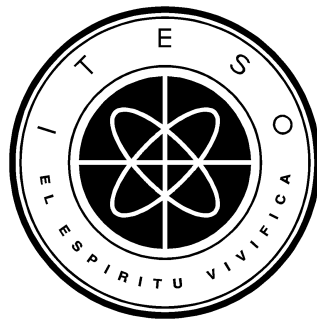


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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
De la educación tradicional al constructivismo

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

PRESENTA:
María Eugenia Barberena Pérez

ASESOR:
María Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco, Octubre del 2007

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. UN CAMINO DE APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA	7
II. MARCO METODOLÓGICO	12
II.1. INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	13
III. CARACTERIZACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE	21
III.1 Estructura de la clase	21
III.2 Interacción maestro - alumno.	23
III.3 La dinámica de la clase a través de preguntas	24
III. 4 La maestra es permisiva en sus clases	25
III. 5 Cumplimiento de normas institucionales	27
IV. PROBLEMATIZACIÓN	30
V. PROYECTO DE INTERVENCIÓN	33
VI. FUNDAMENTO DE LA INTERVENCIÓN	39
VI.1 Visión general de la obra de Lev Vigotsky	39
VI. 2. Conceptos básicos	41
VI.3 Mediación	47
VI.4 Instrumentos de mediación	50
VI.5 Aplicaciones de la teoría a la educación	51
VI.5.1 Aplicaciones a la educación de los instrumentos de ejecución	55
VI.6 El papel del andamiaje en las interacciones educativas	62
VII. CONTROL DE LA ACCIÓN	65
VIII. RESULTADOS	69
VIII.1. Interacción social en el aula	71
VIII.1.1 Organización social del aula	71
VIII.1.1.1 Trabajo en equipo	72
VIII.1.1.2 Plenaria	82

VIII.2. Interacción con el objeto de conocimiento	85
<i>VIII.2.1 Uso de herramientas</i>	86
<i>VIII.3 Diseño de unidades didácticas</i>	95
CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFIA.....	109
ANEXOS	112

INTRODUCCIÓN

Con el tiempo los pueblos cambian y se desarrollan, en tanto las necesidades de la sociedad cambian también. La educación por su función social tiene que responder a esas necesidades, por lo que el papel de los docentes no puede ser siempre igual. Con los grandes adelantos tecnológicos que nos heredó el siglo XX y con la llegada de la nueva centuria se anuncia una sociedad distinta en donde el papel del docente se convierte en objeto de discusión. ¿Cómo debe ser el docente que acompañe a las nuevas generaciones en su desarrollo?

Las actuales tendencias educativas demandan a un docente cada vez más preparado para ayudar a los alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él al generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como a estar dispuestos a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos. Además de ello se le demanda al docente que acompañe a sus alumnos durante el período que permanezca en contacto con ellos; en su formación como personas, como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo puesto que la escuela, sigue considerándose como un espacio privilegiado de educación para la democracia y la justicia social.

En el presente reporte doy cuenta de un proceso que inicia con la inquietud de comprender de manera explícita la forma en que promuevo el aprendizaje de los alumnos y termina con nuevas reflexiones surgidas a partir de unas experiencias de innovación llevada a cabo en un grupo de psicología del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Hacer un cambio en la forma de hacer docencia resulta infructuoso cuando no se tiene claridad en las fortalezas y debilidades, en las características que definen un estilo o una manera de intervenir en el acto educativo resultaría paradójico cambiar o moverse de esquema sin remover experiencias anquilosadas en la docencia. Desde este adentramiento

con el quehacer docente es como organizó la presentación de la experiencia en torno al ejercicio de la investigación - acción.

La estructura del presente reporte esta configurada en distintos apartados específicamente en el apartado I se recupera la trayectoria en la docencia como un marco que ayudó a situar en coordenadas más amplias el interés por indagar la práctica y los resultados que de ella se obtenían.

En el apartado II incluyo aspectos relacionados con la perspectiva teórica-metodológica denominada Investigación – Acción, en especial el lector encontrará el proceso, las técnicas y los instrumentos que me ayudaron a caracterizar mi práctica docente, es decir a escudriñarla para comprenderla y entenderla en sus formas y estilos.

En el apartado III doy cuenta de la primera caracterización de mi práctica docente en donde se observará que mi estilo responde a un esquema conservador y poco interactivo con los alumnos; estilo que por supuesto encuentra sus fundamentos en mi propia situación biográfica.

En el apartado IV presento la problematización de una situación, la cual fue derivada del análisis de mi práctica. Con acción estuve en posibilidades de mejorar en beneficio personal y de los propios alumnos. El cambio requiere un foco para que desde ahí se intencionen acciones tendientes a la transformación.

La postura teórica que sustenta y orienta este trabajo de investigación – Acción - la teoría sociocultural – se desarrolla en el apartado V. Ahí incluyo conceptos clave que sirvieron de orientación y guía tanto para el diseño de la intervención como para el análisis de datos del propio proceso.

En el apartado VI se presenta el desarrollo del plan de intervención como la directriz que delimitó y direccionó el cambio educativo. Los propósitos, acciones y estrategias son algunos de los elementos que el lector encontrará en ese capítulo en particular.

La naturaleza del siguiente apartado es metodológica pues ahí vuelvo a compartir el proceso que corresponde al control de la acción; es decir a las técnicas e instrumentos por los cuales pude recuperar y analizar la fase de intervención.

En el apartado VIII describo los resultados obtenidos, en específico presento una segunda caracterización de la práctica a través de la cual se pretende dar cuenta de los logros y las dificultades en la intervención. Se obtiene datos en tres rubros que son: la interacción social en el aula, la interacción con el objeto de conocimiento y el diseño de unidades didácticas.

Por ultimo, el lector puede analizar las conclusiones y las reflexiones que se derivaron de todo este proceso de transformación de la práctica docente que fue posible por la intermediación de la Investigación – Acción, en donde el eje principal es la interacción social y con el objeto de conocimiento.

I. UN CAMINO DE APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA

Al concluir el programa de formación en la Licenciatura de Psicología no contemple a la docencia como un ámbito laboral que pudiese constituirse en forma de vida. En aquel tiempo, hace 18 años ante la situación de no encontrar un trabajo relacionado con mi área de formación ingresé a dar clases a un grupo del nivel de preparatoria, de algún modo sabía que esa experiencia laboral sería transitoria; en mi imaginario había la esperanza de que con el tiempo encontraría un trabajo afín a mi formación y experiencia en la educación especial.

Como un requisito para ingresar como profesora en el nivel de bachillerato, las autoridades de la institución me solicitaron una breve exposición de un tema, dos académicos experimentados evaluarían mis habilidades docentes y determinarían mi ingreso a ese contexto académico, de alguna manera querían corroborar si reunía el perfil y características pedagógicas para dar una clase, características que por cierto, nunca conocí en explícito.

A partir de esa “dictaminación” ingrese a la docencia, con la enseñanza de la asignatura “Introducción a las Ciencias Sociales” para primer semestre. El programa incluía la revisión de un solo texto, situación que me permitió sentir seguridad y confianza pues bastaba con revisar el contenido para poderlo dominar y transmitir. En esos tiempos la planeación de la clase se limitaba a cubrir los objetivos y los contenidos propuestos desde el programa curricular, mi trabajo se centraba en seleccionar los temas, trabajarlos en un determinado tiempo y en realizar cuatro evaluaciones parciales y una final.

La metodología que utilicé en ese curso se remitía a mi propia experiencia como estudiante en la preparatoria la cual se caracterizaba por emplear un esquema tradicional. Usar lo aprendido desde mi ser estudiante fue fácil ya que mi tarea se centraba en la transmisión de conocimientos a los alumnos, los cuales asumían un papel de receptores pasivos. Para ejemplificar esta situación hago uso de la metáfora que alude a una vasija llena (profesor) y una vacía que tiene que ser llenada (alumno). En ese primer año en

funciones docentes transité de un nerviosismo inicial a la seguridad que me proporcionaba mi rol como trasmisora de contenidos. El dominio de los temas curriculares, su enunciación clara y fluida bastaban para cumplir con mi función en la enseñanza.

De esa primera experiencia, surgió una nueva invitación para impartir clases en el nivel de licenciatura; el esquema aprendido para promover la enseñanza se extendió a ese nivel educativo por lo que puedo decir que la metodología empleada fue la misma que usaron mis maestros en la etapa de estudiante y la misma que utilice con los alumnos de la preparatoria. La formación disciplinar era suficiente porque la enseñanza estaba centrada en el dominio y la exposición de los contenidos.

Durante ese trayecto en el campo profesional de la docencia, me vi comprometida a prepararme participando en cursos de Pedagogía que incluían.- el trabajo en grupo, técnicas de manejo grupal y equipos de trabajo, etc.- Estos espacios formativos permitieron iniciarme formalmente en el arte de la enseñanza, en ese tiempo aprendí técnicas y procedimientos que eran nuevos para mí.

Con el tiempo tuve la oportunidad para ser promovida a un puesto administrativo: la jefatura de control escolar en el nivel Licenciatura de una Universidad que iniciaba sus servicios educativos, esa función administrativa la combine con la docencia

Con la apertura de un campus universitario se me brindó la posibilidad de desempeñar el cargo de subdirectora académica a nivel preparatoria; dos años después me invitaron a participar en la dirección administrativa para realizar funciones que tenían que ver con la planeación de horarios y actividades propias del nivel educativo, tales como la coordinación de juntas con padres de familia, con docentes, etc. Desde este encargo y por falta de tiempo me aleje de la docencia por dos años.

