestión, escritura de textos, etc.

*Alumno: "La puesta en común es un intercambio de ideas entre el salón acerca de un tema que vimos contigo".*

*(ENTREVISTA NO. 2)*

*Alumno: "Es una plática grupal sobre un tema específico que ya vimos en el que todos pueden aportar ideas o preguntar para esclarecer dudas"*

*(ENTREVISTA NO. 12)*

Posterior a este tipo de actividades, se programa la "puesta en común" con la intención de que los alumnos tengan un panorama general del tema, una visión holística que les permita aclarar dudas o ampliar información con otras cuestiones que no se hubiesen tocado en las actividades de la clase e incluso fueran competencia de alguna otra asignatura.

Por ejemplo, uno de los contenidos de la materia se refiere al estudio del marco histórico de las diferentes corrientes o expresiones literarias revisadas en la clase (Literatura Medieval, Grecolatina, Prehispánica, etc.) En la revisión de estos temas a través del análisis de textos representativos de tales corrientes es común que los alumnos se refieran a lo que han aprendido en otras asignaturas, como Historia o Filosofía.

- Repaso para un examen parcial:

En el Colegio, se evalúa cada 6 semanas el desempeño de los alumnos a través de dos exámenes parciales y un examen semestral que incluye a los dos anteriores. En este sentido la "puesta en común" se utiliza de "repaso".

Los exámenes parciales en la asignatura de Español y Literatura tienen asignado por decisión propia hasta un 30% de la calificación de cada periodo, los semestrales no más del 50% de la calificación total.

Desde el marco de los criterios de evaluación, a la "puesta en común" se le asigna un porcentaje que oscila entre el 20% o el 30% de la calificación de un periodo, ello de acuerdo a sus participaciones.



El registro de esas participaciones se realiza a través de dos medios: las intervenciones de los alumnos durante la “puesta en común” se anotan en la lista correspondiente y los comentarios se registran de manera sistemática en los diarios de clase y en la bitácora de desempeño de los alumnos.

Considero que la evaluación es sistemática, y aunque deba reportar un número que da una calificación aprobatoria o reprobatoria, percibo que a través de la “puesta en común” los alumnos tienen oportunidad de integrar de manera más adecuada el conocimiento, de hacer enlaces, de incrementar su saber a través de lo que los otros compañeros puedan expresar.

Por ello me es importante realizarla cuando el tiempo de exámenes es próximo, además de que me ayuda como docente para percibir las fortalezas y deficiencias que pueden tener los alumnos respecto de los contenidos, aclarar lo que sea necesario e incluso diseñar los exámenes para que estos sean congruentes con lo que los alumnos han aprendido durante el periodo a evaluar.

- Posterior a la lectura de un libro:

La “puesta en común” también se utiliza posterior a la lectura y reporte de un libro. Generalmente se les solicita a los alumnos la elaboración de un ensayo relacionado con el contenido del libro asignado. En ella se privilegian dos cuestiones: compartir lo leído con los compañeros y ayudar a aquellos que presentan dificultades en la comprensión de la lectura.

Al término de este tipo de “puesta en común”, se les solicita a los alumnos la elaboración de un reporte que incluya sus conclusiones personales respecto a los comentarios de la “puesta en común”.

*Alumno: “ ... diría que cuando lees un libro o algo, tienes que exponer tus ideas y lo que pensaste al leerlo, qué te dejó, y por qué te gustó, y si no, por qué. También compartir lo que te gustó a algún tema en particular.”*  
(ENTREVISTA NO. 6)

## **b) Las estrategias docentes en el desarrollo de la puesta en común**

Para desarrollar la “puesta en común” se requieren de ciertas habilidades docentes que sólo el tiempo afina y mejora. Hay que partir de la observación, de saber escuchar, y del conocimiento del grupo, en este sentido, el hecho de haber trabajado durante cinco años continuos con estos alumnos, creo que me permite afirmar que de alguna manera u otra conozco sus intereses.

Ese es un punto de arranque, pero también es necesario tener conocimiento de la asignatura con la que se va a trabajar, tener el pretexto de los contenidos para llevar a cabo la puesta en común.

A continuación presento aquellos momentos en los que la “estrategia” es fundamental para el desarrollo de la “puesta en común”, en ocasiones la favorece y en otras, es necesario reconocerlo, la entorpece.

- Hacia el contenido

Desde el análisis de los datos empíricos, he distinguido maneras y formas que utilizo para que los alumnos tengan relación con los contenidos académicos que se abordan en las “puestas en común”.

A continuación presento estas formas, haciendo un intento por describirlas a modo que el lector pueda vivenciar desde el texto escrito el acontecer en el aula.

### ❖ Se proporcionan pistas:

Para que los alumnos hagan un “click intersubjetivo” con ciertas cuestiones del conocimiento, me descubro dándoles pistas, de tal manera que ellos puedan activar experiencias previas y usarlas con relación al tema nuevo. Las pistas se dan a través de preguntas o dando palabras clave que les permitan recordar situaciones.

Generalmente, cuando se usan las pistas, se pretende que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, que bien pueden ser de la materia o de otros conocimientos que de alguna manera estén relacionados con el trabajo de la clase. Con las siguientes viñetas, ejemplifico cómo se utilizan las pistas en la clase:

*“Dije que los que habían estado conmigo en secundaria, la habíamos visto y que si alguien se acordara de algo. M dijo que romántico no se refería sólo a amor, sino a todos los sentimientos”.*

*(DIARIO DEL MAESTRO, 20/03/03)*

*“Yo les pedí que recordaran lo que les dije el día de la introducción al tema en cuanto a los autores de ese periodo y contestó l que los autores de ese periodo por lo general su vida había sido triste en el sentido de que terminaron en la miseria, solos, suicidándose o muy mal”.*

*(DIARIO DEL MAESTRO, 12/02/03)*

Al proporcionarle a los alumnos las pistas, percibo que se pueden enganchar de manera más fácil en el propósito de la “puesta en común”, generalmente “echan a andar” los mecanismos que les permite traer a la conciencia los conocimientos trabajados previamente y hacer los enlaces con otro tipo de saberes.

❖ Se complementa la información que proporcionan los alumnos sobre el tema:

Si bien es cierto que la “puesta en común” es un espacio para que el alumno exprese lo que sabe, en muchas ocasiones existe por parte de ellos algunas concepciones erróneas en cuanto a los contenidos, otras veces considero que les falta un mayor grado de profundización.

**Maestro:** *“¿Qué componente en común tendría lo que está mencionando ahorita de la pintura, la danza, todo eso, qué relación tendría con la literatura, por qué todas ellas son artes?”*

**Alumno:** *“Porque todas ellas son formas de expresar algo”*

**Maestro:** *“Porque todas ellas son formas de expresar algo...precisamente y además se supone que todo el arte busca la belleza, se supone que si haces una obra de arte, que puede ser una pintura o una escultura, está tratando de expresar algo...”*

*(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 25/01/03)*

Dado que uno de los objetivos de la “puesta en común” es favorecer la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, se requiere de la habilidad del docente para enfocarse en percibir aquellas situaciones necesarias para intervenir.

Por el análisis de los datos, me doy cuenta de que en ocasiones me veo en la situación de tener que intervenir y hacer alto en el camino de los alumnos cuando están participando. Mis intervenciones están motivadas por los siguientes momentos:

□ A partir de sus respuestas:

Una situación recurrente es que durante las puestas en común me “enganche” con lo que los alumnos van comentando. Mi intervención surge por algo que percibo requiere de mayor explicación, pero otras están teñidas por el recuerdo de experiencias pasadas que viví con otros alumnos; experiencias que resultaron interesantes en su momento, por lo que tiendo a expresarlas aunque explícitamente no comparto con ellos que son el producto de recuerdos vividos.

En otras ocasiones me doy cuenta de que a partir de los comentarios, entretejo ejemplos sencillos, de la vida diaria, tratando de que estos sean significativos a lo que están aprendiendo.

*“Pasa también cuando ven una película y les parece muy buena, y si la ven sus papás y no les gusta o la veo yo y le encuentro otras cosas diferentes. La interpretación de un texto está marcada, por tanto, agréguele a sus notas, por la edad, por el contexto que mencionaba A. Son muchas cosas las que hacen que una persona de una interpretación a un texto. No es nomás que lea y ya tengo la interpretación, sino que está dada por las circunstancias”*

*(TRASNCRIPCIÓN DE VIDEO, 25/01/03)*

*“Ella preguntaba y nosotros le contestábamos y de repente ella decía algo de cada una de las preguntas”*

*(DIARIO DEL ALUMNO, 24/01/03)*

□ Como consecuencia de que los alumnos preguntan:

La “puesta en común”, por lo general, transcurre a partir de cuestionamientos que como docente formulo a los alumnos, con el fin de que ellos participen, y de esta manera, comprobar su aprendizaje. Pero en ocasiones ellos son los que preguntan, por alguna duda que se genera desde mi propio discurso o desde el comentario de otro compañero.

**Alumno:** *“¿Por qué la literatura se parece tanto a la historia?”*

**Maestro:** *“Se supone que mucha de la literatura tiene que ver con la historia, por ejemplo, si hablamos de literatura mexicana, el periodo de la revolución mexicana tiene su tipo de literatura porque escribe cosas en relación al momento histórico, y es lo que la marca, también los griegos tienen un tipo de literatura específica. La historia, la filosofía, porque marcan la manera de pensar, y la literatura, están muy relacionadas, siempre van a tener un punto de unión y unas características que las van a marcar a las tres”*

*(TRASNCRIPCIÓN DE VIDEO, 25/01/03)*

□ Por ausencias de contenido detectadas por el docente:

Cuando detecto que alguna información relevante de los contenidos no está presente en las intervenciones de los alumnos, explícitamente se las proporciono, haciendo énfasis en ello, para que lo consideren. Muchas veces sucede que a partir de estos señalamientos, tienen que rectificar sus notas del tema.

*“Ahí agreguen algo... en relación con lo que está diciendo A, una de las características más importantes de la literatura náhuatl es que apreciaban la naturaleza, tanto que es uno de los personajes más importantes dentro de la poesía”*

*(TRASNCRIPCIÓN DE VIDEO, 25/01/03)*

□ Se recapitula durante las puestas en común:

Considero de gran utilidad el momento de cerrar un tema después de haberlo trabajado en diversas sesiones a través de guías, ejercicios, lectura y reportes de diferentes textos.

El cierre es crucial para que el alumno tenga la información clara de los temas abordados. Aprovecho la “puesta en común” para dar “la última pincelada” a todo ese proceso, desde el supuesto que la recapitulación es necesaria para que los alumnos tengan la claridad y certeza de lo aprendido.

Percibo que la recapitulación se hace como un ejercicio de homogeneización de aprendizajes; es una necesidad de sentir que todos los alumnos manejan una base común respecto al tema.

*“Bien, para darles una definición y que todos estemos de acuerdo con ella, definición de mi parte y de lo que viene en los libros, y para unificar el criterio: la literatura es el arte que utiliza a la palabra como medio de expresión”*  
(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 25/01/03)

**c) El encuadre de la puesta en común**

Una parte que es importante de manera personal, es que las “reglas del juego” sean claras tanto para los alumnos como para mí como docente. De hecho, en mi vida diaria me es importante tener cierta estructura que encuadre mi actuar, y por lo tanto, eso se ve reflejado en la “puesta en común”. Me resulta muy importante aclarar con los alumnos la manera en que se va a trabajar en cada sesión, así sea un examen, la elaboración de una guía y de manera especial, en la puesta en común.

Al inicio de cada “puesta en común” suelo recalcar la importancia de las normas, su valor curricular e incluso la manera en como son consideradas para su

evaluación y calificación de periodos. Descubro en los registros que esta parte es muy recurrente y que insisto en ella cada vez que se presenta.

Por las características de los alumnos, y puesto que esta es una actividad a la que no están muy habituados, pretendo aclarar con ellos las normas al inicio de cada "puesta en común", como una manera de controlar la disciplina durante su aplicación.

*" Les recuerdo que hay que guardar todo lo que no sea de la clase, estar en silencio y más que no hicieron el trabajo"*

*( TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 13/03/03)*

*"Yo les di algunas reglas que me parecen importantes cuando vamos a tener este tipo de actividad como el hecho de que tienen que estar en silencio, respetar cuando alguno de sus compañeros habla, levantar la mano si quieren participar"*

*(DIARIO DEL MAESTRO, 12/02/03)*

A pesar de insistir en la importancia de la "puesta en común", en ocasiones tengo que recurrir a "medidas represivas" que van desde la resta de puntos a su evaluación final, sacarlos de clase, con el fin de restringir conductas que a mi manera de ver no favorecen el devenir de la puesta en común. De la misma manera en que soy muy clara para explicarles las normas de participación, así lo soy cuando se refiere a "controlar" su conducta durante la "puesta en común".

**Maestro:** *"Si ahorita su calificación ya bajó por no haber hecho el trabajo, si los saco de la clase, obviamente su calificación va a disminuir más y sí necesito su atención"*

*( TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 13/03/03)*

**Alumno:** *"Aunque no leí, me di muchas ideas y aclaré cosas, el grupo estaba más tranquilo y aportando"*

**Maestro:** *"Excepto A y P que están atacadas de la risa desde hace rato... salte,*

*A, y regresas ahorita"*

*(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 13/03/03)*

#### **d) Los ritos de iniciación y cierre de la puesta en común**

A través de la revisión de los datos, de observarme en mi actuar de manera constante, percibo que tengo ciertos hábitos que aparecen tanto en una esfera personal y que trascienden a la práctica profesional.