Al cambiar de residencia a la ciudad de Guadalajara ingresé a una secundaria para impartir la materia de “orientación vocacional” y esporádicamente dar algunas pláticas para padres. En paralelo me integré a una preparatoria también con funciones de docencia y con

algunas horas en el departamento psicopedagógico con el fin de apoyar casos de niños con problemas de aprendizaje y situaciones difíciles en su ámbito familiar.

Con la oportunidad que he tenido de recuperar mi trayectoria laboral reconozco que a pesar de haber participado en cursos de capacitación y actualización, el estilo de hacer docencia, es decir, el esquema tradicional se seguía perpetuando. Esos cursos no incidieron en un cambio de perspectivas o creencias. Para ilustrar la manera en que vivía la docencia hago uso del pensamiento de Perrenaud (2004, p. 9) quien considera que los docentes que asumen una postura desde esta perspectiva de enseñanza, quedan reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones y el oficio de enseñante se orienta a la dependencia con los especialistas que idean los programas y los textos curriculares.

Considero que el ingreso a la universidad Cuauhtémoc con algunas horas en la carrera de administración de empresas, en la materia de relaciones humanas fue la oportunidad para que observara una limitada práctica de los alumnos, las clases eran completamente magisteriales por lo que empecé a sentir incomodidad con ese sistema de enseñanza; misma que no trascendió en la acción, puesto que la metodología empleada con los alumnos se siguió conservando.

Al tiempo surgió una nueva oportunidad en la UNIVA -Universidad con más estructura y tradición en la región- para impartir en la carrera de Psicología la materia de “Metodología de la investigación”. En aquel tiempo la tendencia era el conductismo, marco epistemológico que de alguna manera resultaba afín a mi formación profesional, por lo que no había contradicción alguna en el ejercicio de la docencia; esa afinidad me agradó y empecé a identificarme como docente en un nivel profesional.

Desde una exigencia institucional por la actualización docente, me involucré en un Diplomado en Pedagogía Interactiva; en ese escenario empecé a descubrir otras funciones de los profesores y por ende de los alumnos; declarativamente comprendí la importancia de la participación activa y del cambio de funciones del docente, es decir de mero expositor a coordinador de actividades, con partes expositivas combinadas con dinámicas de grupo. En ese proceso de formación tuve mi primer acercamiento a una visión más amplia de la

enseñanza - aprendizaje, pero aún sin encontrar y entender su significado en la acción. Todas esas ideas quedaron en una dimensión discursiva sin que en la práctica se observara un cambio paradigmático.

Con las creencias arraigadas, ingresé al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), institución que reconozco de gran prestigio, por lo que para mí representó un gran logro pero al mismo tiempo reto y responsabilidad. Durante el primer semestre en la institución, los alumnos cuestionaron mi pedagogía, en específico mi estilo para dar clases. El grupo era muy heterogéneo en cuanto a semestres, intereses y objetivos; situación peculiar que entre otras cuestiones influyó para que creyera que los alumnos tenían el control sobre el desempeño de los docentes. Desde esa creencia me sentí comprometida a complacerlos en aras de mi permanencia en la institución, situación que influyó para que me etiquetaran como una docente con dificultades en el manejo y control del grupo.

La experiencia tan desagradable con el grupo me movió fuertemente a cuestionar mi desempeño docente, primero en cuanto al por qué de la permisividad que provocaba desorden en el salón y segundo en cuanto al estilo rutinario y la poca o nula participación de los alumnos. Con ese primer acercamiento crítico a mi práctica a través de la reflexión pude descubrir que la enseñanza tal y como se llevaba a cabo ya no me era tan placentera, al contrario me resultaba presionante en el sentido de que tenía que aprender lo que informaría a mis alumnos sin que ello representará o garantizará éxito alguno.

Recuperar la experiencia docente en y desde mi trayectoria en el ámbito de la educación formal, además de permitirme hacer un balance de mi inserción en el campo de la docencia, me impulsó a reconocer en explícito mis propias concepciones de enseñanza, y aprendizaje; concepciones que sin lugar a dudas se encontraron enraizadas en mi acción en el salón de clases. El bagaje simbólico de la propia Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos ha sido una motivación importante que me ha incitado a intentar generar cambios que ayuden a profesionalizar mi docencia.

Algunos autores como Perrenaud (2004) consideran que toda experiencia no siempre genera el aprendizaje de forma automática, pues una rutina eficaz tiene precisamente la virtud de evitar el planteamiento de preguntas.

En mi caso en particular no se pretende sólo un cambio pragmático pues no basta con aprender para que la experiencia docente desemboque en tranquilidad, mi deseo se encuentra centrado en participar en una experiencia de indagación y reflexión constante más allá de un beneficio inmediato.

La insatisfacción que se ha experimentado en el rol docente en el ámbito universitario ha constituido una exigencia para renovar mis propios saberes y habilidades, por ello la necesidad de involucrarme en un proceso de investigación constante que me permita de manera continua conocer explícitamente qué hago, qué produzco, cuáles son mis rutinas, mis estilos de enseñanza para después con base en ese conocimiento diseñar cambios que a su vez respondan a los requerimientos que el mundo social exige.

Al utilizar a la investigación - Acción como herramienta de formación docente, se visualiza una posibilidad de cambio. El reto de utilizar el binomio “docencia investigación” no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta sino de convertirme en otra distinta.

II. MARCO METODOLÓGICO

El contenido del presente apartado hace referencia a las cuestiones metodológicas; es decir a los modos utilizados para interactuar con la realidad y así buscar respuestas a través de los lineamientos orientadores que ofrecen los métodos de investigación en las Ciencias Sociales. Es conveniente aclarar que estos lineamientos representan una guía, una directriz sin que ello signifique que los métodos encadenen al docente puesto que el investigador nunca es esclavo de un procedimiento o una técnica.

En el caso particular, el marco de referencia que sirvió de sostén y guía al presente estudio es el denominado enfoque cualitativo; la razón de su elección obedeció a la relación que se estableció entre el propósito de la indagación con sus preceptos y rasgos característicos, mismos que permitieron un acercamiento focalizado con el fenómeno en la realidad social estudiada – los procesos de enseñanza y aprendizaje-.

Taylor y Bogdan (1987; p. 19) utilizan el pensamiento de Ray Rist para designar a la metodología cualitativa como una perspectiva que se refiere en su más amplio sentido a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”. Entre las características que distinguen estos autores y que desde su perspectiva hace cualitativo a un estudio se destacan las siguientes:

- * El acercamiento con el fenómeno de estudio se hace mediante procedimientos inductivos.
- * El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, al mismo tiempo es sensible a los efectos que causa.
- * Trata de comprender a las personas dentro de sus marcos de referencia: considera a todas las perspectivas como valiosas
- * Suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- * Los métodos cualitativos son humanistas.
- * Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- * Los estudios que se producen desde una mirada cualitativa constituyen un arte, debido a que los métodos cualitativos no son tan refinados y estandarizados como

otros, son reflejo de la naturaleza de los métodos por sí mismos.

* Los investigadores son flexibles en cuanto al modo de conducir sus investigaciones, el investigador es un artífice.

Para Pérez Serrano (1998; p. 16) la perspectiva cualitativa se basa en descripciones detalladas de eventos, personas, interacciones y comportamientos que de alguna manera son observables; se incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se adentra en él con problemas, supuestos y reflexiones.

La investigación de una determinada realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada que tiene como objetivo proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo.

Cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual en el que se apoya. Para este caso en particular dentro del paradigma de la investigación cualitativa se seleccionó el modelo de Investigación-Acción por considerarlo el más viable a los propósitos del estudio ya que nos puede proporcionar un mejor acercamiento a la realidad educativa para comprenderla y transformarla.

II.1. INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

Uno de los enfoques teóricos de la perspectiva cualitativa es la Investigación – Acción. A continuación muestro las distintas definiciones que autores proporcionan en relación a esta metodología en particular: Elliott (1981) la define como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella, Rapoport, (1970) considera que la Investigación-Acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético

mutuamente aceptable. Para Halsey (1972) es una intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen minucioso de los efectos que éstas producen.

Desde esta variación de enfoques la propuesta de Elliot es la que mejor explica y retrata el interés personal por indagar la práctica. A continuación se muestra el ciclo de acción que propone Elliot (1993):

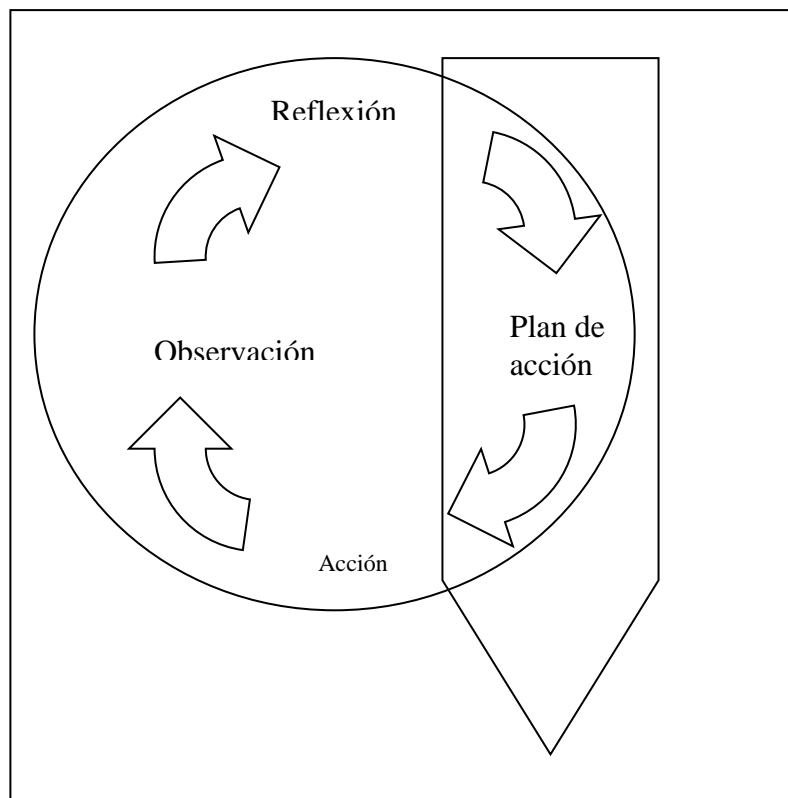


Figura 1

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área – problema determinada donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar para definir con claridad el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción- en el que se pueden considerar tres aspectos: el foco de investigación, el diagnóstico del problema y la hipótesis de acción, que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema, luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, constituye esta la fase con la que se cierra el ciclo y se da paso a la elaboración del informe en donde se explican

los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción y posiblemente de lugar al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva.

La elección de la Investigación – Acción como perspectiva teórica- metodológica se hizo precisamente porque a través de su propuesta puede conocer y explicar mi práctica docente con la intención de modificarla al observar y reflexionar sobre las acciones. La estructura que proporciona el modelo de Elliot ayuda a que el docente pueda implicarse en un proceso sistemático que tenga un orden y validez.

Desde una perspectiva personal consideré útil y valioso rastrear en el contexto histórico los antecedentes de esta perspectiva para que me facilitara entender mejor los principios que la rigen.

- Antecedentes.

La Investigación - Acción ha evolucionado a través del tiempo como un resultado de estudios filosóficos y científicos, se dice que Kurt Lewin con sus trabajos en el movimiento de la dinámica de grupos del periodo reconstruccionista de posguerra, es considerado como “el padre fundador”.

Esta perspectiva metodológica se originó en los EE.UU., desde los primeros años del siglo XX contó con un gran número de partidarios (Wallace, 1987). En su formación han influido cualidades históricas y filosóficas como el movimiento de la Ciencia en la Educación del siglo XIX.; el pensamiento educativo experimentalista y progresista, en particular el trabajo de John Dewey (1910, 1929, 1938), el movimiento de la dinámica de grupos en la Psicología Social, el entrenamiento en las relaciones humanas, la actividad reconstruccionista de desarrollo del curriculum de la “era Corey” de posguerra en EE.UU., el movimiento del profesor –investigador que incluye nuevos modos de evaluación, y la metodología de la investigación cualitativa en la Ciencia Social (McKernan, 1988^a, p. 26).

Lieberman y Miller (1984) consideran que la Investigación-Acción se redescubrió en la década de los setentas y recibió el nuevo nombre de “investigación y desarrollo interactivos”. Se le plantea como un trabajo en colaboración entre un grupo de apoyo de investigación.

Las exigencias de rendición de cuentas escolares, la evaluación de los programas del curriculum y la auto evaluación de profesor se han desarrollado simultáneamente con el interés explosivo que hay por el uso de esta metodología del campo cualitativo. Las preocupaciones principales de los investigadores van encaminadas hacia una mayor descripción, narración y explicación, arraigadas en la comprensión del fenómeno.

- Fundamentos

El fundamento de la Investigación-Acción descansa en cuatro pilares:

- los participantes al experimentar el problema son los que mejor lo estudian.
- Investigan en los entornos naturalistas;
- la conducta está muy influida por el contexto en el que se produce.
- las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigarlos.

Si hablamos de una investigación en el escenario social, el profesor como investigador tiene un papel importante y cuyo trabajo se basa en la investigación naturalista que utiliza diseños descriptivos esclarecedores en el estudio de casos y en los diseños antropológicos sociales. La investigación naturalista se refiere a las investigaciones de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente se producen.

- Características

La Investigación - Acción tiene dos rasgos principales: primero es un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos y, segundo, los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados.

Entre las características que Elliot (1990) menciona de la Investigación – Acción se distinguen las siguientes:

- * Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) y que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
- * La Investigación-Acción tiene éxito cuando esta basada en fidelidad a un marco teórico mutuamente aceptado por ambos participantes
- * Es exploratoria.
- * Adopta una postura teórica.
- * El investigador construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes. El guión se denomina “estudio de casos”.
- * La interpretación de “lo que ocurre” se hace desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
 - * Se describe y explica “lo que sucede” con el mismo lenguaje del endogrupo.
 - * Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre.

- Herramientas Metodológicas

Para el trabajo con las herramientas metodológicas de la Investigación- Acción se requiere que el investigador cuente con habilidades básicas de observación, sus propios formatos para hacer sus registros, habilidad para realizar una entrevista y paciencia para analizar los datos, sin presión de tiempo y con gusto, de otra manera las herramientas pueden ser muy buenas pero sin la habilidad de quien las usa de poco o nada van a servir.

La observación tal y como menciona Moreno Bayardo (2002; p. 160) es una habilidad importante ya que es el punto de partida para el trabajo de investigación. En el caso particular la observación constituyó una técnica clave en el proceso de recolección

de datos; los instrumentos de registro se construyeron lo más detallado posibles, para no perder la esencia de las interacciones entre docente - alumnos y alumno – alumno.

Recuperar los datos empíricos fue posible por el uso de registros, los cuales se elaboraron lo más pronto posible después de la observación ya que entre más pasará el tiempo se corría el riesgo de perder información valiosa para el estudio.

Para evitar grandes lagunas en los datos recurrí a pequeñas notas también llamadas “de campo” que constituyeron pistas a partir de las cuales se generaba la narración en los registros ampliados; es decir en formatos divididos en dos columnas, en la primera incluía las descripciones de lo que ocurría y que representaba la parte objetiva de los registros y en la segunda columna contenía las interpretaciones y sentimientos del investigador. Taylor y Bogdan (1987, p. 83) señalan la importancia de considerar los datos empíricos como fuente importante de comprensión ya que es probable que el investigador al asumir el rol de participante en el escenario y como miembro de la sociedad y la cultura global, comparta sentimientos y perspectivas con las personas del escenario en que participa.

Cuanto más herramientas para la recolección de datos se tengan mejor equipados se estará para responder a cualquier pregunta. Además de las fuentes de información ya descritas se utilizaron otras vías que resultaron de gran utilidad para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular, como los registros descriptivos por observadores externos y el uso de videos que daban más detalle de las acciones.

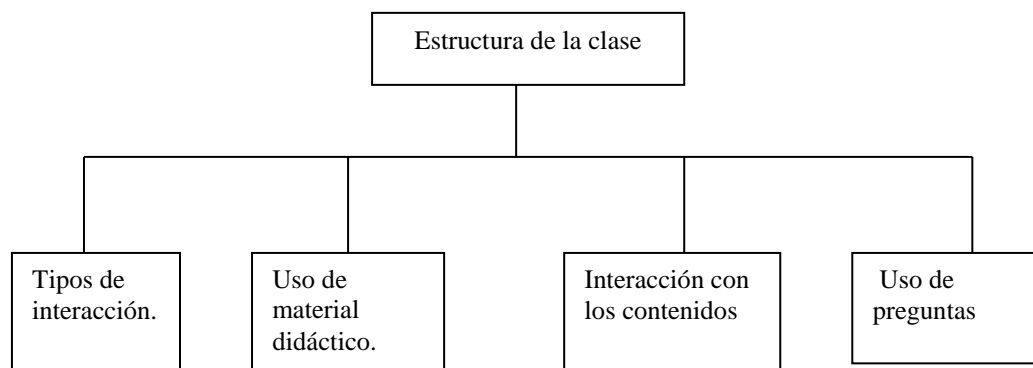
Una vez que se recopiló la información mediante los ocho registros del investigador y tres observaciones externas (Anexo 1) se procedió al análisis de los datos en los que se hizo una separación por segmentos o unidades relevantes y significativas a los intereses del estudio. Los criterios para dividir la información en segmentos pueden ser diversos, en este caso se eligió la clasificación que propone Rodríguez Gómez y Gil Flores (1999; p. 207) en específico a los criterios temáticos que sirvieron como foco en

la identificación de las unidades de texto en función del tema abordado que incluyen conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada.