Dentro de esa revisión de datos, percibo que las rutinas en mi práctica son muy importantes e incluso, de alguna manera, mis alumnos ya me reconocen dentro de ellas y reconocen los momentos que las originan y provocan. A continuación presento dos momentos fundamentales dentro de las "puestas en común", que marcan tanto su inicio como su fin de manera clara y objetiva.

- El rito de iniciación

Así como muchos profesionales tienen todo un ritual previo a la realización de sus actividades y buscan a través de ellos la concentración necesaria para llevar a cabo la tarea, de la misma manera con mis alumnos hago todo un rito de iniciación que consiste en darles las indicaciones para el trabajo de ese momento.

Las preguntas "¿quién quiere empezar?" o "¿qué les llamó la atención del tema?" aparecen como un rito que se distingue en la iniciación de la puesta en común.

Estas preguntas invitadoras, por así decirlo, generan dos reacciones al interior del grupo. Por un lado una respuesta de participación, manifestada por el típico "levantamiento de mano o brazo" como una señal para comunicar su deseo de participar.

***Alumno:** "Es cuando quiere compartir algo que sabes y lo dices porque lo sabes..."*

*(ENTREVISTA NO. 2)*



La otra reacción desencadenada a partir de las preguntas tiene que ver con la invisibilidad y disimulo por parte de algunos alumnos, quienes al escuchar la invitación a participar parecen fingir que leen notas o escriben en el cuaderno, algunos otros intentan esconderse detrás de un compañero y así creer que pasan inadvertidos.

*Alumno: "Aparentemente sí ponen atención, creo que te das cuenta, pero de hecho estábamos en otras cosas, otras tareas, dibujos, leyendo apenas"*  
(ENTREVISTA NO. 12)

A los alumnos que indican querer participar, se les cede el turno para hablar. Una vez que todos los solicitantes han expresado su opinión, o comentario, el grupo queda en silencio, lo cual influye en que se perciba tensión y expectación. Esta espera me impulsa a formular una nueva pregunta y así evitar que predominen los silencios. Para mí es muy importante que la clase tenga cierto ritmo y fluidez.

Cuando la sesión, durante una "puesta en común", cae en un "tiempo muerto", me da la impresión de que puede ser por varios motivos: los alumnos están distraídos y no escuchan la participación de sus compañeros, las participaciones de los alumnos no mueven a nuevas reflexiones, o como maestra estoy cometiendo algún error en la conducción de la "puesta en común".

Al retomar con una nueva pregunta, muchas de las veces esto sí funciona, pero en otras el grupo sigue expectante o fingiendo interés en otras cosas, por ejemplo, se pueden referir a alguna tarea o trabajo pendiente, o a cuestiones que no tienen que ver con el tema, preguntas de otras actividades, como que quieren, a través de ellas, romper la tensión del momento.

(Estando en puesta en común de "La Divina Comedia": comentarios, ruido, mencionan algo del libro de "Cien Años de Soledad") - *Maestra: a ver, de "Cien Años de Soledad", hay que hacer el árbol genealógico y el ensayo, el libro da para eso y más.*

(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO NO.2)

Conforme pasan los minutos, suceden dos cosas: que el interés y la participación aumente, esto lo demuestran con preguntas que muchas de ellas amplían la información, vinculan con otros temas o hacen referencia a experiencias personales (algo que les ha sucedido, alguna película que han visto, algún libro leído, algo que saben por tradición familiar, etc.) o que el grupo se disperse, al grado en que algunos de ellos hacen cosas de otras materias, platican en voz baja y disimulada; se ponen a comer, pintarse las uñas o hacer dibujos. Una manera de "controlar la situación" es acercarme a los lugares y caminar entre las filas, a lo que ellos responden "entrando" otra vez en la actividad de la clase.

***Maestra:** "Guarden silencio, ¿sí? Les anoté la agenda (le llamo la atención a B con un toque en su banca y ella pone atención)  
(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO "A")*

Generalmente, no solicito directamente la participación de ningún alumno, prefiero que sean ellos, libremente, los que se decidan a "hablar". Señalo la participación directa cuando algún alumno está hablando de temas ajenos a la sesión o se le nota poco interés por estar en ese espacio.

***Maestra:** "A ver, S, guarda silencio. ¿Me puedes repetir lo que estaba comentando tu compañera? ¿No? Guarda silencio y pon atención, por favor".  
(TRANSCRIPCIÓN VIDEO "B")*

- El rito de cierre

Faltando unos minutos para que termine la sesión, elaboro un pequeño cierre en el que pregunto cuestiones para favorecer la reflexión: "¿qué es lo más importante de este tema?", "¿qué más quisieran saber de él?", "¿cuál era el objetivo de esto que hemos revisado?", y así verificar que no haya dudas, y hacer un resumen que permita recuperar lo que se ha comentado.

La intención es aclarar o despejar dudas o que ellos reconozcan lo que les ha parecido más importante del tema, que no siempre se trata de contenidos, sino de cuestiones del grupo, del aprendizaje personal, del proceso de la clase, de lo más significativo.

*Maestra: " Pregunto si hay algún comentario o duda. Les pido que en su cuaderno anoten lo más importante de la clase a lo que vamos a llamar la pepita de oro de la clase"*

*(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO "A")*

### **e) Hacia el monitoreo del proceso**

Algo que favorece la "puesta en común" como actividad del aula es que me permite adquirir un conocimiento más cercano de los alumnos, a través de escucharlos, de compartir con ellos, de la observación de las actitudes gestuales.

Durante las "puestas en común" se pretende conocer, además de las cuestiones que atañen a lo académico, las inquietudes grupales e individuales; así como favorecer actividades que van más allá de la repetición del contenido, que implican que el alumno dé algo más y que incluso reconozca que no sabe.

Como docente realizo preguntas intencionadas para que el alumno piense, argumente, reflexione sobre lo que le sucede a lo largo del trabajo de las clases, que sea consciente de sí mismo. A continuación se presenta una viñeta que ejemplifica esta situación:

*"... Y dijo que la parte de la conjugación, le pregunté que por qué pensaba eso y me dijo que a veces no sabía cuál era. Pregunté al grupo que cómo podía resolverse esa situación y J dijo que revisando los otros modelos de conjugaciones que teníamos en el cuaderno"*

*(DIARIO DEL MAESTRO, 5/03/03)*

Al ser la “puesta en común” una actividad no muy habitual a los alumnos, me es importante conocer cómo van percibiendo lo que sucede en el transcurrir de esa actividad, saber su sentir respecto a las actividades, las preguntas, etc.

Puedo percibir a través del monitoreo constante en la “puesta en común”, cómo los alumnos están viviendo el proceso de la clase, me indica el pulso de la actividad de los alumnos, lo que me permite corregir el camino en muchas de las ocasiones y tener luz con relación a lo que ellos están viviendo.

*“Al hacer el cierre de la clase, comentamos la dinámica de la misma, cuando les pregunté cómo se habían sentido, tanto al hacer la guía como en la puesta en común en general, lo vieron bien, diferente a otras sesiones que hemos tenido”*  
(DIARIO DEL MAESTRO, 19/02/03)

- **La percepción de los alumnos de la puesta en común**

Muchas son las cuestiones que involucran a la “puesta en común”. Desde decidir cuándo y por qué llevarla a cabo, el tema a tratar e incluso “adivinar” o intuir qué es lo que pudiera suceder en cada una de ellas.

A partir de una serie de entrevistas realizadas a los alumnos, puedo percibir los diferentes matices que ellos, desde su perspectiva de alumnos jóvenes, inmersos de alguna manera en un sistema tradicional educativo, dan a los diferentes momentos de la “puesta en común”, mismos que presento a continuación para compartirlos con el lector.

Los alumnos perciben a la “puesta en común” como un espacio más “natural”, diferente a otras actividades como el debate que se realiza en otras asignaturas.

***Alumno:** “Yo creo que para verlo de una manera diferente, ¿no?, tener una herramienta más; igual y aprendes con C. lo que era el debate y contigo la puesta en común ... para mí es más fácil porque cuando ponemos debate, yo no sé que decir, estamos con C., y yo ¡uy!...”*  
(ENTREVISTA NO. 1)

**Alumno:** *“Es una especie de charla entre varias personas que hablan de un mismo tema pero con distintos puntos de vista sobre el tema”*

*(ENCUESTA NO. 15, SECCIÓN 1)*

**Alumno:** *“Lo que a mí realmente me gusta mucho... el platicar, no tanto lo teórico, sino platicar acerca del tema, lo que viene siendo lo que hacemos en la puesta en común, que es analizar el tema, qué piensa cada uno de nosotros acerca de ese tema, qué aprendió acerca de ese tema...”*

*(ENTREVISTA NO. 5)*

Lo natural radica en que hacen comparaciones con lo que sucede en otras materias en donde ellos perciben que existe una estructura y una directividad por parte del docente. Este espacio, la “puesta en común”, al carecer de la estructura tradicional, lo perciben más libre, no han considerado que la estructura la dan ellos mismos con su participación.

**Alumno:** *“... X una que otra vez, nos dice “qué piensas, qué piensas” sí lo hace y C también, el de ética, pero generalmente es hagan esto, y esto, y esto...”*

*(ENTREVISTA NO. 2)*

A este respecto, percibo que requieren de la voz del maestro para que sea apreciado como un espacio académico que también forma parte del currículo escolar.

Los alumnos demandan estructura y dirección por parte del docente, quieren que se les diga qué y cómo hacer. Al parecer la estructura que conlleva esta actividad permite que algunos alumnos “se pierdan”.

**Alumno:** *“Este... no sí, como que lo das más puntos de vista y no te tenías que poner en una postura, es más natural, pensando de diferente manera o lo que no crees o aprendes, entonces sí...”*

*(ENTREVISTA NO. 1)*

*Alumno: "Igual puedes cerrar más, o sea, hablar así como que, bueno, sí lo haces, pero dar tu opinión de lo que trata ... no, no, eso no, sino que tú nos dieras tu punto de vista"*

*(ENTREVISTA NO. 3)*

*Alumno: "Preguntas interesantes que nos incluyan al tema, llevar más orden, a lo mejor turnarnos más, seleccionarnos y de ahí partir"*

*(ENTREVISTA NO. 7)*

Percibo que ellos han creado una serie de percepciones de lo que la "puesta en común" significa como herramienta de aprendizaje; son sus voces las que resuenan, las que dan sentido a lo que sucede en la "puesta en común".

- **El estar de los alumnos en la puesta en común**

A continuación presento los momentos que de alguna manera u otra motivaron en gran parte este estudio. Es el reflejo de qué percibo, observo que sucede con los alumnos en el momento real de estar en una "puesta en común".

Presento tanto qué sucede con aquellos alumnos que participan y se integran a la actividad como aquellos que no lo hacen, esto a través de la observación y la entrevista.

Recoge pues, el sentir y las acciones de los alumnos referidos al participar o no en una "puesta en común", qué los motiva a hacerlo o no; son sus voces y sus acciones las que hablan.

- a) **Cuando los alumnos sí "están" en la puesta en común**

Descubro que algunos de los alumnos se involucran en la "puesta en común", a partir de tres cuestiones específicas:

- Cuando por encargo, leen con anterioridad a la sesión el texto de trabajo, comúnmente estas lecturas están relacionadas con algún tema que tiene que ver con el contenido de la materia: Literatura del Renacimiento, Literatura

Romántica y Realista, Modernismo, etc. o con algún otro que como docente considero oportuno para su formación.

El conocimiento previo del tema permite que los alumnos que sí leyeron compartan su saber, su experiencia, su opinión. La lectura previa constituye el boleto de entrada para la participación.

*Alumno: "Lo que viene siendo, lo que hacemos en la puesta en común, que es analizar el tema, qué piensa cada uno de nosotros acerca de ese tema, qué aprendió de ese tema, bueno... se me hizo muy importante y realmente sí aprendí de eso"*

*(ENTREVISTA NO. 5)*

*Alumno: "La puesta en común es una actividad que hacemos contigo... este... nos preguntas sobre algo y empezamos todos a dar nuestro punto de vista, así, como vemos lo que leemos o analizamos"*

*(ENTREVISTA NO. 1)*

- Cuando el tema que se aborda es de su interés, su inquietud por compartir se demuestra con la participación, entonces se involucran más durante la "puesta en común" y de hecho solicitan que se les atienda en su participación y aportaciones, manteniendo un diálogo fluido entre alumnos y maestra, demostrando ante todos y ante ellos mismos lo que saben y han aprendido.

*Alumno: "Participas... compartes algo que sabes y lo dices porque lo sabes..."*

*(ENTRE VISTA NO. 2)*

*Alumno: "Me gustó mucho lo de la puesta en común, pero no sé por qué ya no se prestó a que hiciéramos más, sé que somos un grupo difícil para este tipo de actividades, pero creo que por lo mismo que nos cuesta trabajo adentrarnos en este tipo de dinámicas, cuando lo logramos, aprendemos mucho, tal vez no todos de la misma manera, pero como el aprendizaje final, por así decirlo, queda en nuestras palabras, es más fácil asimilarlo".*

*(COMENTARIO DE UN ALUMNO EN UN TRABAJO ESCRITO)*

- Por el interés de obtener una buena calificación, cuando es sólo por obtener una calificación numérica alta, se esfuerzan por participar, por hacer comentarios y preguntas que despierten el interés del resto del grupo o que generen nuevas preguntas, por haber leído previamente y realizado sus guías, además de que se encuentran en la situación de mejorar sus promedios para tener un certificado de Preparatoria y así poder acceder a los estudios universitarios.

*Alumno: "Ahora sí que aquellas personas que tienen interés, que les interesa el tema y quieren sacar buenas calificaciones y aprender principalmente, pues son los que ponen atención y participan".*

*(ENTREVISTA NO. 1)*

*Alumno: "Yo lo veía como aprender, jamás lo vi como calificación, aunque también es importante porque le das valor en la calificación y al final nos ayuda"*

*(ENTREVISTA NO. 9)*

En ciertas ocasiones, generalmente cuando el interés del grupo es alto en el trabajo de la "puesta en común", cuando el diálogo se puede dar fluidamente y que se percibe que la mayoría del grupo realizó el trabajo previo, algunos alumnos acaparan las participaciones, casi como un diálogo entre ellos, provocando que se pierda el interés en otros y que se distraigan del tema, por lo que interrumpo y solicito su atención y trato de involucrar a más personas en el diálogo con preguntas como "¿y tú qué opinas de lo que comentó tu compañero?".

Esos diálogos dentro de la "puesta en común" generalmente los protagonizan un alumno y una alumna que se integró en el último año de la preparatoria y se percibe como un duelo entre ellos para ver quién sabe más. Mi actitud como maestra ante esta situación es dejarlos dialogar hasta que percibo que se desvían del tema o cuando se pierde la atención del grupo, en ese



momento, intervengo para retomar a todo el grupo y reanudar con una nueva pregunta.

*Alumno: "Yo creo que yo no sabía mucho, pero sabía algo, entonces un intercambio contra F y contra mí que veía a cada rato, se me hacía muy chido" ...*

*(ENTREVISTA NO. 2)*

*Alumno: "La verdad F hablaba y hablaba y había respuesta de varios alumnos más, pero habíamos otros que nos quedábamos callados; como dije antes, no sabía qué decir"*

*(ENTREVISTA NO. 9)*

Cuando los alumnos se involucran desde cualquiera de las tres formas ya antes mencionadas, considero que visualizan a la "puesta en común" como un espacio que se torna valioso puesto que se puede opinar y aprender acerca de los contenidos revisados.

*Alumno: "Bueno, es, este... buscar diferentes opiniones de un tema diferente, analizarlos en clase y expresar cada uno como alumnos lo que significa para nosotros ese tema... este... cómo llevarlo en algún caso a la vida práctica, algún tema, y ponerlo en práctica"*

*(ENTREVISTA NO. 5)*

*Alumno: "Sí porque quiera o no entre las opiniones de todos los demás vas aprendiendo, vas viendo los otros puntos de vista, como que vas ampliando tu panorama"*

*(ENTREVISTA NO. 1)*

*Alumno: "No, la verdad a mí sí me gusta porque como que amplías tu punto de vista y como que puedes ver otras... como ampliar... o sea ver cómo piensa la gente y a ver si tienes algo en común o no".*

*(ENTREVISTA NO. 3)*

A partir de la recolección y análisis de los datos, me doy cuenta de que la puesta en común les permite “hablar el pensamiento” con sus compañeros y aprender a través de escuchar al otro.

**b) “Estar sin estar” en la puesta en común**

Las expectativas que como docente tengo en función de la “puesta en común” son muy altas. Creo firmemente en que a través de ella, los alumnos pueden aprender contenidos curriculares de una manera que les permite incluso el desarrollo de habilidades comunicativas, el respeto se rescata como valor cuando ellos tienen intervenciones ordenadas y toleran el punto de vista del compañero.

Es un buen medio para que el alumno argumente y sostenga su punto de vista. Aún así, hay un número considerable de alumnos que procuran no participar en ellas, que están sin estar, es decir, su actitud no les permite integrarse a la actividad del grupo ni expresar lo que saben del tema que se está revisando.

Una de las causas que originan esta situación es cuando el alumno no realizó el trabajo previo a la “puesta en común”, es decir, cuando no leyó el contenido que se revisa en la “puesta en común”.

*Maestra: ¿Te acuerdas qué vimos?*

*Alumno: Que andaba Dante enamorado de sabe quién.*

*Maestra: Beatriz... ¿y luego?*

*Alumno: Pues no le digo que no leí...*

*(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO NO. 2)*

Otra de las situaciones que motivan al alumno a no participar es la distracción que se origina entre compañeros, resultado de esta distracción es que surgen situaciones en la “puesta en común” en que se les tiene que solicitar que retomen la clase o se salgan para no seguir generando más desorden, mucho del cual se genera por burlas o comentarios que se hacen entre ellos.

*“Les pedí silencio para empezar a hacer la revisión, hubo algunos, los de siempre que empezaron a hablar y no hacían caso hasta que les tuve que llamar la atención directamente a ellos”*

*(DIARIO DEL MAESTRO, 20/03/03)*

Es así como se plasma de manera general, desde la perspectiva del maestro y del alumno, lo que sucede en la puesta en común: interesantes reflexiones que permitan al lector conocer lo que sucede en el escenario de actividad del aula. A continuación se presenta un trabajo de análisis de la situación desde la perspectiva de diferentes autores con la intención de crear un texto que plasme el tejido construido desde sus voces, desde la realidad de los datos y desde la propia voz de quien escribe.

## **6.2 Los factores que intervienen en la construcción de significados respecto a la puesta en común**

En esta sección se pretende mostrar aquellos aspectos que están directamente relacionados con los significados que los alumnos han construido respecto a la “puesta en común”. Estas ideas o representaciones que los alumnos manifiestan de este espacio curricular, son por así decirlo, las variables que se relacionan con los significados que ellos han construido respecto a este espacio curricular.

- **La importancia de los conocimientos previos para establecer relaciones intersubjetivas: los puentes que se tienden.**

Voces que resuenan, hilos que se tejen. Experiencias y logros que son compartidos. Escuchar y comprender al otro. Así viajan los significados de uno a otro.

Cuando estamos en una “puesta en común” pretendemos que esto suceda, que el conocimiento se construya a partir de lo que el otro aporta, como si cada

uno pusiera un pequeño ladrillo que formara una gran pared, unas manos que se unieran, unas almas que se tocaran, aunque fuera por un instante.

Bárbara Rogoff (1993) considera al proceso de comunicación como una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por tanto, el proceso comunicativo supone intersubjetividad.

Según la autora, el intercambio con otros, tanto en el ámbito escolar como en la actividad social, requiere de una comprensión compartida.

A través de la participación guiada, se logra la intersubjetividad: al compartir centros de interés, participar con el otro en una actividad, cuyo resultado es una implicación personal en la actividad conjunta.

Estados de intercambio emocional y de compromiso mutuo hasta compartir acontecimientos, sucesos, relaciones, enfocadas a las mismas metas y realizar actividades orientadas a compartir significados.

Esta condición nos permite reconocer que el conocimiento no es aislado, sino que establece redes de conceptos ligados a otros, jerarquizados, dinámicos. En el conocimiento escolarizado – educativo, estos modelos o esquemas se vuelven comunicables e intersubjetivos, en un intercambio de ideas y pensamientos.

Lograr el mutuo entendimiento, estar en el mismo canal y sintonía, corresponde a lo que se denomina comprensión compartida. En la puesta en común se pretende lograr que los alumnos sean parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, que ellos construyan el conocimiento de tal manera que éste les resulte significativo.

Acceder a procesos intersubjetivos requiere de ciertas condiciones tales como: una base de atención común, presupuestos compartidos, que a su vez constituirán el fundamento y esencia de la comunicación.

Las relaciones se pueden establecer cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es la adecuada. Los alumnos perciben las

situaciones de enseñanza de una manera determinada y dicha percepción influye en la manera de situarse ante los nuevos contenidos.

La intersubjetividad permite que sean tocados aquellos conocimientos que abonan para llegar a otros, en un ciclo interminable de dar y compartir. Escuchar con todos los sentidos, observar con toda el alma.

El análisis de los datos empíricos sugiere que en la puesta en común ocurren momentos en los que no existe reciprocidad en el pensamiento, no se percibe una base común, producto de conocimientos previos (1) , por lo tanto se manifiesta asimetría en las participaciones de los alumnos.

Muchas veces esta interacción existe en planos asimétricos, es decir, la responsabilidad se “carga” sólo hacia un lado de la balanza, mientras que el otro permanece pasivo.

El grado de implicación del grupo es variable, ello depende de la revisión y análisis del material que previamente se les entrega, la materia prima con que se trabaja. Decidir adentrarse o no en el contenido del material influye significativamente en su posición y disposición en las puestas en común.

Los alumnos que hicieron la “tarea previa” a la sesión, descubren que saben algo importante y que lo pueden aportar a los demás. Esta condición los sitúa en un plano diferente; a la vez, cuando el otro le responde, en un diálogo equitativo, aporta algo nuevo de igual manera. En este proceso de diálogo compartido el conocimiento se ve transformado.

Cuando lo expresan y lo vuelven propio, lleva algo de la esencia de quien lo comparte, algo que carecía y que con la aportación se amplía o reafirma.

---

(1) La expresión “conocimiento previo” se refiere a aquello que el alumno trabaja previo a la puesta en común, las actividades de la clase que giran en torno a un tema específico, el trabajo de guías, la lectura de algún fragmento literario.

Al trabajar en una “puesta en común”, los saberes se trasladan de un lado al otro conforme los alumnos participan para encontrar nuevas resonancias internas entre ellos y tener nuevas perspectivas de un mismo tema que complementa la propia: el compañero se vuelve un mediador del conocimiento.

*Alumna: “Puedes compartir tus experiencias, ideas y aprendizajes acerca del tema y así, tomando en cuenta sus conceptos y los tuyos puedes abrirte a otras maneras de pensar y ampliar tu conocimiento”  
(ENTREVISTA NO. 7)*

Sólo cuando el otro también comparte ese fondo de conocimiento, es decir, cuando hay reciprocidad en pensamiento y lenguaje, se legitima al otro cuando coinciden.

La actividad que el alumno despliega en la construcción de conocimientos no puede llevarse a cabo de manera solitaria debido precisamente a la naturaleza de los saberes culturales. El alumno necesita del concurso de otros que le ayuden en el proceso de representación o atribución de significados (Teresa Mauri, 2002: 75)

La “puesta en común” requiere poner en juego los conocimientos previos del alumno.

La secuencia de una “puesta en común” se estructura a través de las aportaciones que hacen los alumnos, por ello presentarse a la sesión con material leído resulta importante, de otro modo la reciprocidad de pensamiento y palabra se caracteriza por la asimetría. Uno de los problemas que se detectan en la actividad tiene que ver con el grado de implicación de los alumnos. Los que cuentan con un bagaje simbólico están en posición de comprender, participar, aportar y entretener su opinión con la del otro.

Mientras que los que no hacen el trabajo previo, difícilmente pueden “subirse al carro” que los hace transitar por los conocimientos compartidos con los compañeros.

Parafraseando a Vygotsky, la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación, cuando comunicamos, estamos hablando de experiencias o ideas que requieren ser relacionadas con fenómenos conocidos. La intersubjetividad, entonces implica diferentes formas de representar la realidad, de encarar un problema en diálogo con otro. Este diálogo implica por lo tanto, más de una voz.

La condición de la intersubjetividad establece afinidad. Entendida esta afinidad como camaradería sentida y una inclinación hacia la relación. Los jóvenes “andan por ahí” juntos sobre la base de la afinidad; los enseñantes y los estudiantes se apoyan mutuamente sobre una base de camaradería compartida: cuando la afinidad está presente se encuentra una manera de estar juntos, su ausencia desencadena niveles distintos de implicación en la tarea. En la medida en que la intersubjetividad esté presente, los valores se comparten y los objetivos son los mismos (Tharp, 2003)

La actividad conjunta, compartida, es satisfactoria para los miembros del grupo que se implican en el intercambio semiótico. La intersubjetividad es, por tanto, el elemento que hace posible la actividad.

A este respecto, y de acuerdo a las voces de los alumnos que sí están en condiciones de compartir y recibir, puedo percibir que han podido intuir ambos aportes, puesto que refieren a que participar y escuchar les permite ampliar su conocimiento y aprender.

*Alumno: “Sí, porque quiera o no entre las opiniones de todos los demás vas aprendiendo, vas viendo los otros puntos de vista, como que vas ampliando tu panorama”*

*(ENTREVISTA NO. 1)*

*Alumno: “Su utilidad principalmente es que se aprende de otros como de ti mismo”*

*(ENCUESTA, SECCIÓN 2, NO. 20)*

Desde la perspectiva del “deber ser”, todos los alumnos tendrían las herramientas para participar, situación que en la realidad no ocurre.

El uso de los conocimientos previos permite un intercambio de saberes y por ende se establecen niveles de intersubjetividad, de implicación en la actividad. Quienes participan en el proceso de comunicación se adaptan uno a otro y con ese mutuo ajuste facilitan el aprendizaje, este intercambio se produce sobre experiencias comunes.

***Alumno:** “Pues como que recupero cosas valiosas, que no vi a primera vista, pero escuchando a los demás, les aprendo”*

*(ENCUESTA A LOS ALUMNOS, SECCIÓN 3, NO.45)*

***Alumno:** “A veces hay discusiones, pero te sirve, ya que creces, amplías el conocimiento y te atreves a experimentar otros puntos de vista, algunas veces te das cuenta de otras ideas que también son reales”*

*(ENTREVISTA NO. 7)*

Desde la voz de los autores, se menciona que el trabajo en colaboración para adquirir el conocimiento es importante, puesto que las voces de los alumnos permiten que el conocimiento se adquiera de manera más significativa, “el desarrollo de un lenguaje común, el papel cambiante del maestro y el predominio de las voces de los niños [alumnos] son pruebas del desarrollo de la comunidad colaboradora de clase (Davis, 2003: 98)

A través de esta frase podemos corroborar el papel importante del intercambio de conocimientos y saberes entre los alumnos en el aula, desde el marco de la Teoría Sociocultural y el Constructivismo, conceptos como mediación y creación de zonas de desarrollo próximo, construcción de esquemas y conocimientos previos, fundamentan epistemológicamente esta idea.