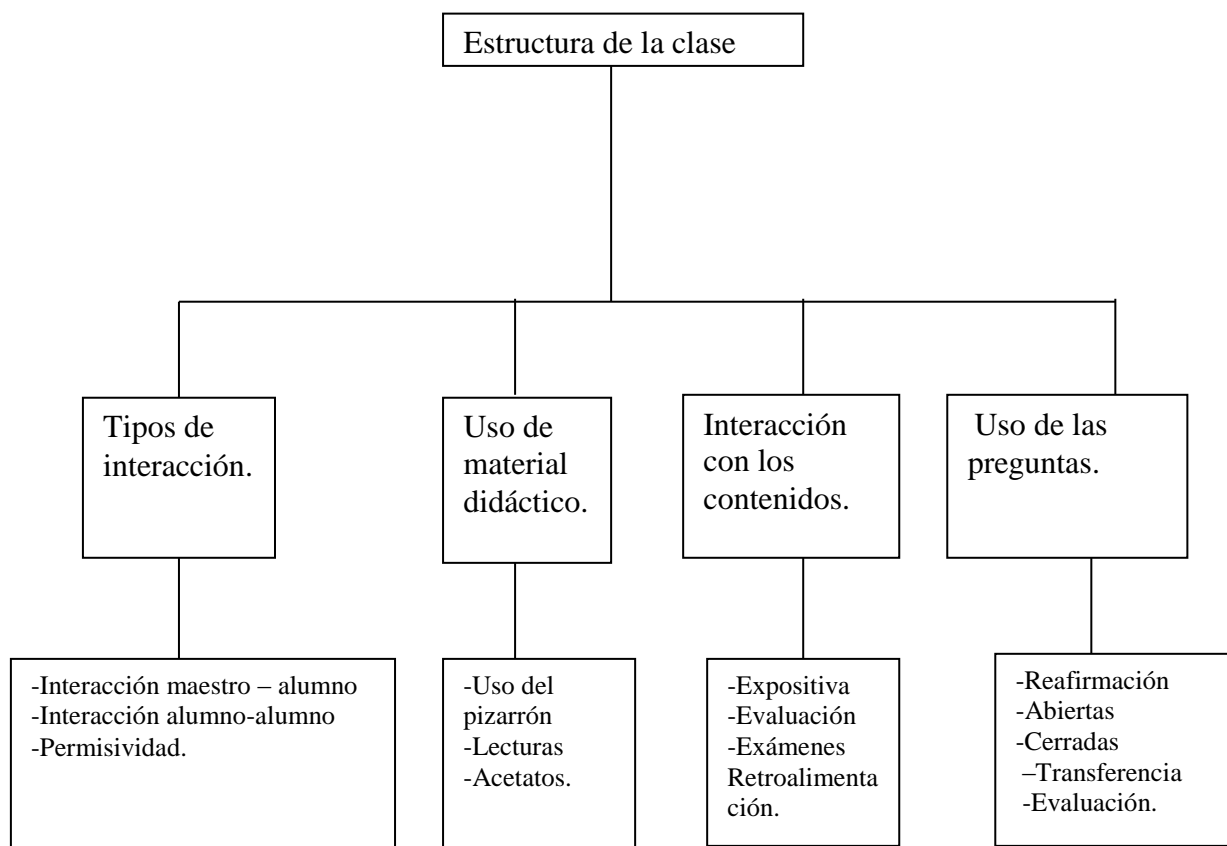
Al clasificar conceptualmente las unidades que eran cubiertas por un mismo tópico se estaba realizando una clasificación, al mismo tiempo que se realizó esta actividad se fueron codificando las unidades; actividad que consiste en asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida por ejemplo en este estudios se utilizaron códigos como “part. As” que se refería a la participación de los alumnos, “org. soc” que se refería a la organización social del aula, etc.

El siguiente paso fue el análisis de los dominios en los que se siguió el modelo propuesto por Spradley, el cual inicia con un listado de los dominios, (ver anexo 2) enseguida se realizó el análisis de dominios buscando una relación semántica simple de razón, para después buscar posibles términos inclusivos e incluidos que se ajustaban a la relación semántica.

Una vez elaborada la lista de dominios identificados se procedió a elaborar una taxonomía representada en un diagrama de árbol, quedando como se muestra a continuación. Cada una de estas categorías incluía subcategorías como se muestra en los siguientes diagramas ampliados de la categoría estructura de la clase e Institucionales.



Las subcategorías de la categoría “estructura de la clase” son la siguiente manera



A partir de estos diagramas se hizo la reflexión que dió paso a la construcción de la caracterización de la práctica docente.

III. CARACTERIZACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE

A través de las observaciones y auto-observaciones realizadas durante el semestre agosto – diciembre de 2004, en el curso de “análisis experimental de la conducta” en la Licenciatura de Psicología del ITESO y después de un proceso de análisis de los datos empíricos se identificaron los dominios, (ver anexo 1) la taxonomía correspondiente y se ubicaron patrones que permitieron establecer pautas para caracterizar mi práctica.

A continuación muestro y explico cada una de esas categorías de análisis: Estructura de la clase; Interacción maestro – alumno; Dinámica de la clase a través de preguntas; Permisividad de la maestra y Cumplimiento de normas establecidas por la institución.

III.1 Estructura de la clase

Desde el inicio del semestre se comparte con los alumnos la estructura de la clase en la que se consideran tres momentos importantes: Exposición del maestro, aclaración de dudas y recapitulación del tema.

La Exposición del tema por lo regular se hace al inicio de la clase; la revisión del artículo programado para ese día consiste en la explicación de las ideas principales que comparte tal o cual autor. La presentación magisterial se hace porque creo que algunos alumnos aunque tienen que presentar una ficha de trabajo relativa a la lectura, a veces no entienden bien los conceptos, sucesos y principios que incluye el documento de lectura o en definitiva optan por no leer. De esta manera me aseguro que por lo menos con la explicación puedan comprender el asunto de la sesión.

En la siguiente viñeta muestro un fragmento del discurso de la enseñanza, de tal manera que el lector pueda apreciar el papel que se le otorga a la exposición del tema.

M “Bien uno de los procesos que sigue la ciencia, primero es una fase organicista, segundo una fase estadística y tercero el interconductismo” (Registro 4; 5-09-03).

Al inicio del semestre se acordó con los alumnos que con cada ficha de lectura, tendrían que elaborar por lo menos dos preguntas relacionadas con el contenido del artículo programado; las preguntas podían ser de aclaración de conceptos o complementación. Para tal efecto y después de la exposición los invito a compartir sus preguntas para ser contestadas; reconozco que en la mayoría de los casos desde mi rol de docente se les resuelven las dudas porque considero que es el profesor quien maneja la teoría y por lo tanto el que sabe. La externalización de las preguntas es una acción que me permite aclarar dudas, resolver incógnitas o ampliar conceptos.

La recapitulación del tema se realiza al retomar las preguntas y al concluir con afirmaciones cuya base es la teoría. Esto es algo que considero importante porque si no se hace, me quedo con la sensación que el tema está en el aire. Recapitular le permite al alumno volver a la teoría de la que partimos inicialmente.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar lo concerniente a las preguntas y a su función en la enseñanza:

M “Bien vamos revisándolo y las dudas que tengas las vamos comentando para saber por qué se te hizo complicado” (Registro 4; 5-09-03)

El hecho de manejar siempre la misma estructura dentro de mis clases tiene que ver con mi concepto de enseñanza - aprendizaje. El profesor es el que sabe, los alumnos sólo son receptores pasivos, finalmente es el docente por su conocimiento a quien le corresponde hacer el cierre de la clase, dado que es el que maneja los contenidos y tiene la capacidad para realizarlo.

Hace algunos años en unos cursos que participé sobre pedagogía se manejó con gran énfasis la necesidad de planear desde el inicio del semestre, ya que esta acción permitía tener el control de los tiempos y por ende sobre el cumplimiento del programa, dado que lo importante

era que se cubriera el 80% de los contenidos. Desde esta creencia la estructura de la clase tiene sentido, pues al explicar de manera clara ahorras tiempo y avanzas en la programación curricular.

III.2 Interacción maestro - alumno.

Un punto importante que caracteriza mi hacer docente, tiene que ver con la relación que como maestra mantengo con los alumnos. Desde esta interacción sobresalen tres cuestiones: el clima dentro del salón de clases; la presencia de las bromas y el respeto entre el docente y el alumno.

Para mi es importante que se observe en el salón de clase un clima adecuado, que permita a los alumnos sentirse bien. Coincido con el pensamiento de Marzano (1997) quien dice que “Una de las primeras cosas que nota el aprendiz es el clima del ambiente de aprendizaje. Esto significa que el aprendiz checa para ver si el salón es cómodo y ordenado y tiene un tono afectivo relativamente agradable”. Desde la perspectiva de este autor se considera que el clima y el ambiente permiten que las interacciones con los alumnos sean adecuadas por tanto se favorece un mejor rendimiento.

En la siguiente viñeta se puede apreciar el tono y el modo en que me relaciono con los alumnos, utilizo el ¡gracias! y el ¡Por favor! como una manera de comunicar respeto hacia la persona de los alumnos:

“M. ¿en qué nos quedamos la clase pasada?

A2. Revisamos la lectura, vimos algunos puntos y teníamos que traer la entrevista

Muy bien la maestra da las gracias y dice... (Registro 31-10-03)

En ese marco de respeto, el grupo hace bromas y comentarios chuscos, ante esta situación considero que la jocosidad permite un momento de relajación a la clase sin que por ello se pierda el objetivo de trabajo. En este mismo tenor Marzano (1997) opina que “el humor es una manera muy poderosa de crear un tono afectivo para un aprendizaje apropiado”. Hay ocasiones en que el tono de broma se da a partir de mis comentarios y en otras los incitan los

propios alumnos. Un ejemplo de este ambiente se puede percibir en la siguiente viñeta, en donde se muestra como una de las alumnas alude a una cuestión relacionada indirectamente con el tema, su intervención provoca las risas del grupo

M- la microcontingencia es el análisis en cuanto a lo que la sociedad espera de nosotros, lo que nos marcan las instituciones sociales...