Es importante señalar que algunos alumnos se involucran en el trabajo que se realiza en las “puestas en común” para demostrar que han aprendido, que han elaborado un trabajo previo, o porque tienen interés en que sus calificaciones de la asignatura sean buenas. Están comprometidos con ellos mismos, con sus



padres, a lograr notas que sean altas y a partir de ellas, obtener un certificado de estudios y acceder a la universidad.

***Alumno:** "Es importante participar, porque a final de cuentas, podemos sacar una buena calificación y aumentar nuestro promedio"*  
(ENTREVISTA NO. 11)

Por otra parte, hay momentos en que el trabajo en la puesta en común se ve entorpecido, pocos niveles de intersubjetividad, entendidos como aquellos momentos en que se observa la poca participación de los alumnos, puesto que no hay puntos de encuentro, de referencia común, precisamente porque se presentan a clase sin haber leído el material "objeto de estudio".

La ausencia de participación, la distracción evidente, las pláticas ajenas al tema se convierten en indicadores de una falta de intersubjetividad. Se muestran incapaces para participar en el diálogo, en la actividad misma, por tanto, no comparten los objetivos de la sesión, dificultan su tránsito y el de sus compañeros en la "puesta en común".

*(1) **Maestra:** "¿Qué es lo que más recuerdas de la puesta en común?"*

***Alumna:** El intercambio de ideas y que nunca sabía yo qué decir*

*(2) **Maestra:** ¿Por qué no sabías qué decir en la puesta en común?*

***Alumna:** Porque a veces no leía antes, o porque los otros hablaban y lo que yo quería decir ya lo habían dicho...*

*(ENTREVISTA 9, CON EL NO. 1)*

*(ENTREVISTA 11, CON EL NO. 2)*

La "puesta en común" requiere por parte del alumno participar de dos maneras: compartir sus conocimientos de manera oral y saber escuchar a sus compañeros. Cuando el alumno realiza la tarea previa, puede compartir, discutir y opinar, puede también tomar el tiempo y el espacio para permitir que los otros hablen, entonces es cuando toca escuchar.

*Alumno: "Yo creo que es importante hablar, pero lo es más escuchar, ya que con las ideas de todos puedes formar tu propio criterio y aprender más de los otros"*

*(ENTREVISTA NO. 8)*

Si el alumno no tiene qué decir por no haber realizado un trabajo anterior, generalmente se queda en la aparente escucha de lo que los otros aportan y sus participaciones orales se vuelven limitadas.

Escuchar al compañero no es una actividad que motive, por ello deciden "hacer otras cosas": ponerse al día en lo que les ha sucedido, "aprovechar el tiempo" para hacer otras tareas, para estar al corriente en otras asignaturas.

*Alumno: "Es que como que yo no lo ponía mucha atención a la puesta en común, porque como yo no leía, ya estaba yo en mi rollo, en mi plática y mucho que aprendí, no, no"*

*(ENTREVISTA NO. 4)*

*Alumno: "Porque como era sólo oír lo que hablaban los otros, para mí no era importante"*

*(ENTREVISTA NO. 12)*

Descubro que, desde la percepción de los alumnos, existe un reconocimiento al trabajo previo como condición para el desarrollo de la "puesta en común", ya que aún los que mencionan no participar y no involucrarse en la actividad, consideran importante esta preparación para la actividad.

*Alumno: "Es cuando todos exponen libremente sus comentarios y opiniones acerca de un tema determinado que ya vimos y sabemos"*

*(ENTREVISTA NO. 11)*

Se vuelve pues un requisito llegar con la tarea realizada, considerándola como el motor que mueve a participar, lo que determina qué tanto puede involucrarse, lo que despierta su interés y lo que los hace estar presentes en la

puesta en común. Sin este requisito, la intersubjetividad no surge, no hay que compartir ni qué aportar al otro, entonces el tiempo se vuelve interminable, y la clase carece de sentido

- **La estructura que desestructura**

Los alumnos durante su proceso de formación, tanto en educación básica como en la media superior, han tenido contacto con el tipo de enseñanza que se enmarca en el denominado esquema "tradicional. La estructura desde este esquema, señala al maestro como la autoridad que controla y dirige el proceso educativo; el papel de los alumnos se limita a recibir información que por supuesto tendrán que aprender.

Los alumnos de este grupo en particular están familiarizados con un contexto educativo en el que generalmente se les demanda ciertos roles y comportamientos. Ellos, a pesar de ser los beneficiarios del acto educativo, tienen muy poco margen de acción, su actuar se limita a tomar lecciones, a cumplir con deberes, a trabajar en clase de manera ordenada y responder así a las demandas y requerimientos del docente.

En este sentido, Neil Mercer (1997; 55) menciona que a partir de esa "tradicición", la investigación se ha centrado en la enseñanza o en el aprendizaje en vez de centrarse en el desarrollo del conocimiento y la comprensión como actividad conjunta. Comenta que el papel del alumno, en ese ámbito de tradición, se limita a escuchar al profesor durante largos periodos de tiempo, cuando desea hablar tiene que esperar su turno para hacerlo, cuando logra hacerlo contesta sólo lo que el docente espera de él, cuando eso no sucede el profesor es quien contesta lo que el alumno debería haber contestado.

Generalmente, como docentes estamos muy preocupados y atentos a la disciplina, a que el alumno se comporte de tal manera que corresponda a lo que esperamos de él. La conversación entre alumnos no se propicia en el aula, ya que se le considera una actividad entorpecedora y subversiva, los maestros desconfían de la conversación de los alumnos (Mercer, 1997; 97)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se han promovido otras formas de entender el acto educativo. Tales visiones se desprenden del cambio educativo global propuesto por las diferentes escuelas y corrientes educativas, surgidas en contraposición a la escuela tradicional.

Las nuevas visiones de lo educativo principalmente desde la corriente del Constructivismo y de la Teoría Sociocultural, plantean por parte de alumnos y maestros, la creación de una comunidad de trabajo dentro del aula que permita el desarrollo personal desde la interacción recíproca en la construcción de aprendizajes a partir de poner en común saberes, experiencias, vivencias, habilidades.

Desde estas posturas epistemológicas se tiene como finalidad, crear situaciones óptimas de trabajo para lograr unos determinados objetivos relacionados con el proceso educativo de cada participante. Implica en cada uno de ellos cierto conocimiento, aceptación de los objetivos del curso y de la sesión de trabajo. Para el logro de los objetivos, se le exige a cada participante, de manera gradual, su aportación, respetando la libertad de intervención, reduciéndola no sólo a la aportación verbal, sino también silenciosa y gestual.

Cuando se plantea en el aula, la aplicación de una “puesta en común” es precisamente porque se pretende que el alumno pueda expresar lo que ha percibido y comprendido. Esta actividad requiere de una relación humana, en la que exista una comunicación realizada en diferentes direcciones, en forma de diálogo cruzado, moderado por el director de la sesión. En esta relación humana se espera el desarrollo de un trabajo enriquecedor, educativo, en cuanto que cada participante se conozca mejor a “sí mismo” y descubra nuevas posibilidades de pensamiento y comunicación.

La conversación entre alumnos permite, después de realizar ejercicios y actividades, que demuestren espontáneamente su descubrimiento y mostrarlo a los demás. La “puesta en común” se concibe como la expresión de lo comprendido en su forma más espontánea, que revela las elaboraciones

subconscientes y traduce lo que ha sido madurado y reflexionado a través de la expresión oral (Pereira de Gómez, 1981; 130).

En este sentido, el papel del docente es el de alguien que apoya y respalda esas intervenciones y ayuda a crear un clima en el que exista la libertad de expresión; ayuda a corregir el lenguaje, favorece la crítica constructiva entre unos y otros y a su vez, entre alumno y maestro se crea un vínculo que permite una relación más simétrica.

Sin embargo, desde lo real de una “puesta en común”, los alumnos la consideran como una actividad hasta cierto punto nueva, porque rompe con ciertos esquemas de la actividad escolar cotidiana.

Cuando se comparte la propuesta de trabajo se destinan unos minutos para explicar a los alumnos el sentido de la “puesta en común” y tratar de esta manera de atraer y centrar su atención. Personalmente me interesa que comprendan la importancia que tiene para su proceso, que participen en ella y se involucren. Esto me resulta relevante porque no es una actividad usual en otras asignaturas.

*“El objetivo de la puesta en común es que aprendan de compartir de las experiencias del otro. Podría yo pararme aquí y darles toda la explicación de lo que se trata la Divina Comedia, pero ese no es el chiste, el chiste es que aprendan porque ustedes mismos lo elaboraron. Es como si quisieran aprender a manejar viendo cómo maneja otra persona, eso no se puede. Es lo mismo con el aprendizaje, el aprendizaje si no lo elabora uno, no tiene mayor trascendencia, no tiene significado”*  
(TRANSCRIPCIÓN DE VIDEO, 13/03/03)

La dinámica de la “puesta en común”, se hace a partir de las intervenciones de los alumnos, intervenciones que se van construyendo o entretrejiendo a partir de los aportes de los otros. El rol docente que se asume en estos momentos, tiene que ver con el acompañamiento; cuando intervengo es para generar nuevas participaciones. Generalmente esto se hace cuando predominan los silencios en el

grupo; los turnos para hablar o tomar la palabra ellos los deciden de manera voluntaria.

A pesar de que se trabajó fuertemente con los alumnos, al buscar su participación, tratándolos de interesar en el trabajo, acompañándolos para que pudieran fluir en las sesiones, muchos de ellos consideran que la “puesta en común” no cumplía con los requisitos que para ellos tenía que reunir una “actividad de aprendizaje”. La cultura escolar, la costumbre por trabajar en el aula, se tiñe del esquema tradicional. Ellos están acostumbrados a que el docente les diga qué y cómo hacer determinada actividad, de alguna manera esperaban un papel protagónico del docente.

***Alumno:** “Bueno, en general vimos mucho, pero hubiera sido chidísimo tener un taller, de ok, vieron esto, ahora hagan algo ustedes”*

*(ENTREVISTA NO. 2)*

Su concepción de “actividad de aprendizaje” está centrada en el “hacer” es decir, en actividades que resultan muy de “lápiz y papel”, de instrucciones, de pasos, de propuestas tipo “recetario” en el que sin el paso “a” y el paso “b”, es imposible llegar al paso “c”. La “puesta en común” los coloca en una situación muy diferente, puesto que la estructura de la actividad está ligada a sus propias voces y acciones. Puedo descubrir a partir del análisis de los datos que la acción “escuchar-hablar” no les remite a situaciones de aprendizaje.

***Alumno:** “Hacer en la clase es escribir o leer o contestar alguna actividad y en la puesta en común sólo platicamos y oímos lo que dicen los demás”*

*(ENTREVISTA NO. 6)*

***Alumno:** “Es que no hacemos nada y llegas y nos pides que hagamos un montón... es como mala costumbre nuestra”*

*(ENTREVISTA NO. 4)*

Así como los alumnos perciben la falta de “hacer” en la “puesta en común”, también perciben que la voz del docente está diluida, que falta ese “voto de calidad” que valide sus intervenciones, no todos consideran que ellos mismos pueden aprender de lo que escuchan de sus compañeros. De alguna manera los alumnos extrañan la presencia de un docente que asuma el papel de experto que pueda legitimar las participaciones, que se involucra también en lo que se comenta, en lo que los alumnos puedan aportar, que aporta algo de su propia experiencia, es decir, esperan “la última palabra”.

*Alumno: “No sabíamos qué tanto podíamos creer lo que se decía cuando hablaban”*  
(ENTREVISTA NO. 12)

Esta percepción demanda orden, piden control para no perderse en la actividad, solicitan que a la puesta en común se traslade la estructura de clase con la que habitualmente se sienten identificados. Aún no descubren que son ellos con sus aportaciones los que construyen la estructura de la clase y sostienen la actividad, y que por lo tanto, el papel del docente es diferente.

*Alumno: “Igual pudieras cerrar más, o sea, hablar así como que, bueno, sí lo haces, pero dar tu opinión de lo que trata... sino que tú nos dieras tus puntos de vista”*  
(ENTREVISTA NO. 3)

*Alumno: “No era claro, a veces contestamos pero no sabemos si estamos diciendo bien o no las cosas”*  
(ENTREVISTA NO. 12)

*Alumno: “Actividad desorganizada, cada quien hablaba y decía, pero no llegábamos a nada”*  
(ENCUESTA NO. 20)

Los alumnos señalan el uso de algunas costumbres adquiridas en otras prácticas, en otras actividades de clase, como el uso de la lista, exigir la participación, establecer rutinas para participar. Puedo leer que este tipo de peticiones demanda una estructura de clase "lineal", cuyas relaciones son fundamentalmente unidireccionales de profesor a alumno y cuyos niveles de comunicación se limitan a lo que diga y señale el docente.

*Alumno: "Sí, faltó participación yo creo que si lo hicieras por lista sería diferente... no sería igual, sería probar"*  
(ENTREVISTA NO. 3)

*Alumno: "Hacer preguntas interesantes que nos incluyan al tema, llevar más orden, a lo mejor turnarnos más, seleccionarnos y de ahí partir"*  
(ENTREVISTA NO. 7)

Los alumnos no han encontrado el sentido de trabajo que intenta promover las "puestas en común", su estructura llega a desestructurarlos a partir de la costumbre arraigada de ser partícipes en un proceso de enseñanza – aprendizaje dirigido y controlado por el docente, en el que ellos de alguna manera responden a lo que el docente indica y espera de ellos ciertas conductas y actitudes específicas en cuanto a su desempeño en el aula.