A13 así como la familia

A15 la iglesia, el gobierno

M el estado

A12 la ONU es también una institución

Los alumnos y la maestra ríen y se continúa con la explicación.

(Registro 5; 19- 09-03)

Al ser respetuosa con los alumnos espero reciprocidad en el trato, implícitamente se pide respeto mutuo. El que les permita bromear y tener acercamientos amistosos con mi figura como docente es importante porque considero que favorece un buen clima del grupo. Recuerdo a mis maestros, en especial a mi maestra de 1º, 2º y 3º de primaria, a quien nos dirigíamos con respeto y sin embargo ella nos daba confianza, y cuando no estábamos en clase, incluso jugaba con nosotros. Ese acercamiento amistoso, con tono de camaradería y respeto influyó para que la considerara como alguien muy especial y a quien hoy en día recuerdo con mucho cariño. De alguna manera ese estilo de ser ha influido en mi persona, cuando el clima del salón se percibe agradable en mí se despiertan sentimientos que evocan a la figura esa maestra.

III.3 La dinámica de la clase a través de preguntas

Otro aspecto importante que caracteriza mi estilo de docencia es el uso de las preguntas como una técnica que ayuda a los alumnos a que interactúen con los contenidos de los artículos que se revisan durante el curso.

A partir de mis estudios en la Especialidad en Educación Cognoscitiva aprendí que trabajar a través de las preguntas cambia mucho la idea de lo que se revisa en una lectura. Desde esta creencia tiendo a utilizar preguntas de confirmación, prueba de ello es que al entregar sus fichas les solicito elaborar dos o tres preguntas para resolverlas durante la clase.

Utilizo el pensamiento de Chafee (1988, p.p. 109) para ilustrar el papel que le otorgo a la pregunta en el proceso de enseñanza- aprendizaje: *las preguntas constituyen una poderosa herramienta de pensamiento ya que nos ayudan a comprender las situaciones, explorar alternativas que nos presentan y descubrir diferentes posibilidades.*

En el siguiente fragmento de texto que corresponde a un registro de observación muestra a manera de ejemplo el uso de la pregunta

M_Bien, la clase pasada revisamos un artículo, pero siento que nos faltó hacer una conclusión, así que ahora vamos a hacer una actividad en la que se van a formar tres equipos y cada uno de ellos va a responder a tres preguntas. Un equipo va a responder a la pregunta de ¿por qué se hace poca investigación en psicología? y ¿por qué al psicólogo no le gusta investigar?; El segundo grupo va a contestar a la pregunta ¿qué importancia tiene el curriculum para la formación del psicólogo? y el tercer grupo sobre ¿qué tan importante es hablar con el mismo marco conceptual en la psicología? (Registro 5 19-09-03).

Las preguntas generan participación de los alumnos, ellos saben que al final de la clase tienen que entregar las preguntas ya resueltas.

III. 4 La maestra es permisiva en sus clases

En mi práctica docente la tendencia hacia lo permisivo es evidente. Esta forma de ser se observa en varias situaciones: a los alumnos se les permite comer en el salón, y entrar o salir del mismo cuando ellos así lo deciden.

Dejarlos comer dentro del salón de clases tiene que ver con la satisfacción a sus necesidades, las cuales por lo regular las expresan desde el inicio del semestre. Los alumnos refieren sus dificultades para alimentarse en otros horarios, pues la mayoría trabaja por las tardes y les es muy difícil compaginar sus tiempos, ellos requieren comprar algo en la cafetería y entrar a la clase, de otra manera argumentan no poder tomar la materia en otro horario. Dar permiso a los alumnos para que coman en clase tiene que ver con el compromiso que siento por apoyar a la gente que hace un esfuerzo extraordinario por estudiar, considero que aquél que

quiere superarse, lo puede lograr, esta forma de pensar tiene sus raíces en mi biografía en la que doy cuenta de los esfuerzos personales por superarme en lo profesional y en lo personal; mi propia experiencia hace que me identifique plenamente con estos alumnos y si yo les puedo ayudar no veo el por qué se les tiene que impedir o limitar la satisfacción de una necesidad básica.

En la siguiente viñeta se muestra cómo este tipo de situaciones está presente en el salón de clase:

pasa lista pero la alumna del proyecto sigue con sus preguntas, mientras siguen entrando alumnos al grupo, varios de ellos comen dentro del salón, hacen ruido con las sillas para sentarse, hablan entre ellos...” (Registro observador externo 22-08-03; el 3er video del investigador 07-11-03).

Los alumnos pueden entrar o salir del salón, ante estas acciones se les ha pedido discreción para que no generen desorden mientras la clase continua.

M_Dentro de los conceptos básicos se encuentra el de reforzamiento y dice que dependiendo de la tasa de respuesta es la función que va a tener, para esto menciona tres condiciones: 1° si ante un estímulo la tasa de respuestas se incrementa estamos hablando de un reforzador positivo, 2° si la tasa de respuesta no se modifica entonces es neutral y 3° si la tasa de respuestas decrementa, estamos hablando de un reforzamiento negativo

Una alumna sale del salón, la maestra la ve pero no hace ningún comentario y continúa con otra pregunta

M ¿les queda claro, que en función de la tasa de respuestas es como se clasifica el reforzamiento?

Sale otro alumno y nuevamente la maestra no dice nada, los alumnos comentan entre si y entonces la maestra los invita a guardar silencio para poder continuar (Registro 10-10-03).

El observador externo también da cuenta de estos eventos. A continuación muestro ejemplos de esta situación:

un alumno sale del salón un momento para luego regresar e incorporarse a un equipo” (observador externo 19-09-03)

Nuevamente estas conductas han sido acordadas con el maestro al inicio del semestre con la salvedad que la maestra les pide que estas entradas y salidas sean con discreción y además estas situaciones se llevan a cabo y efectivamente no se observa distracción del resto del grupo (Registro 7- 11-03).

La libertad que se les da para entrar y salir del salón parte del supuesto de que los alumnos tienen la madurez para controlar su conducta y responsabilizarse de sus acciones, en momentos creo que ya no nos corresponde a los docentes de licenciatura obligar o prohibir entradas y salidas. La opresión me parece que conduce a una situación estresante dentro del salón de clases y si bien he tenido grupos que han abusado de esta libertad, la mayoría de ellos se ha manejado de manera adecuada.

III. V Cumplimiento de normas institucionales

Un aspecto que se encuentra presente en mi función docente se relaciona con el cumplimiento de las normas institucionales. Existe una tendencia personal por cumplir con esas disposiciones, me reconozco asumiendo acciones que tienen que ver con firmar antes o después de la clase, asistir a juntas programadas por la coordinación, entregar puntualmente el programa, evaluar a los alumnos y pasar lista en el salón de clases:

M vi. mi reloj y eran las 6:00 de la tarde así que les comente que ya era hora de la clase y nos pasamos al salón. Ya había algunos alumnos más en el salón y comencé nombrando lista (registro 5-09-03).

Pasar lista además de ser una norma institucional, me resulta una forma de control ya que los alumnos al momento de escuchar los nombres guardan silencio y tienden a tomar sus lugares, es como un indicativo para iniciar el trabajo.

M ¿y por qué no te acercaste para ver lo de tus retardos?

A16 bueno es que como todos los maestros no siempre pasan lista

la alumna se pasea de un lado al otro del escritorio y por fin se sienta en una banca, la maestra agrega

M pero yo siempre paso lista

la alumna responde

A16 bueno ahora si ya lo sé, ¿y qué

va a pasar entonces? (Registro 31-10-03).

Nombrar lista es una acción que se repite invariablemente en todas las clases, creo que es una especie de ritual antes de iniciar la sesión. Como tal es una práctica muy instalada que recuerdo desde la primaria, además también reconozco que la lista también me facilita recordar los nombres de los alumnos y aprenderlos. Históricamente he acostumbrado pasar lista como una forma de dar cumplimiento a las normas de la institución ya que permito que los alumnos lleguen tarde y no les pongo falta, siempre y cuando su presencia se justifique en la clase, es decir que participen en ella, en las actividades o con preguntas relevantes que ayuden al desarrollo de la clase.

En mi historia personal no se encuentran antecedentes que aludan al incumplimiento de mis responsabilidades, un ejemplo de ello es el bono adicional que recibía en la UNIVA cada cuatrimestre como premio a la puntualidad y asistencia. La cuestión económica no es el punto a resaltar sino que cuando las cosas realmente interesan no necesitan de ningún control externo.

Este aspecto lo puedo relacionar también con la permisividad que mencioné en el grupo y que ha jugado un papel importante en el desempeño de mi trabajo; es decir que desde mi creencia de responsabilidad cada uno de los alumnos asumía la consecuencia de no estar en el salón e involucrarse en el proceso de aprendizaje.

En otro sentido me parece que busco también la congruencia con lo que se plantea en mi programa de clase en el que se tiene como requisito el 80% de asistencia de los alumnos para acreditar la materia.

Creo que uso este mecanismo como forma de control, sin estar muy convencida de la efectividad de estas, creo que me inclino más por la postura de que cada quien es responsable de su asistencia, de su interés por aprender y de haber elegido ya la carrera como una forma de vida por lo tanto debe tomarse con responsabilidad.