- **Motivación y autoconcepto del alumno: factores que propician u obstaculizan la participación en la puesta en común.**

Las interacciones del aula son episodios sociales reconocibles, entre el profesor y el alumno y entre los mismos alumnos, basados en ciertas reglas básicas, tales como el respeto entre quienes interactúan, la espera de los turnos para hablar, y la escucha para atender a las participaciones de los otros...

Es interesante reflexionar sobre el hecho de que las interacciones que tienen lugar en la escuela están teñidas por las representaciones mutuas de los



protagonistas de la interacción. Cuando los alumnos exponen sus ideas, las comparten en el gran grupo, se alude a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales. La forma en que cada alumno se ve "a sí mismo" influye en el modo de percibir la situación de enseñanza y por ende, en su decisión por aportar o callar lo que sabe. Cuando un alumno experimenta sentimientos de confianza e interacciones presididas por el afecto, tiene mayores posibilidades para expresarse sin temor al qué dirán los otros miembros del grupo.

Al trabajar con adolescentes, las cuestiones de imagen, del "qué dirán" son importantes, pues es la etapa en la que el alumno está adquiriendo un rol social dentro del grupo.

Para algunos de ellos, participar en la "puesta en común" no es fácil, pues se ventilan cuestiones que aunque son conocidas, al hablar, y al participar, se exponen a recibir descalificaciones de otros integrantes del grupo.

Como adolescentes, tienen miedo a la "carrilla" y esto limita las participaciones que puedan lograr. Esas situaciones de carrilla crean tensión en quien la recibe, lo que provoca que en lo sucesivo no tenga mucho sentido expresar algo, ni esforzarse, porque al final de cuentas a los otros no les interesa o no valoran las aportaciones de quien se expresa.

*Alumno: "Si saben y les da pena o igual y no saben, que no creo... yo creo que entre nosotros [nos da pena] porque a F y a mí nos tiran mucho de que hablamos mucho y no sé cuanto pero nos tiran a carrilla... falta el respeto"*  
(ENTREVISTA NO. 2)

Las representaciones mutuas, las formas de vernos, constituye un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso de una interacción. Dado que la forma de vernos mutuamente no es neutra, sino valorativa, cabe esperar su influjo en la forma en que se establezcan relaciones en el ámbito escolar.

En ese marco escolar se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela. (Coll y cols., 1999: 33)

En la práctica, la puesta en común se ve entorpecida por las participaciones fragmentadas, por la poca atención o el desinterés que presentan los alumnos. Esto es reflejo de su situación personal, su personalidad, motivación y ánimo para compartir con los demás. Desde los datos obtenidos a partir de las entrevistas, puedo observar que es precisamente ese ánimo el que influye cuando deciden no participar, puesto que consideran que decidirse a hacerlo, es “exponerse” ante el grupo.

*Alumno: “La puesta en común nunca funcionó y nunca va a funcionar con un grupo como ese, ya que les da miedo hablar y expresar lo que tienen adentro, y a los que sí hablaban los tratan de callar... eran muy cerrados a sus cosas y les daba pena hablar enfrente... tenían una idea y no se podían cambiar eso, y era lo que los molestaba principalmente...”*

*(ENTREVISTA NO. 8)*

Incluso los alumnos explican el por qué no se participa, qué los mueve a no comprometerse, no involucrarse en la actividad, ya que lo consideran como un momento de tensión, de ansiedad.

*Alumno: “Es de tensión, para esconderse porque luego unos echan carrilla si no sabes, te toman a risa y burla, es mejor hacerse a un lado...”*

*(ENTREVISTA NO. 11)*

Estos ejemplos permiten ver la sutileza con que muchas veces se “cuelan” en el discurso de los alumnos las apreciaciones de los demás. Probablemente cuando esto sucede, sea inevitable que ocurran no sólo en un ambiente de clase, sino en cualquier interacción personal.

A través de este análisis, puedo comprender que para los alumnos existen momentos en la interacción con los compañeros que hasta cierto punto se escapan de su control: el peso que tiene para ellos la opinión del otro, así como lo que piensan de sí mismos, tiene mucho valor y es también difícil de olvidar cuando se tienen 17 años.

La tendencia a desacreditar el esfuerzo, la capacidad que pueda tener el otro no concuerda con la imagen mediática y social que tienen ellos de lo que puede ser considerado un valor, sino que es más fácil ser uno más; permanecer en el anonimato y navegar como los pueda llevar la corriente es menos arriesgado y comprometedor que fijar una postura, una personalidad, una forma de ser, un saber.

Las representaciones e imágenes que los alumnos tienen de "sí mismos" y de los "otros" funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento, esas representaciones contribuyen a generar unas expectativas que pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos.

A partir de las reflexiones de este apartado, resultado de interpretaciones de los datos y del diálogo con las luces que aporta el paradigma sociocultural respecto a la gestación de los significados, podemos comprender la importancia de los elementos comunes que actúan en las relaciones dentro del aula, tanto entre el alumno y sus compañeros, el docente y el contexto escolar en sí.

Partiendo de las variables que aporta el presente ejercicio de investigación, es como se puede observar lo determinante que es el contexto y la cultura del aula en la construcción de tales significados, resultado del "ir y venir" al mundo del otro, de entender los porqués de las situaciones y a través de ese entendimiento, darle un sentido propio, transformado y aprehendido: de esta manera enriquecemos al contexto que nos rodea.

En el siguiente capítulo se aportan las conclusiones respecto a este trabajo de reflexión, conclusiones no en el sentido de término, sino que más bien marcan

un inicio, la contemplación de nuevos horizontes, nuevas ideas y aportaciones que pretendan enriquecer la práctica de la puesta en común.

## VII CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones, producto de un largo camino recorrido, con la intención de reflejar a otro nivel de abstracción el significado y sentido de los alumnos en torno a la puesta en común.

Es importante que en este punto del trabajo del investigador en formación exista un esfuerzo de clarificación, de recoger lo que ha sucedido en el proceso y compartir con el lector un cierre en donde las ideas se enfoquen con nuevas luces, que iluminen el quehacer y la actividad del aula.

Para hacer este recuento la reflexión se centra en varias esferas que enmarcan el escenario particular de la actividad surgidas a partir del análisis de los datos (ver páginas 60 y 61): la institución como contexto, los alumnos y su relación con el docente y la estructura de la clase.

- La puesta en común se origina desde una propuesta educativa diferente a la instituida en el Colegio y por lo tanto a su contexto. El personalismo es el marco desde el cual se gesta esta actividad curricular; transferirla a otro escenario que no comparte sus principios y fundamentos promueve en los alumnos una visión que la sitúa como una actividad no educativa, precisamente porque no comparte la estructura de las actividades cotidianas en las que ellos se involucran en el salón de clases.
- El significado que los alumnos han construido de la puesta en común está permeado por la cultura escolar que prevalece en la institución. La propuesta de la actividad que se desarrolla en la puesta en común no es congruente o coincidente con el imaginario de los alumnos; para ellos no constituye un espacio de aprendizaje. El contexto escolar en general influye en el sentido que los alumnos encuentran en la puesta en común.
- La puesta en común en el contexto curricular representa una actividad aislada, no constituye un escenario donde se pueda aprender. Para los alumnos significa un momento en donde la socialización prevalece sobre el aprendizaje escolar. La

dimensión académica no es percibida en un espacio en donde ellos lo han situado como espacio de socialización.

- El aprendizaje que pueda darse en la puesta en y desde la interacción entre los coetáneos no es viable; para los alumnos, la figura docente es la que predomina, es la que se valida como portadora del saber.
- Los fondos de conocimiento comunes son pre – requisitos para la interacción equitativa y fructífera entre alumnos. La ausencia de conocimiento limita el aprendizaje y favorece la indisciplina, dando como resultado, momentos en los que se obstaculiza la intersubjetividad en la interacción.
- La actividad se percibe como “impuesta” desde fuera, el alumno se siente al margen de ella, por lo que no participa ni se involucra, sino que sólo se deja llevar por lo que el docente indica; el estudiante obedece lo que el maestro señala con la intención de obtener notas aprobatorias altas en la asignatura, o es un tiempo aprovechado para la realización de otras actividades escolares.
- Los alumnos no han logrado captar que la enseñanza puede ser un proceso de construcción compartida y que por lo tanto es diferente a otras propuestas didácticas, en las que ellos juegan un papel más receptivo y pasivo.
- El acervo de saberes hace acto de presencia en las sesiones, pero sólo para demostrar que se tiene y no para confrontarlo, analizarlo o reconstruirlo, con y desde las interacciones entre pares.
- Se dificulta la aplicación de la puesta en común cuando se pretende instalar en una institución que no se fundamenta pedagógicamente en los criterios del personalismo como sistema educativo. Esta situación provoca que no exista intersubjetividad entre los alumnos, el maestro y el contexto de actividad: el signo semiótico de la actividad curricular se descontextualiza.

La puesta en común desde sus propuestos teóricos es un ejercicio educativo noble, dinámico, vivo: sus condiciones especiales como actividad educativa requieren para ello un cierto tipo de “cultura escolar” de no presentarse en el escenario del aula, se vuelve una actividad extranjera, ajena al alumno, por lo que

requiere de cierta preparación por parte del maestro, del alumno, del contexto en el que se realice.

*“Educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión, transformación del mundo, en el sentido de que responda a los anhelos más profundos de las grandes mayorías, a sus capacidades de invención y de creación. La solidaridad es el presupuesto básico para la creación de convicciones comunes. Para que puedan existir la comprensión, la solidaridad y la unidad entre los hombres es necesario escuchar”*

*(L.A. Aguilar)*

*“No se nace siendo persona, sino que se llega a ser persona,  
es decir, no se nace perfectamente constituido en persona”  
(P. Faure)*

## **VIII CONSIDERACIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PUESTA EN COMÚN: EJES PARA UNA PROPUESTA DE TRABAJO**

A través del presente ejercicio de investigación en el que se identificaron tres grandes ejes de significados construidos por los alumnos: el papel de los conocimientos previos, la estructura de la clase y la imagen que tiene el alumno de sí mismo, se plantean una serie de premisas tendientes a diseñar un escenario educativo para que los alumnos signifiquen que la “puesta en común” es un espacio de aprendizaje.

En esta sección se plantean ideas para propiciar que la “puesta en común” resulte una actividad curricular para que pueda ser parte de la propuesta de clase aún sin estar en el marco de la enseñanza personalizada y comunitaria como sistema educativo.

### **Descripción del imaginario**

Imaginar un escenario en el que se potencialice el valor educativo de la “puesta en común” implica considerar aspectos importantes: conocer a los alumnos, la institución y las circunstancias que la definen, así como el autoconocimiento del hacer y quehacer del docente entre otras cuestiones.

La conjunción de esos elementos en un plano de propuesta, de un “querer ser y hacer”, plantea visualizar la “puesta en común” como una actividad de aprendizaje que permita al alumno y al maestro ubicarse en un nivel simétrico de responsabilidad, trabajo y participación.

El alumno y el maestro trabajan desde trincheras diferentes, pero en un mismo frente, con un objetivo común, por lo tanto este espacio de aprendizaje tendrá que significar el encuentro intersubjetivo entre los miembros de un grupo. Coincidir en la “puesta en común”, en un “estar juntos”, puede redundar en una



serie de aprendizajes compartidos, generados y contruidos en conjunto, con participaciones ricas, llenas de saberes, significados, emociones, intuiciones... Cada participación se puede impregnar del ser de los que se involucran en ella para crecer en los diferentes ámbitos de la personalidad humana desde la interacción misma.

Se vuelve así un hábito entender que al conocimiento se puede acceder de diferentes maneras: que en diálogo con los otros se aprende a hablar, a escuchar; que asistir a la escuela a aprender va más allá de sólo realizar actividades de lápiz y papel; que cuando podemos explicar a otros y a nosotros mismos algo, hemos alcanzado el nivel más alto de comprensión; que puedo escuchar y compartir con el otro.

- **La puesta en común, un contexto de actividad**

La actividad que se genera en la “puesta en común” puede permitir que el alumno adquiera seguridad al plantarse frente a los demás y expresar su pensamiento, argumenta y fundamenta sus razones e ideas, se vuelve por lo tanto un defensor de su propia persona; cuando comparte con los otros aprende a respetar y tolerar, aceptando sus propios errores y los de los demás; propicia el desarrollo de sus capacidades verbales, aumenta el uso de vocabulario y la estructuración mental de sus oraciones y se habitúa a hablar del conocimiento.

- a) Justificación**

La puesta en común se intenciona como un espacio que permite monitorear los procesos de aprendizaje de los alumnos, además es un contexto de actividad en la que el estudiante puede verificar qué tanto comprende y comparte con sus compañeros saberes, experiencias, conocimiento del mundo, etc. Expresar y defender su punto de vista es también un elemento importante en su proceso de formación.

A partir de procesos que Wertsch señala como “descontextualizados” (Wertsch, 1988; 217), el sujeto logra utilizar los símbolos y los signos aprendidos

de manera social con el otro, tal descontextualización le permite en cualquier situación de aprendizaje utilizar significativamente los aprendizajes, sin tener una dependencia directa del contexto. En la puesta en común, por las características de la actividad, el uso de los contenidos se vuelve una práctica en la que se intersecta constantemente el bagaje de conocimientos, el cúmulo de experiencias que el alumno posee y que revela al compartir con el otro. La utilización cotidiana del conocimiento, expresado en un plano intersubjetivo posibilita el intercambio de saberes y experiencias.