Esta responsabilidad se refleja también en la actividad de firmar a la entrada o la salida de mis clases y asistir a las juntas que programa la institución, una parte importante en mi trabajo es el integrarme a la institución y estas juntas me permiten conocer a los demás maestros y las indicaciones para el desempeño de mi labor docente, cualquier tipo de lineamiento, acuerdos avisos, etc.

Mi asistencia a juntas programadas por la coordinación responde a mi creencia de que el trabajo docente no sólo es el que se realiza en el aula, sino que tiene que ver con lo que la institución te requiera y como una forma de integrarte.

Fierro; Fortoul y Rosas, (1999) dicen que la institución escolar para algunos maestros es el espacio privilegiado de socialización profesional: a través de ella, el docente entra en contacto con los saberes y con los discursos propios del oficio, las tradiciones, costumbres, conductas y reglas tácticas propias de la cultura magisterial, es el organismo vivo que explica que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, sus habilidades, sus proyectos personales y sus saberes a una acción educativa común

Para mi el concepto de docencia va muy de acuerdo a lo expresado anteriormente por lo que mi quehacer no sólo se limita a las horas clase frente a grupo

IV. PROBLEMATIZACIÓN

El proceso de análisis y reflexión de la práctica docente me ha permitido identificar sus características, mismas que desde las acciones e interacciones que se viven en el aula se asocian con el tipo de educación que Freire denomina tradicional o bancaria., porque la enseñanza que ahí se intenciona se asemeja al acto de depositar, en el cual los alumnos son solo depositarios de lo que el educador deposita a través de comunicados que se reciben pasivamente para repetirse y memorizarse.

Bajo esta perspectiva, el educador es quien siempre tiene los saberes por ello hay que depositarlos a los alumnos porque no saben; para que este depósito rinda intereses ellos tienen que escuchar la voz del experto con una actitud receptiva- pasiva.

La demanda de los tiempos actuales, los principios y postulados del constructivismo y la teoría sociocultural, además de los resultados que se observan en el proceso de formación de los alumnos constituyen indicadores claros para el cambio en las formas y estilos con que se asume la docencia.

El análisis de la práctica a la luz de este bagaje sociocultural proporciona elementos suficientes para reflexionar profundamente sobre el tipo de educación que se ha venido intencionando, el cual lejos de brindar satisfacción y certidumbre, se convierte en una carga al sentir el deber y la obligación por conocer todos los contenidos y la responsabilidad de transmitirlos como si fueran depósitos bancarios

En la década de los ochentas se plantea para la educación una nueva postura llamada constructivismo esta idea sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple producto de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción. En consecuencia, la posición constructivista explicita que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano usando como instrumentos los esquemas que ya posee, que ya construyo en su relación con el medio que lo rodea (Carretero, 1993, p. 21).

Esta postura plantea una serie de modificaciones en los roles del maestro y del alumno, quien asume un papel activo, esto quiere decir participar más en las clases, tomar la responsabilidad de su aprendizaje, es decir que asume el resultado de estudiar o no para pasar una materia.

En una situación tradicional como la que se observa en mi práctica, ello está lejos de ocurrir puesto que el alumno sólo es un receptor pasivo al que el maestro acredita o reprueba según su capacidad reproductora del conocimiento.

Si la función principal del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia, entonces toca que las formas y el estilo que hasta ahora se ha perpetuado en el salón de clases cambie.

Tener el control de la enseñanza, el saber para ser compartido y transmitido, la autoridad para certificar y reprobado, la voz para decidir qué, cómo cuándo, de los contenidos de aprendizaje evidencia una forma muy peculiar de entender el hecho educativo; forma que indudablemente dogmatiza, centraliza e inhibe los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Haber caracterizado la práctica, tener una radiografía del acontecer en el aula implica que el conocimiento aportado por el paradigma sociocultural se use para promover una reforma de fondo que sitúe al alumno en otra postura diferente a la que se le ha venido asignando.

Permanecer indiferente ante los resultados de mi práctica equivale a desvalorizar los potenciales, la actividad y la riqueza de cada alumno.

Esta reflexión de mi práctica requiere en primera instancia una apertura que me permita la reestructuración de mis esquemas como docente tradicional para así poder guiar al alumno a la transformación de los suyos como un alumno activo.

No es tarea fácil sin embargo estoy convencida que para que las cosas cambien necesito cambiar yo primero.

V. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La teoría de Vigotsky ha sido construida sobre la premisa de que el desarrollo intelectual no puede comprenderse sin una referencia al mundo en que la persona está inmersa. El desarrollo se explica mediante la interacción con los otros, precisamente porque proporciona la oportunidad para que los alumnos participen en un proceso de toma de decisiones conjuntas, lo que representa la posibilidad de apropiarse de la contribución del compañero, del maestro o de cualquier otra persona que posea mayores habilidades o conocimientos acerca de un determinado objeto de estudio.

En este sentido se presupone que la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas. “Así pues la mente está coconstruida y distribuida” (Harry Daniels, 2003); es construida mediante los esfuerzos en colaboración para lograr unos objetivos comunes en unos entornos culturales, la información se procesa entre los individuos, los instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, es distribuida debido a los intercambios culturales entre los seres humanos, la realización de tareas cognitivas que sobrepasan las capacidades individuales siempre está conformada por una organización social de cognición distribuida (Hutchins, 1995).

Desde la perspectiva sociocultural se espera que la interacción social favorezca el desarrollo. Con base en este reconocimiento se pretende en el salón de clase impulsar el modelo de la interacción social como una herramienta que permita a los alumnos de la carrera de psicología aprehender los objetos de estudio y así lograr un desarrollo cognitivo con y desde la participación de los otros.

Durante mucho tiempo pensé que el docente era la figura principal en el aula, precisamente por poseer el conocimiento, la experiencia y la habilidad, por ende esos fondos de conocimiento había que transmitirlos a los alumnos para lograr contribuir a su formación. Desde esta concepción de docencia se privilegia la dependencia maestro-alumno y se concibe al alumno como un sujeto pasivo.

El aporte de la teoría sociocultural nos dice que este binomio de dependencia entre maestro-alumno puede romperse con la participación de los otros en el salón de clase, es decir los mismos alumnos pueden aportar modelos y formas para construir conocimiento.

Reconocer la participación activa del otro y su papel fundamental en la construcción del conocimiento me lleva a visualizar un cambio en la dinámica del aprendizaje en donde se prevé impulsar a través de diversas estrategias, interacciones que a su vez promuevan comunidades de diálogo y por ende de desarrollo.

PROPÓSITOS

-Involucrar al alumno en diferentes actividades que permitan la interacción con otros para que aprendan a partir de la experiencia colectiva.

- Transformar la función docente, de trasmisor de la información a facilitador y guía a través de la mediación que privilegia las relaciones horizontales.

- Desarrollar competencias sociales, comunicativas y educativas, basadas en la comunicación y cooperación grupal.

Para concretar los propósitos ya enunciados se hace necesario visualizar los “comos”; es decir los instrumentos simbólicos que permitan operacionalizar las rutas y rumbos del cambio en el salón de clase. Estos “comos” implican la previsión de acciones de diferente naturaleza, mismas que muestro a continuación.

Para realizar una adecuada planificación de la enseñanza que ayude a los alumnos a adquirir e integrar conocimientos, el docente debe considerar el tipo de contenidos que pretende enseñar. Con base en los objetivos de la curricula de la licenciatura en psicología, los contenidos de la materia tienen que ver con el conocimiento declarativo, el cual incluye la construcción de significado, es decir el alumno comprende activamente la información que le presenta el maestro o el texto y crea su propia versión. Este proceso incluye operaciones cognoscitivas tales como unir el conocimiento nuevo con el viejo, hacer predicciones y verificarlas además de proveer la información que no esté explícita. Una parte de la enseñanza del conocimiento declarativo, ayuda a los alumnos a construir significado en la información que se les presenta

La enseñanza eficaz implica planificar explícitamente este tipo de conocimiento, utilizando estrategias como herramientas de mediación que permitan al docente desarrollar en el alumno habilidades de comprensión.

- La organización social del aula.-la relación maestro alumno o alumno-alumno juegan un papel importante en la consecución de las metas educativas en el aula. Según Johnson y Johnson (1981) las relaciones entre alumnos o entre iguales inciden de forma decisiva sobre determinados aspectos, tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destreza, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

Sin embargo el colocar a los alumnos en conjunto no es suficiente, lo importante es la naturaleza de estas interacciones. Para este trabajo en particular se proponen actividades cooperativas de grupo como: el rompecabezas de Aronson y colaboradores; aprendizaje en equipo de estudiantes de Robert Slavin y colaboradores; aprendiendo juntos de Johnson y Johnson y colaboradores; investigación en grupo de Sharan Sharan y colaboradores.

La experiencia de aprendizaje cooperativo favorece el establecimiento de relaciones entre los alumnos más positivas caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de ayuda y obligación, estas actitudes se manifiestan también hacia los maestros.

Para implementar este tipo de experiencia de aprendizaje, es necesario que se promueva un papel protagónico al alumno, como elemento clave del aprendizaje escolar acompañado de una tendencia a considerar el proceso de construcción, para esto el alumno tendrá que incrementar su grado de participación en las dinámicas de grupo organizadas por el maestro y en la que se obtengan productos para evaluar el desempeño.

En el aula el papel del profesor se vuelve el de un guía o facilitador del aprendizaje ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento, será el maestro quien dirija las

actividades de grupo proponiendo y promoviendo la participación activa del alumno en las dinámicas seleccionadas. Desde el punto de vista del profesor y el alumno hablamos de una actividad articulada en torno a la realización de las tareas escolares.

Coll (1981) afirma que “la actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción de conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la Inter – actividad profesor/alumno. Por lo tanto los contextos de interacción difieren sustancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante del alumno y, consecuentemente, en cuanto a sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento.

- Uso de instrumentos de mediación.- instrumentos físicos.- como Distribución y limpieza del salón: que el salón se encuentre ordenado y limpio permite que el alumno se sienta cómodo y más dispuesto para el aprendizaje, aún cuando las actividades a desarrollar sean en grupos pequeños la distribución debe permitir el movimiento sin ninguna dificultad de los alumnos y del maestro al momento de supervisar las tareas que realiza cada grupo. Un principio básico de comodidad según Marzano (1998) es que el cuerpo trabaja más eficientemente si no tiene que estar en una misma posición por periodos prolongados; Un segundo principio son las lecturas previas a la realización de tareas, el maestro al inicio del semestre presenta a los alumnos las lecturas asignadas para cada tema con el fin que el alumno tenga acceso a la información y que además pueda lograr un cierto nivel de. Los instrumentos simbólicos como son las instrucciones y comentarios por parte del profesor y de los alumnos. Estos instrumentos se caracterizan por provocar desafíos y retos abordables, que cuestionen y modifiquen el conocimiento con el que cuenta de entrada el alumno al semestre. La función del docente consiste en guiar la actividad mental de sus alumnos a quienes proporcionara la ayuda pedagógica ajustada a sus competencias y la función del alumno en responder de manera modificada a esos retos y desafíos planteados por el profesor.

- Manejo del tiempo. El tiempo es limitado, para potenciarlo se prevé el uso de agenda en la que se distribuirá el tiempo para la discusión en grupo, para la puesta en común de conclusiones y para el cierre de la clase, esto se hará en acuerdo con los alumnos. Esto permite al docente considerar la opinión de los alumnos en cuanto a los

tiempos y cuidar la organización del grupo y que se cumplan los objetivos, en ocasiones dar tiempo demás implica que los alumnos terminen dialogando de alguna otra cuestión no relacionada con los temas y también el dar poco tiempo no dará oportunidad de expresar de manera completa las ideas del grupo.

- Evaluación.- La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. La finalidad de la evaluación es mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados.

Mediante esta actividad se pretende evaluar: la evolución del proceso de aprendizaje; el funcionamiento del alumno ante la tarea, detectando dificultades o bloqueos y retroalimentando su desempeño. La evaluación será de manera continua en el transcurso del período escolar es decir: al inicio (inicial), durante todo el proceso (formativa) y al final (sumativa).

Mediante la evaluación se pretende adaptar las actividades aprendizaje como puede ser, proporcionar ayuda cuando se detectan problemas, plantear actividades de confirmación o ampliación según el grado de consecución de los objetivos y reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje. Todo esto con el fin de dar cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos.

La evaluación se llevará a cabo usando como herramientas las rúbricas que son guías de puntajes que permiten describir el grado en el cual el aprendiz esta ejecutando un proceso o un producto (Airasian, 2001). Algunas de las características son: que están basadas en criterios de desempeños claros y coherentes, evalúan proceso y productos de los alumnos, son descriptivas, ayudan a supervisar y criticar su propio trabajo y coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles.

Ante esta propuesta el rol del docente se verá sustancialmente modificado ya que de ser meramente informador del aprendizaje tendrá que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de orientar, guiar la actividad constructiva, proporcionar una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia.

En cuanto al rol del alumno pasará de ser un receptor pasivo a activo, cooperativo., comprometido con la tarea y suficientemente motivado y dispuesto para el aprendizaje

¿Dónde?

Las actividades educativas, son construcciones sociales que ocurren en contextos específicos, estos contextos no sólo se refiere a las realidades físicas que la enmarcan, sino a una serie de componentes que confluyen participando en su construcción , en este caso los componentes son los maestros y los alumnos quienes trabajan sobre unos contenidos con base a una curricula, precisan la realización de unas tareas y pretenden alcanzar unos objetivos que se construyen mediante acciones e interacciones. Todo ello enmarcado en circunstancias concretas que mediatizan también la forma como van a ser construidas esas actividades.

Estas actividades educativas por supuesto se dan en las aulas del ITESO, lugar en el que se realizará el presente proyecto de intervención.

VI. FUNDAMENTO DE LA INTERVENCIÓN

El mundo evoluciona y se transforma en todos los aspectos: humanos, tecnológicos, médicos, religiosos, por lo tanto nos enfrentamos todos los días a cambios para los cuales tenemos que estar preparados y de esta manera adaptarnos y responder a los retos y desafíos que demanda nuestro entorno en estos tiempos. Ante esta perspectiva, la educación formal y no formal juegan un papel importante ya que nos proporcionan las herramientas necesarias para enfrentar la vida cotidiana en el ámbito personal y profesional al mismo tiempo.

La educación formal desde la perspectiva sociocultural es el ámbito que se desarrolla en este apartado. Dar cuenta de las implicaciones educativas desde este paradigma es el propósito fundamental de esta parte del trabajo; su elección como el marco que orientó la lectura de los datos empíricos así como las proyecciones de cambio en la práctica surge de los aportes que brinda esta perspectiva para entender el ámbito educativo.

Para ubicar en unas coordenadas teóricas las situaciones educativas que nos interesan considero necesario incluir una explicación de lo que es la teoría sociocultural, en especial la visión e influencia de Vigotsky en la realidad educativa.

VI.1 Visión general de la obra de Lev Vigotsky

La teoría sociocultural surge en el contexto y momento histórico de la época posrevolucionaria del fervor socialista; su representante principal es Lev Vigotsky quien plantea que la educación y la psicología guardan una estrecha relación debido a que se da una influencia mutua entre estas disciplinas. En su esquema teórico usa una forma integrada para resaltar que no se puede hablar de aprendizaje sin que estén implícitos los procesos psicológicos e inversamente no podemos hablar de procesos psicológicos sin que estén vinculados los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo dentro de una cultura por medio de la educación.

Este psicólogo ruso siempre mostró una gran motivación por las cuestiones educativas, tanto que en un momento de su vida se dedicó a la docencia. Siendo muy joven se interesó por las artes y las humanidades. Desde la filosofía admiró a Hegel y a Spinoza; a Hegel por sus tres grandes ideas: la concepción de la dialéctica del devenir histórico, la distinción que estableció entre el mundo natural y el mundo cultural creado por el hombre como especie (de está última, el papel otorgado al trabajo y al desarrollo de instrumentos) y por último, el papel de los procesos de objetivación y desobjetivación en el estudio de cualquier proceso dinámico. En Spinoza buscó una alternativa al dualismo cartesiano que, con su escisión del ser humano en un cuerpo mecánico y una mente espiritual sentó las bases del conflicto de los siglos posteriores entre la psicología materialista, científica y la psicología idealista filosófica.

En Moscú en los años diez del S. XX, estaban surgiendo tendencias heterodoxas e innovadoras en la ciencia, las humanidades y las artes, Vigotsky estaba al tanto de todas ellas. En el teatro admiraba el arte de Stanislavski, como crítico literario en ciernes mostró gran interés en la “revolución estructuralista” que se estaba llevando a cabo en la lingüística y en la teoría literaria. Como conocedor de la poesía clásica y moderna no dudó en incluir imágenes poéticas en sus obras de psicología

Con esto podemos observar que hay influencias muy claras desde donde se inspiró Vigotsky para desarrollar una teoría que queda incompleta por su temprana muerte. No obstante, esta situación no ha impedido que la estructura principal de su teoría quedara como un sustento importante que continua vigente hasta nuestros días.

A pesar de su corta vida, Vigotsky fue muy prolifero en sus obras, destacándose entre ellas “el significado histórico de la crisis de la psicología” (1926 / 7), en la que reconoce la crisis de la psicología desde la cual construye una “metodología general”. Su interés se centró en desarrollar una psicología general que tuviera una explicación sólida sobre la importancia de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y la conciencia - que es lo que distingue al hombre de los animales -

En otra de sus obras, la “historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores” (1931), explicita la construcción de los procesos psicológicos superiores y el papel que juegan las herramientas en dicha construcción.

Pensamiento y lenguaje (1934) es una obra más que tiene como eje central la tesis de que los significados evolucionan procesualmente, en ella incluye aspectos relacionados con la formación de los conceptos en los niños, la naturaleza psicológica del lenguaje, su relación con el pensamiento y la relación del habla interna con el pensamiento.

El paradigma sociocultural desarrollado a partir de la década de 1920 ha cobrado gran importancia en nuestros días por su concepción renovadora del desarrollo y del aprendizaje de los seres humanos.

A partir de la obra y legado de la perspectiva sociocultural es como ahora se abordan y desarrollan conceptos básicos que constituyen verdaderos núcleos de significado. A continuación se hace una presentación de los principales constructos de esta teoría.

VI. 2. Conceptos básicos

- Concepto de desarrollo

El desarrollo desde esta postura teórica es considerado como un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el sujeto.

El proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de la relación con los demás, este desarrollo es posible porque las personas viven en grupos y estructuras sociales y porque pueden aprender de los otros a través de interacciones bi y multidireccionales.