A este respecto, Rogoff cita que la comprensión compartida es el reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y de pautas de conocimiento conjunto (Rogoff, 1993; 104)

Por estas razones se considera una actividad importante de aprendizaje que promueve diferentes desempeños escolares y habilidades en el alumno.

## **b) Supuestos**

La revisión sistemática y metódica del quehacer docente es importante porque desde ahí se pueden encontrar los por qué de nuestro actuar diario, además de que permite no sólo conocer las pautas y las motivaciones, sino los significados de tales acciones. Cuando esto se combina con el conocimiento de las significaciones que han creado los alumnos a partir de la actividad en la “puesta en común”, se podrán establecer ciertas pautas a seguir para transformar la actividad y convertirla en un espacio rico de significados y aprendizajes.

Los supuestos que pueden hacer a la “puesta en común” una actividad del aula en la que se intercambian saberes, no sólo en un sentido académico, sino como experiencias de vida, son los siguientes:

- Por los resultados arrojados, se observa que la “puesta en común” requiere de un trabajo previo que les permita a los alumnos “sintonizar” y tener un suelo común donde pisar, por lo tanto, la intención es que resulte un espacio de relaciones intersubjetivas – intrasubjetivas, en donde el conocimiento se comparta.

- A partir de este intercambio de conocimientos, los alumnos podrán elaborar y construir el conocimiento de manera más significativa.
- La “puesta en común” se vuelve un espacio en el que el conocimiento se discute, argumenta y justifica, lo que implica que el alumno escoja y seleccione las palabras para que su pensamiento se vuelva voz y enunciado, por lo tanto favorece la expresión oral del conocimiento.
- La “puesta en común” no es una actividad de “lápiz y papel”, por lo que se crea el hábito en los alumnos en una actividad curricular diferente, de un “hacer” que involucra habilidades de diálogo, de intercambio, para poder aprender escuchando y hablando. Puesto que las condiciones del contexto escolar no son los de una institución de educación personalizada, es necesario sembrar el hábito en los alumnos en la realización de esta actividad, que se vuelva una costumbre como la tienen para la clase magisterial, para las actividades de libro y cuaderno, para la investigación.
- La puesta en común servirá para hacer los “amarres” necesarios, que el alumno pueda sentir que tiene los “hilos” de todas las nociones, del aprendizaje y los contenidos. La puesta en común será ese momento especial en el que el alumno podrá ver en su interior y conocer y reconocer lo que sabe.
- La puesta en común en sí no será considerada para dar una calificación cuantitativa numérica, sino un espacio de participación e interacción, que no arroje cantidades de aprendizaje, pero sí un cúmulo de experiencias compartidas.

Con base a estos supuestos se describen a continuación los propósitos para llevar a cabo una puesta en común en el aula.

- **Propósitos**

Para lograr que la puesta en común se convierta en un espacio significativo de aprendizaje para los alumnos de preparatoria, se comparten los siguientes propósitos específicos:

- ✓ Escuchar lo que el compañero pueda aportar reviste la misma importancia en el peso de las actividades de la clase como las actividades de “hacer” en lápiz y papel.
- ✓ Establecer roles en la actividad para que cada uno de los alumnos del grupo se sienta parte de la misma, involucrando en los procesos que a partir de la puesta en común se originen: el que relata la actividad, el que escribe lo que acontece en ella, el que modera las participaciones, el que sugiere qué contenidos se pueden comentar.
- ✓ Lograr una distribución en las participaciones de los alumnos para que ninguno de ellos se quede sin socializar el conocimiento.
- ✓ Asegurarse al término de las sesiones que los alumnos tengan una visión clara de lo que se abordó en la puesta en común, que no queden hilos sueltos ni confusiones.

- **Líneas de acción**

Generalmente como docentes nos interesa saber aplicar en el aula, en la “batalla diaria”, aquellas cuestiones que nos ayuden a tener un mejor desempeño con los alumnos, que favorezca en ellos el aprendizaje y que a nosotros nos deje con un buen sabor de boca, con la sensación del deber cumplido y, por qué no, que nos permita disfrutar y divertirnos con lo que hacemos.

Para ello se proponen líneas de acción, con la intención de dar luz a lector respecto a cómo llevar a cabo una “puesta en común”, sin la intención de hacer un “recetario”, puesto que cada grupo, cada maestro, cada “puesta en común” son únicos en su momento y lugar, precisamente por el contexto de uso.

- o Partir de la curiosidad del alumno

En la fase inicial se puede compartir con los alumnos la propuesta de trabajo, de alguna manera resulta importante que conozcan la intención de este contexto de actividad.

Generalmente, los estudiantes de Preparatoria han caminado un buen trecho en un proceso educativo institucional; por tradición, la propuesta de la clase parte del maestro y en muy pocas ocasiones se les permite aportar al diseño de las mismas. Pocas veces se les hace partícipes de aquello que van a aprender: como maestros creemos saber lo que necesitan y deben aprender.

En el espacio curricular de la “puesta en común”, se tiene prevista la participación de los estudiantes. Es un tiempo para que se les permita sugerir, opinar sobre la estructura y contenidos de las sesiones. Es clave para el buen desarrollo de la puesta en común permitirles indagar, conocer qué les interesa e inquieta respecto a los temas y contenidos que se tratan en el aula. Así, la puesta en común se vuelve el espacio clave en el que el alumno se siente realmente parte activa del proceso de enseñanza; precisamente por el papel activo que se les otorga por el poder que tendrán para decidir tanto los qué y cómo de la actividad misma.

El que los alumnos tengan rumbo y claridades es importante, por ello se les sugiere utilizar una agenda en la que se señale la fecha, la organización de la sesión dedicada a “puesta en común”, y que sirva de guía y elemento de estructura.

La lluvia de ideas, de comentarios y sugerencias por parte de los alumnos puede ser una herramienta importante que les permita ser dueños del proceso, que sientan que la “puesta en común” es “su momento” de actuar, de moverse libremente, de engancharse con los contenidos.

La planeación de las sesiones puede hacerse en forma mensual; un día al final de mes, se podrá destinar un espacio para que los alumnos y el docente “armen” y propongan una calendarización en donde se incluya la organización de la sesión: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿con qué?

Se trata de que las necesidades e intereses de los alumnos estén presentes en los contenidos de la “puesta en común”.

Ahora toca que el plan de trabajo lo elabore el alumno con la ayuda del maestro, dándoles así la posibilidad de elección, pasando de una dirección por parte del docente a una participación del alumno en su propio proceso.

- o Establecer pre – requisitos para participar en la puesta en común

Resulta conveniente realizar actividades previas, con la intención de que cada estudiante se presente a la sesión con determinadas garantías que le permitan participar, y por ende, establecer con sus compañeros relaciones intersubjetivas.

Para ello, se propone que el alumno se presente en la actividad con un trabajo de síntesis: un organizador gráfico, un esquema, un resumen, un dibujo, una metáfora, sin que ello signifique que es un producto terminado. Las aportaciones de los otros constituye la posibilidad de enriquecer su producción, misma que entregará al final de la sesión.

- o Las preguntas filosóficas en la puesta en común

La puesta en común resulta ser una actividad en la que se construye el aprendizaje, en el que intervienen de la misma manera el maestro y el alumno, en una participación más equitativa, horizontal, en la que ambos tiene algo que dar y recibir.

Referente a estas ideas, Tharp y Gallimore (1988) mencionan que los medios lingüísticos tienen un papel importante en el desarrollo de los procesos mentales y funcionan como herramientas de la humanidad. Por ello, en esta propuesta toma un papel privilegiado la conducción de la puesta en común a través de preguntas, pero no de cualquier tipo, sino que lleven a mediar el conocimiento.

Lipman, en su programa de “Filosofía para Niños”, propone una serie de preguntas mediadoras para utilizarlas en el aula. La intención radica en considerarlas para elaborar un breve “acordeón para la puesta en común”. Desde esta propuesta de trabajo se pretende no sólo indagar sobre contenidos

disciplinarios; la apuesta es abrir las puertas del aula y de la escuela a temáticas de la vida misma.

Las preguntas que se proponen desde el marco de la "Filosofía para niños"<sup>(1)</sup>, van orientadas a que el alumno reflexione, se cuestione y cuestione a los otros. A continuación se presentan algunas sugerencias para preguntar:

- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus razones para decir esto?
- ¿Cómo sabes esto?
- ¿Qué es lo que quieres decir cuando usas la palabra....?
- No entendí lo que dijiste, ¿lo puedes explicar de otra manera?
- ¿Qué quieres decir exactamente?
- ¿Lo que quieres decir es...?
- Déjame ver si entendí ¿Podrías resumir tu postura?
- Si lo que dices es... ¿Qué se puede concluir? ¿qué sigue?
- Si esto fuera así, ¿cuáles serían las consecuencias?
- ¿Habría otra manera de considerar este punto?
- ¿Qué más podríamos preguntar acerca de esto?
- ¿Qué es lo que "x" está asumiendo cuando dice que...?
- ¿Qué criterios estás asumiendo para decir tal cosa o emitir tal juicio?
- ¿Cuáles ideas básicas encontramos en lo que se ha estado diciendo que podemos examinar con más cuidado o más detenidamente?
- ¿Podrías darnos un ejemplo o describir una situación para explicar lo que quieres decir?
- ¿Lo que estás diciendo no presupone que...?
- ¿Podemos asumir que...?

---

(1) Notas del Taller de Mediación impartido por el Instituto Pierre Faure en Guadalajara, Jal., en Agosto de 1999, con la referencia bibliográfica de Dale Cannon y basado en O. Lipman: "Philosophy in the classroom" y "Thinking: The journal of Philosophy for children, Vol. 5"

Según Tharp y Gallimore (1988), la pregunta es el medio más característico para ayudar en la ejecución en la enseñanza formal, en las escuelas y en el aprendizaje académico. Contribuyen a producir operaciones metales que el alumno no puede generar solo.

El “acordeón de preguntas” constituirá en cada puesta en común una orientación del tipo de cuestiones con el que se va a trabajar y no como un esquema inamovible de las mismas, ya que hay que partir de lo que el alumno propone para crear la cadena de participaciones en función de las intervenciones de los alumnos, en la que cada una de ellas será un eslabón que las una.

- **Los criterios de la evaluación**

Preguntar y contestar funciona como un acto de re – alimentar la información sobre la actividad. Desde este presupuesto se proponen que a cada puesta en común corresponda una breve retroalimentación de la misma por parte de los integrantes del escenario de la actividad: los alumnos y el maestro.

En referencia a la necesidad de los alumnos por buscar la aprobación de su aprendizaje por parte del maestro, es decir, el “voto de calidad” que avale lo que están proponiendo a la clase, la retroalimentación podrá tener la función de sostener, apoyar, guiar el hacer del alumno – grupo, sin que ello signifique que tan sólo la voz del docente asuma la función de retroalimentador.

La co – responsabilidad es ingrediente importante en espacios de formación tal y como pretende ser la “puesta en común”. La retroalimentación pretende sentar las bases para la siguiente “puesta en común” y ayudar a los alumnos a “tomarse el pulso” en cuanto a sus posiciones y disposiciones en la actividad. Tharp y Gallimore sugieren algunas cuestiones interesantes para que se realice la retroalimentación: ofrecer datos de pruebas con referencia a un criterio, datos de logros en la actividad; en este sentido las rúbricas pueden jugar un papel esencial en el aprendizaje de los alumnos.

El papel de la participación de todas las personas que resulten implicadas; no es inspeccionar, sino colaborar en la mejora continua de las prácticas



educativas y animar a sus protagonistas a seguir transformando las mismas, por lo tanto, la evaluación debe considerar cada pequeño logro (Eljob y cols.; 2002: 90)

En la evaluación que se realice en y desde la “puesta en común”, la investigación es un proceso que nos permite recabar los datos, las acciones para tener la materia prima para evaluar. Cuando no se cuenta con los insumos correspondientes, la evaluación no sería representativa ni daría los indicadores para transformar y mejorar. Para ello se sugiere que en cada puesta en común exista la figura de “relator” quien registrará las acciones, los comentarios, los sucesos, las interacciones que en ellas sucedan en la “bitácora de la puesta en común”.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003; 367-378) mencionan que las técnicas de evaluación informal son aquellas en las que el alumno no necesariamente se siente evaluado, puesto que no representan el clásico “examen escrito”, sino que a través de ellas se puede evaluar sobre la marcha el proceso de enseñanza – aprendizaje, e ir realizando las correcciones precisas e inmediatas, a través de la observación y de las preguntas.

- **El tiempo para la puesta en común**

La propuesta para trabajar en la “puesta en común” es que exista una sesión de clase establecida en el propio horario del grupo. De esta manera los alumnos podrán considerarla como un espacio formativo igual de valioso a los otros que propone la currícula del nivel educativo medio superior.

Resulta conveniente, que así como se prevé una periodicidad para llevar a cabo la “puesta en común” una vez a la semana, éstos espacios se incluyan paulatinamente en el cierre de cada sesión de clase: utilizar unos 10 o 15 minutos para realizar pequeñas puestas en común, con la intención de que el alumno se acostumbre a esta experiencia de trabajo y la valore como un espacio formativo.

- **El clima de trabajo en el que se desarrolla la puesta en común**

El clima de trabajo es un elemento fundamental en cualquier actividad del aula, con mayor razón en el espacio para la puesta en común. En este clima de trabajo los alumnos se dispondrán a realizar la actividad, a través de la toma de conciencia de sus posibilidades, lo que permite ser responsable de potenciarlas de forma personal, en una actividad de creatividad e iniciativa (Pereira de Gómez, 1981: 191)

La atención y motivación son dispositivos básicos para el aprendizaje, ayudarles a monitorearlos resulta importante, por ello se propone un trabajo conjunto para la elaboración de un contrato social en donde se expongan claramente los principios y valores que se requiere para poder trabajar en la puesta en común.

El consenso de las reglas y normas que permitirán un ambiente adecuado es un asunto prioritario; de esta manera los propios alumnos se sentirán involucrados y responsables de su propia conducta. En este aspecto es importante involucrar al alumno, dialogar y llegar a consensos como facilitadores en la resolución y manejo de conflictos.

- **El espacio en el que se desarrolla la puesta en común**

Para poder establecer las interacciones necesarias dentro de la puesta en común, es importante que los alumnos puedan verse "cara a cara", utilizando el espacio al máximo, en forma de círculo o elipse. De esta manera, ninguno quedará atrás del otro, sino que pueden verse entre sí y también autocontrolarse, esto ayuda a mantener la atención.

En esta propuesta se considera, por lo tanto, indispensable que a partir de un acomodo que permita esas interacciones, el clima de trabajo entre los alumnos sufrirá una transformación que implique a todos los integrantes del grupo.

De esta manera, la "puesta en común" se vuelve una estructura de clase que pretende la integración de todos los participantes en la actividad, para que cada uno de ellos pueda aportar al otro, donde los conocimientos pasen por un proceso de construcción conjunta y que los significados surjan a partir de una relación intersubjetiva, logrando la trascendencia a un plano intrasubjetivo. Un espacio formativo en el que se permita a todos a avanzar en su camino de "ser persona".

## BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch Parada, Miguel. (2000) *"Vivir la educación, transformar la práctica"*. México: Secretaría de Educación Jalisco
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1979) *"La construcción social de la realidad"*. Argentina: Amorrortu
- Bertely Busquets, María. (2002) *"Conociendo nuestras escuelas: Maestros y enseñanza"*. Barcelona: Paidós
- Coll, César, et. al. (1999) *"Constructivismo en el aula"*. Barcelona: Grao
- Daniels, Harry. (2003) *"Vygotsky y la pedagogía"*. México: Paidós
- Delval, Juan. (2000) *"Aprender en la vida y en la escuela"*. España: Morata
- Díaz Barriga A., F.; Hernández R., G. (2003) *"Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista"*. México: Mc. Graw – Hill
- Elboj, S., C.; Puigdellívol, A., I.; Soler G., M.; Valls C., R. (2002) *"Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación"*. Barcelona: Grao
- Faure, Pierre. (s.a.) *"La Puesta en Común"* Memoria. El Salvador
- Gil Flores, Javier; Rodríguez G., G; García J., E. (s.a.) *"Metodología de la investigación cualitativa"* s.l.: Aljibe
- Kozulin, Alex. (2000) *"Instrumentos psicológicos: la Educación desde una perspectiva sociocultural"* Cognición y desarrollo. Barcelona: Paidós
- Mercer, Neil. (1997) *"La construcción guiada del conocimiento"*. Barcelona: Paidós
- Moreira, Marco Antonio. (2000) *"Aprendizaje Significativo: Teoría y práctica"*. España: Visor
- Mounier, Emmanuel. (1972) *"El personalismo: Manifiesto al servicio del personalismo"*. Madrid: Taurus
- Pereira de Gómez, María Nieves. (1981) *"Educación Personalizada: Un proyecto pedagógico en Pierre Faure"*. México: Trillas
- Pereira de Gómez, María Nieves. (1976) *"La Puesta en Común"*. Memoria del Verano de 1976. México
- Pérez Serrano, Gloria. (1986) *"Investigación cualitativa: Retos e interrogantes"*. España: Muralla

- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1996) *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”* España: Paidós
- Tharp, Ronald. (et. al.) (2002) *“Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas”* Barcelona: Paidós
- Rogoff, Bárbara. (1993) *“Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social”*. Barcelona: Paidós
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, A. (1999) *“La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela”*. España: Trotta
- Vygotsky, Lev. (s.a.) *“Pensamiento y Lenguaje”*. México: Alfaomega
- Wertsch, James. (1988) *“Vygotsky y la formación social de la mente”*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, James. (1991) *“Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada”*. España: Visor
- Woods, Peter. (1986) *“La escuela por dentro: La etnografía en la investigación cualitativa”* México: Paidós
- Zabala, Antoni. (et. al.) (2002) *“El constructivismo en el aula”* España: Grao

*“La persona se forma a través de la acción, que es compromiso;  
siguiendo un llamado interior, que es vocación”  
(S. Bernard)*

# ***ANEXOS***

## EJEMPLO DE UNA GUÍA DE TRABAJO

(ANEXO 1)

**Lee atentamente, incluidas las explicaciones que vienen al pie de página, el “Canto 28 del Infierno” de tu texto de “La Divina Comedia”**

- ¿Cuáles son los sentimientos de Dante?
- ¿Cómo se castiga la traición en este Canto?
- ¿Qué personajes históricos son castigados en este Canto?
- ¿Qué consideras que es una traición? ¿Cómo podemos distinguir una traición en nuestros días?
- En parejas comenten qué castigarían con más severidad, la traición o el suicidio, según como lo marca la lectura del canto leído en clases anteriores. Justifiquen su respuesta en un breve párrafo (media cuartilla).
- Busquen en pares noticias, lecturas, cuentos o ejemplos, en donde por situaciones representativas, se distinga algún hecho social en el que se presente una traición. Establezcan qué criterios se deducen de ellos (mínimo tres ejemplos)
- Preparen su argumentación para presentarla al grupo en puesta en común, donde uno de los integrantes sea el relator y el otro establezca las conclusiones

**Para contestarse al final de la sesión, de manera personal**

### **REFLEXIONES**

- Redacta un breve párrafo en donde expreses cuál es para ti la pepita de oro de este tema.
- Realiza una breve autoevaluación en relación a: tu trabajo en clase y el trabajo que realizaste con tu compañero (nivel de participación y compromiso)

EJEMPLOS DE TEXTOS ESCRITOS POR LOS ALUMNOS A PARTIR  
DEL TRABAJO DE CLASE

(ANEXO 2)

... Creo que el hecho de narrar una historia como propia inventándola pero a la vez integrando en ellas partes verídicas es un toque muy especial, es el reflejo de anhelos y tal vez grandes frustraciones. En este caso, me es difícil imaginar el estado de una persona para que pueda expresar desde situaciones tan crudas hasta situaciones de un gozo supremo.

En realidad nuestra vida siempre se encuentra en un constante transitar de un círculo a otro sin orden específico, no en una manera tan apegada al libro, pero sí en el hecho que vivimos en la constante ley de causa y efecto, en un estado entre el bien y el mal, el arrepentimiento y el resarcimiento.

Algo que me pareció muy importante remarcar, es la importancia de tener una meta y vivir y actuar en aras de alcanzar esta meta, y que hay un proceso para llegar a ellas, que va y toca todo tipo de sentimientos en los humanos, pero que al final, todo el esfuerzo que se pudo haber invertido en el camino se ve reflejado con el éxito y la satisfacción que da un logro propio, contrarresta todo lo malo que pudo haber llegado a existir.

...una actitud que yo noté en todo momento en "La Divina Comedia" fue el arrepentimiento, es una actitud que sólo los humanos tenemos, es un sentimiento muy complejo, requiere de razonamiento y reflexión, pero más que nada se necesita mucha madurez, en la complejidad del arrepentimiento recae su grandiosidad, el arrepentimiento te hace crecer, te hace aprender y siempre está a mano, es por eso que a diferencia de lo que se dice, yo creo que lo último que se pierde no es la esperanza, sino las oportunidades de cambiar, y por lo mismo, creo mucho en la frase de "nunca es demasiado tarde", porque, en realidad, ¿qué significa la palabra "tarde"?, es muy relativo...

(M.E.F.G., 13/03/03)



EJEMPLOS DE TEXTOS ESCRITOS POR LOS ALUMNOS A PARTIR  
DEL TRABAJO DE CLASE

(ANEXO 2)

**DÍAS DE LUNA**

Traigo la luna  
Empuñada en la mano,  
Sale su luz por mis dedos  
Como una procesión de rayos.

La luna se queda callada  
Y escucho el aire que estoy respirando,  
Y de pronto abro la mano  
Y sale la luna entre noches, volando.

Me quedo dormida en la luna  
Y despierto con los ojos cerrados  
Y brindo de uno de sus lados  
Hacia el infinito espacio.

Caigo en un rayo de luna  
Y su luz es como un canto,  
Que alumbra los días por las noches  
Y el cielo tan grande, espantado.

Son días de luna,  
Que me hacen olvidar lo olvidado  
Y la dejo tranquila en mis ojos,  
Descansando.

Después regreso con el rostro  
Alegre y ufano,  
Por la luna que tengo  
Y no tengo a ratos.

Traigo la luna,  
En cada ojo llorando  
Lágrimas de luz de luna,  
De melancolía y encanto

(M.S.P., 06/10/02)

La clase de hoy fue con el grupo de 6° semestre, estoy reportando esta clase porque en la intención, es con el grupo con el que trabajaría para la investigación, aunque de repente también trabajaría con el grupo de Secundaria. La clase empezó a las 8:35, es dos horas a la semana; empecé un poquito tarde porque el maestro de la clase anterior (el maestro es ex - alumno del colegio, de los que fueron mis alumnos en la primera generación con la que trabajé hace 6 años, lo cual me da muchísimo gusto) tardó en salir en lo que se ponía de acuerdo con ellos para alguna tarea. Cuando entré al salón noté un poco raros a los muchachos, como serios y les pregunté que qué tenían, en general contestaron que nada, pero al pasar lista de inicio en la clase, había dos ausencias, Isaac y Renato y me comentaron los muchachos que ya no estaban en el colegio, que porque como tenían materias reprobadas (matemáticas), la dirección

los había dado de baja. Me dio mucha tristeza, porque a Isaac lo conozco desde que estaba en primero de secundaria (fue mi alumno desde entonces) y lo consideraba buen elemento, no sé en realidad qué fue lo que pasó con él desde el semestre anterior, ya que se notaba diferente, faltaba mucho a clases, no trabajaba con la misma calidad, creo que tiene algunos problemas en casa con sus papás. La verdad es que me dio mucha tristeza.

La clase de hoy se trataba de hacer una puesta en común de un capítulo que les dejé de leer de "La Divina Comedia", con una guía de análisis que les indiqué desde el jueves de la semana pasada, tenían que leer y contestar algunas cuestiones que yo traté de que fueran de análisis y opinión del texto y no tanto de parafraseo del texto. A las 8:45 les dije que tenían 10 minutos para revisar su información y que después iniciaríamos la sesión. Estuvieron consultando sus apuntes entre ellos, para ver qué habían contestado y qué les había hecho falta, mientras yo pasaba por sus lugares para ver que

tuvieran su material, ni Toño ni Mara sacaron siquiera su libreta, me acerqué con ellos y me comentaron que no tenían su cuaderno porque Iván se lo había llevado a su casa. Pasado el tiempo, les pedí que pusieran atención, les indiqué que el trabajo en ese momento iba a ser en orden, respeto y silencio, que su participación a esa puesta en común iba a ser evaluada y que si querían hablar, tendrían que levantar la mano y no interrumpirse. Empecé pidiéndoles que comentaran lo que habían investigado en relación a la Edad Media como marco histórico de la obra de Dante, comentaron algunos de ellos (Fátima, Alejandro, Fernanda) con comentarios y sin leer las notas, vino una breve discusión en el sentido de las características más importantes de ese periodo. Luego les expliqué algunos datos de la vida de Dante y de cómo fue escrita La Divina Comedia, a lo que ellos estuvieron atentos y preguntando cosas, por ejemplo, qué pasó después de que murió Beatriz, cómo planteaba toda la temática de la obra, si fue reconocida en su tiempo (preguntas y cuestiones que no venían en la guía previa), después de

eso hablamos de las tres partes que la componen y Paulina explicó gran parte de ese aspecto, porque tenía conocimientos previos. Comentamos el capítulo que leyeron de tarea, expliqué por que se les llama cantos y por qué es considerada como del género épico. Comentaron el tipo de castigo de ese canto (el castigo del suicidio, las arpías) y comentamos por qué el autor consideraba más grave el suicidio que la traición, lo que originó una breve discusión de diferentes puntos de vista. A algunos de ellos los vi de inicio como queriéndose dormir (Andrés, Memo, Toño) pero después ya estaban metidos en la discusión.

Al hacer el cierre de la clase, comentamos la dinámica de la misma, cuando les pregunté cómo se habían sentido, tanto al hacer la guía como en la puesta en común, y en general, lo vieron bien, diferente a otras sesiones que hemos tenido. Creo que al menos logré captar su atención e interés y pude escucharlos expresarse de diferente manera. Hay algunos como Ceci, Iris y otros que comúnmente no participan en este tipo de actividades, pero creo que

<p>este tipo de puestas en común les puede favorecer para que empiecen a hablar.</p> <p>Al final de la clase, faltando unos cinco minutos, les pedí que anotaran lo que les pareció más importante de la sesión y quedamos que la próxima clase lo íbamos a comentar al inicio.</p> <p>En esta ocasión, no seguí al pie de la letra las indicaciones de la guía previa, sino que fui elaborando las preguntas y la sesión de lo que iba surgiendo, por ejemplo, en la guía les pedía el significado de una serie de palabras que venían en ese capítulo, no lo revisamos grupalmente, pero mientras revisaban ellos sus apuntes previo al inicio de la puesta en común, chequé a ojo de pájaro que lo hubieran hecho, la mayoría sí lo tenía, los que no, sólo lo comenté con ellos. Tampoco revisé una por una las preguntas, creo que estaba favoreciendo sólo la repetición cuando lo hacía de esa manera y ahora los sentí más libres, la clase fue más fluida y me di chance de improvisar (cosa que a veces me cuesta mucho trabajo)</p>	
--	--

REGISTRO NO. 11  
DIARIO DEL ALUMNO NO. 11  
JUEVES 13 DE MARZO DE 2003  
(ANEXO 4)

<p>Revisamos los trabajos de la Divina Comedia, Narda nos pidió que intercambiáramos los trabajos y después de leerlos, hicéramos un comentario al trabajo de nuestro compañero, pero muchos no lo trajeron, revisó quién lo traís y quién no, después nos pidió que hicéramos una puesta en común, dijo que era importante poner atención, porque no trajimos el trabajo. Estuvimos comentando los trabajos. Me gustó mucho lo de la puesta en común, somos un grupo difícil para este tipo de actividades pero creo que por lo mismo nos cuesta trabajo adentrarnos en este tipo de dinámicas cuando lo logramos aprendemos mucho, tal vez no todos de la misma manera, por así decirlo, pero como el aprendizaje final queda en nuestras palabras es más fácil de aimilarlo.</p>	
---	--

## TRANSCRIPCIÓN DE CLASE VIDEOGRABADA

VIERNES 8 DE NOVIEMBRE 2002

(ANEXO 6)

Llego al salón y los muchachos acababan de terminar su clase de física, estaban en regular orden, platicando, saludan y yo dejo mis cosas sobre el escritorio, no escucho lo que me dice uno de ellos y le pido que me lo vuelva a decir, se trataba de una cuestión de un trabajo que les dejé para el final del semestre

“¿Cuándo te vamos a entregar el trabajo del libro de lectura?”

“Quedamos que es para el 16 de diciembre”

En eso voy caminando al pizarrón con los plumones en la mano. Me pongo frente al pizarrón y les pido silencio.

“Les voy a pedir que se sienten y que guarden silencio y sus cosas de física, sacan por favor su cuaderno mientras les voy a anotar en el pizarrón lo que vamos a hacer hoy”.

Les doy la espalda y empiezo a anotar, mientras ellos están hablando bajito, algunos empiezan a anotar, otros siguen platicando pero sin que sea molesto. Mientras yo anoto en el pizarrón la agenda, utilizo plumones de colores para dividir en secciones los momentos de la clase, con azul lo que corresponde a la entrada, con verde la elaboración y con rojo el cierre. Después de unos momentos, termino y les vuelvo a pedir silencio. Les explico:

“Hoy vamos a continuar con el tema de texto periodístico, si se acuerdan el otro día empezamos con este tema, vamos a revisar como primer punto lo que vimos la clase anterior, pero antes de eso, entréguenme los trabajos de investigación de texto científico, si se acuerdan era para hoy y les recuerdo que tiene valor porque es un tema que tuvieron que repetir porque la primera vez lo hicieron mal”

Ernesto: “quieres que los recoja”

“No gracias, si quieren mejor pásenmelos hacia delante sin hacer desorden”

Me empiezan a pasar sus trabajos



"Espero que esta vez esté bien hecho, ya saben que yo confío mucho en ustedes"  
(me sonrío)

Comentarios sueltos "gracias, por supuesto que están bien" (ruido)

Después de un momento

"Bueno ahora sí vamos empezando. Vamos a revisar, ya saben que quiero silencio y que si hay algo, levanten la mano"

"Les voy a hacer unas preguntillas" (risas y comentarios, preguntillas o preguntotas")

"Saquen sus cuadernos, pueden ir revisando"

Alguien pregunta: "¿Vas a firmar?"

"No vamos a contestar de manera oral. ¿Listo?"

Andrés: "Ya"

"OK"

Héctor: "Ya"

"¿Quién quiere dar la definición de qué es un texto periodístico?"

Se oye ruido y la voz de César. "Es un texto que informa hechos, no sé, como que del día"

Alguien: "Trata de informarnos"

"Muy bien, qué diferencia existe entre la información que maneja el texto periodístico y el texto científico, porque el texto científico también maneja información, no?", ¿pero cuál es la diferencia?"

Pausa y algo de ruido

Jonathan: "Que el texto científico da información más completa como del SIDA, y el texto periodístico sola da la información de lo que pasa en México con el SIDA, por ejemplo"

"Entonces el texto periodístico también puede hablar del SIDA?"

En general: "Sí"

"Pero entonces, ¿cuál es la diferencia entre lo que el texto científico y el periodístico puedan decir del SIDA?"

Moisés: "Que el texto periodístico lo dice como noticia"

"¿Y a qué te refieres con noticia?"

Jonathan: "Que dice lo que pasa actual"

Moisés: "El texto científico usa términos especializados"

"¿Y el texto periodístico podrá utilizar esos términos especializados?"

Ernesto: "Sí, pero no tanto, porque como es para cualquier público no puede usar palabras tan raras"

"¿Tan raras?" (sonrío)

Ernesto: "Tan desconocidas"

Alguien: "Tan especializadas"

"OK, cuál sería entonces la diferencia de manejo entre el texto periodístico y el científico para un tema como el que ustedes están nombrando, el SIDA, además del vocabulario difícil; pero ¿cuál sería otra diferencia entre los dos tipos de texto?"

Pausa, risas y sonrisas entre ellos, ponen cara de estar pensando, me sonrío con ellos

"¿Cuál sería la médula, el punto real de diferencia entre periodístico y científico?"

Se oye algún mmmhh como de broma

Fernanda: "¿Que no es como noticia?"

Jonathan dice algo pero no se escucha

"Por ahí Fernanda, bien, pero ¿qué más?"

Andrés: "Que empieza -ruido y no se escucha-, le pido que repita

"¿Que empieza qué?"

Andrés dice algo otra vez, habla bajo, como en broma y yo me sonrío con él

Andrés: "Que empieza como pirámide invertida"

"Y qué es eso de pirámide invertida"

Empieza a querer contestar y algunos interrumpen y no se escucha

"A ver, levanten la mano porque no nos oímos"

Algunos levantan la mano, le doy la palabra a una alumna.

Rocío: "Empieza con lo más importante"

Andrés>: "lo más importante"

Ruido

Adolfo pregunta: "Qué dijo"

Les hago una seña con la mano para que guarden silencio

Andrés: "Pues que empieza al revés"

"Y cómo es al revés"

Se queda pensando y contesta Ana Paula

"Lo más importante va al inicio de la nota para llamar la atención y después vienen los detalles o lo menos importante"

"Están de acuerdo"

Sí generalizado

"Por qué se le llama pirámide invertida"

Adolfo: "Porque otros tipos de texto no se escriben así"

"¿Y cuáles serían esos?"

Alan: "La novela y el cuento"

"Muy bien, por ejemplo, ¿cómo se escriben una novela o una narración?"

OBSERVACIÓN EXTERNA  
8 DE NOVIEMBRE DE 2002  
REALIZADA POR R.D.M.V.  
(ANEXO 5)

<p>Buen ambiente para trabajar y disposición de los lugares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tú no usas el escritorio, recorrerlo contra la pared te dará más holgura para revisar trabajo.</li> </ul> <p>Planteamiento del objetivo: cierre de tema de texto periodístico (1min.)</p> <p>Se retoma la clase anterior o los conocimientos previos (texto periodístico vs texto científico (12 mins.)</p> <p>No hay introducción al tema nuevo (no hay)</p> <p>Explicación del trabajo a realizar (instrucciones claras)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener un ejemplo de lo que los alumnos elaboren</li> </ul> <p>Hubo trabajo personal. Hubo revisión del trabajo anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay cambios en las actividades y ritmo de la clase</li> </ul> <p>Se retoma el objetivo de la clase (pepita de oro)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué estrategias fueron adecuadas: todas</li> </ul>	<p style="text-align: right;">8 de Noviembre</p> <p>Me gustan las recomendaciones que me hace esta maestra porque están en el sentido de utilizar ciertas estrategias, después cuando platicamos ella y yo, me comentó lo de las zonas del aula que descuido, no con la intención de hacerlo sino por lo apretados que están y la forma irregular del salón (es una especie de trapezoide) y la verdad se dificulta el tránsito de ellos y mío por el aula. Lo cual implica que tengo que buscar la manera de estar presente con todos y no descuidarlos.</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza el resumen de la sesión, sí, interiorizando tema y la puesta en común.</li> </ul> <p>Se verifica el aprendizaje de la sesión: firma a 6 de 19 antes de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CONSULTAR ESQUEMA ANEXO</li> </ul> <p>La zona E muy participativa Y la zona C muy participativa</p> <p>Las zonas A+B+C periféricas a tu contacto visual y tu interacción oral</p> <p>A las 9:55 (la joven de la esquina, Daniel) lleva 1 pregunta??!!</p> <p>A las 10:00 Daniela va en la pregunta 3???!!</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. SS resumen los contrastan identificando uno y otro. Enuncian la teoría</li> <li>2. Elaboración: 5 preguntas más importantes del tema (con su respuesta)</li> <li>3. 10 frases condicionales usando entonces, por lo tanto, a veces, nunca, siempre</li> </ol> <p>Trabajo personal en relativo silencio</p> <p>Narda sets the work at 9:43 to be finished at 10:10</p> <p>Ernesto completó su trabajo con buena ortografía</p> <p>Alan: Su caligrafía orden y limpieza???!!</p>	
---	--

## ENCUESTA A LOS ALUMNOS

(ANEXO 7)

Con la intención de conocer el significado que tienen los alumnos en relación a la puesta en común, se realizó una encuesta anónima dentro del salón de clases en el mes de Abril, durante el curso regular, la encuesta se realizó a la totalidad de alumnos que asistieron a la sesión de ese día, en total 15. Todos contestaron por escrito todas las preguntas. Se les mencionó que era anónima, pero algunos pusieron su nombre en la hoja, pero se preserva el anonimato de los alumnos.

Se les hicieron tres preguntas: ¿qué es para ti una puesta en común?, ¿qué utilidad tiene?, ¿ayuda en tu proceso de aprendizaje?

A continuación se presentan algunas de las respuestas de los alumnos.

### **“¿Qué es para ti una puesta en común?”**

- Es una “plática” grupal sobre un tema específico en el que todos pueden aportar ideas o preguntar para esclarecer dudas
- Una reunión grupal en donde cada persona da su punto de vista respecto a un tema y expresan sus ideas, para al final tener una visión más amplia
- Actividad desorganizada, cada quien hablaba y decía, pero no llegábamos a nada
- Es cuando un grupo de personas expone ante estas su conocimiento de algún tema ya definido
- Es una especie de charla entre varias personas que hablan de un mismo tema pero con distintos puntos de vista sobre el tema

### **“¿Qué utilidad tiene?”**

- Tener un aprendizaje grupal y quedarnos con una idea parecida o con el mismo fin
- Analizar, discutir temas, hablarlo más a fondo

- Conocer lo que los demás piensan y las diferencias y similitudes con respecto a lo mío
- El conocer las ideas de los demás y aprender de los demás
- Sirve para compartir diferentes ideas, darte cuenta de cómo los demás piensan, comparar ideas y para que tu conocimiento crezca
- Comentar, platicar del tema

### **“¿Ayuda en tu proceso de aprendizaje?”**

- Me ayuda a tener un criterio más amplio y estar abierta a más comentarios y poder compartir y expresar mis ideas, me queda un poco más claro el aprendizaje
- Que puedo conocer los puntos de vista de mis compañeros, ideas nuevas, definiciones, etc.
- Poco, pero sí me da para tener puntos distintos de referencia y poder tener una manera de analizar amplia
- Pues como que recupero cosas valiosas, que no vi a primera vista, pero escuchando a los demás, les aprendo

*¿Qué es una puesta en común?*

Pues es cuando todos ponemos nuestras ideas en común, ¿no?, de un libro o de algo que hayamos hecho

*O.K., ¿y qué significó para ti como herramienta de aprendizaje? ¿O no significó nada? Me puedes contestar...*

Es que como que yo no le ponía mucha atención a la puesta en común, porque como yo no leía, ya estaba yo en mi rollo y en mi plática y mucho que aprendí, no, no.

*¿No? ¿No te sirvió mucho como herramienta de aprendizaje?*

No, no.

*¿Por qué no?*

Porque como era sólo oír lo que hablaban los otros, para mí no era importante.

*O.K., ¿cómo viste al grupo cuando las hacíamos?*

Ah, pues bien desinteresados

*¿Y por qué crees que sea eso?*

Porque... no sé..., de por sí estamos todos bien aflojerados y eso, pero... ay... no sé.

*¿Crees que sea?*

Yo creo que como nadie leíamos, entonces llegábamos y nadie podía decir nada de nada y pues eso no favorecía

*Ajá, entonces no te significó mucho.*

No, nada, excepto que era tu clase y que como siempre nos has caído bien, pues eso ayuda mucho, tu manera de ser, de ayudarnos con la clase, eso ayuda, pero sí tenemos pocas ganas y a mí la verdad no me gusta leer.

*¿Qué crees que haya faltado, que no supe motivar, que no es una herramienta adecuada?*

Yo creo que no es una herramienta adecuada con nosotros, porque somos bien flojos, pero no, yo creo que... es que no hacemos nada, y llegas y nos pides que leamos y que hagamos un montón... es como mala costumbre nuestra...