La postura de Vigotsky en relación al desarrollo psicológico es que éste no se encuentra totalmente acabado al fin de la adolescencia o la juventud, sino que dura toda la vida, ya que a lo largo de ella, en cualquier etapa, el individuo se puede encontrar con experiencias que modifiquen sus adquisiciones anteriores y por ende sus acervos de conocimiento

La teoría Vigotskiana se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

El desarrollo cultural es concebido como un proceso culturalmente organizado en donde el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y “necesario”. La organización cultural del desarrollo general y específicamente el cognitivo se refiere en última instancia a la acción educativa en un sentido amplio.

Los procesos psicológicos superiores son específicamente humanos en tanto son histórica y socialmente constituidos, son producto de la línea de desarrollo cultural y su constitución es contingente.

- Procesos psicológicos

Una aportación de la teoría sociocultural se refiere a los procesos psicológicos superiores dichos procesos se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. La teoría propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. Presuponen la existencia de los procesos elementales, pero éstos no son condición suficiente para su aparición.

Los procesos psicológicos elementales están regulados por mecanismos biológicos o ligados a la “línea de desarrollo natural”. Se trata de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etcétera.

Los procesos psicológicos superiores se caracterizan por:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos.
- Regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno.
- Estar regulados consciente en algún momento de su constitución.
- Usar, en su organización, instrumentos de mediación semiótica.

En la obra Vigotskiana se hace una subdivisión de los procesos psicológicos superiores en “rudimentarios” y “avanzados” con el fin de entender el papel que juega la educación formal en el marco del desarrollo cognitivo.

La diferenciación establecida entre los procesos psicológicos rudimentarios y avanzados está en el “grado” de control consciente y voluntario que implique o en el tipo de uso que hagan los sujetos de los instrumentos de mediación, particularmente su carácter crecientemente descontextualizado.

Desde un abordaje “genético” se explica la diferencia entre procesos psicológicos avanzados y rudimentarios de acuerdo con su modo de formación. Ambos se conforman como producto de la vida social en el propio proceso de constitución subjetiva, pero el desarrollo de los procesos psicológicos avanzados requiere de la participación en procesos de socialización específicos y de la existencia previa de procesos rudimentarios, pero no resultan de la evolución espontánea de éstos.

Por tratarse ambos de procesos psicológicos superiores (PPS), los rudimentarios y avanzados se constituyen a partir de la participación de los sujetos en actividades sociales, valiéndose de instrumentos mediadores.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se establece a partir de un proceso artificial y con un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas más avanzadas. Como resultado de esta artificialidad se encuentran totalmente enhebrados con las prácticas educativas cuyas características son las siguientes:

- El desarrollo de los PPS requiere de un complejo y relativamente largo proceso de apropiación cultural, importando centralmente las

diferenciaciones que se producen en la constitución de sus formas avanzadas. La diferenciación crucial entre avanzados y rudimentarios indica el terreno y los vectores por los que transitarán los procesos de desarrollo en los contextos de enseñanza.

- Los vectores del desarrollo están dirigidos a promover grados crecientes de dominio autónomo (consciente y voluntario) y descontextualizado de los instrumentos de mediación.
- Lo anterior implica obtener logros crecientes en el dominio de la naturaleza, la cultura y sobre sí mismo.

La escolaridad debe privilegiar el acceso al dominio de los instrumentos de mediación con un carácter acentuadamente descontextualizado y permitir el acceso a las formas de conceptualización de la ciencia.

“la educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. Es el dominio ingenioso de los procesos naturales del mismo. No sólo fluye sobre unos u otros proceso del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial todas las funciones de la conducta”.

- Proceso de internalización

El proceso por el cual la persona llega al dominio de los instrumentos culturales es el de mutua apropiación. Implica la internalización progresiva de operaciones psicológicas constituidas en la vida social, es decir en el plano interpsicológico. Recíprocamente la cultura se “apropia” del sujeto en la medida en que lo constituye.

En el desarrollo cultural de una persona, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual: primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño (intra psicológica).

En el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico se da la internalización que se entiende como el proceso que permite a la persona organizar y sintetizar su comprensión

del mundo. Un avance de este concepto es la aportación que hace Barbara Rogoff, (1990) quien precisa que dicha transición es facilitada por la interacción social, ocurre en forma simultánea a la participación y no como un momento que es primero social y después intrapsicológico. A esto le llama “apropiación participativa” que en palabras de la autora significa que la persona que está en interacción con otras al participar expresa sus propias interpretaciones y significaciones respecto de la actividad o situación en cuestión y a la vez sigue interpretando y dando significado a lo que está ocurriendo en la interacción, incorporando en sus interpretaciones la aportaciones de otros. Vigotsky subraya que el contenido de conciencia es cuasisocial, con ello indica que la internalización que logra una persona no es una copia mimética de lo que se haya en un plano social.

Las interacciones se realizan en un contexto específico que se conoce como escenario de actividad y en el que no sólo se contemplan aspectos externos o físicos de la situación sino también la actividad que comprende a los individuos involucrados en acciones dirigidas a un objetivo dentro de un marco de supuestos y expectativas culturales implícitas, en el cual se llevan a cabo acciones y operaciones.

Vigotsky (1979) señaló explícitamente que la forma en que el concepto de internalización debía entenderse en su paradigma es como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa.

- Zona de desarrollo próximo

El aprendizaje de las personas que se lleva a cabo tiene lugar en escenarios de actividad específicos y sólo se produce cuando los signos, símbolos y pautas del compañero de interacción son incorporables por él en función de su grado de desarrollo previo. Además de esta condición el aprendizaje depende también del desarrollo potencial de cada sujeto.

Para definir la relación entre la evolución de una persona y su aprendizaje no es suficiente con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que se es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar qué es capaz de hacer con la

ayuda de otros. La humanización se realiza en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc. las conductas del niño son agentes del desarrollo.

Al conjunto de actividades que una persona es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otra (s) persona (s) Vigotsky le llama nivel de desarrollo potencial, diferenciándolo del nivel de desarrollo actual, que es aquel que corresponde a ciclos evolutivos llevados a cabo y que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el sujeto es capaz de realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas.

A partir de estas definiciones es fácil entender el concepto Vigotskiano de Zona de desarrollo potencial que es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz.

El concepto de zona de desarrollo potencial sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción. Define las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo. A diferencia del nivel de desarrollo actual - que permite una caracterización retrospectiva del desarrollo - posibilita una definición prospectiva del mismo, por lo que su importancia práctica es mucho mayor. Además la noción de desarrollo potencial es decisiva para analizar el papel de la imitación y el juego en el desarrollo de una persona.

La posibilidad de hablar de una zona de desarrollo potencial (y no del desarrollo actual) depende de una característica esencial del aprendizaje humano, que es su capacidad de suscitar procesos evolutivos que son activos en las situaciones de relación entre personas.

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando una persona está en interacción con las otras de su entorno y en cooperación

con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes de la persona.

VI.3 Mediación

En los escenarios de actividad se contemplan además de los aspectos externos o físicos, la actividad que comprende a los individuos involucrados. A este respecto Cole (1989) opina que la Zona de desarrollo próximo puede entenderse como la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia. Para Vigotsky entonces la actividad que desarrollan las personas es importante puesto que pueden convertirse en las guías de los otros.

Vigotsky llama a la guía de otros, mediación sociocultural del proceso de aprendizaje, este aparece, en primer lugar, como apropiación por parte del niño, de los métodos de acción existentes en una cultura dada. En donde los instrumentos simbólicos desempeñan una función esencial.

En una situación de aprendizaje mediado, un adulto o un compañero más capacitado se sitúa entre el entorno y un “otro”, modificando radicalmente las condiciones de la interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para quien aprende.

La mediación tiene aún un papel más importante en el aprendizaje humano, por ejemplo el niño no aprende a evitar objetos peligrosos por medio de una exposición directa a ellos, lo hace mediante un complejo proceso de aprendizaje mediado donde los padres u otros cuidadores se colocan entre los estímulos y el niño.

Para Vigotsky la mediación de otra persona esta estrechamente ligada con la noción de función simbólica. El mediador humano aparece en primer lugar como portador de signos, símbolos y significados. Vigotsky no hizo ningún intento de elaborar las actividades

de los mediadores humanos más allá de su función como vehículos de instrumentos simbólicos o quizá no tuvo tiempo por su muerte y en este caso quedan grandes dudas al respecto que vienen a ser aclaradas por el trabajo de Feuerstein y sus colegas, quienes aportan una nueva visión al aprendizaje mediado.

Según la teoría MLE (Mediated Learning Experience) los factores orgánicos y ambientales sólo constituyen determinantes distales del desarrollo cognitivo, mientras que la experiencia de aprendizaje mediada constituye el determinante proximal.

El efecto de los determinantes distales en el desarrollo cognitivo se produce, principalmente, mediante su influencia en la experiencia de aprendizaje mediado. Esto implica que la misma combinación de factores se puede asociar con un tipo diferente de desarrollo cognitivo, dependiendo de lo que ocurra en el nivel de la experiencia mediada.

Para Feuerstein una experiencia de aprendizaje mediado es una interacción entre el niño y los estímulos de su entorno que posee una calidad especial. Esta calidad se consigue mediante la interposición de un adulto iniciado e intencionado entre los estímulos del entorno y el que aprende.

No todas las interacciones en las que interviene un aprendiz, un adulto y un objeto conducen a una MLE, para serlo tiene que cumplir ciertos criterios como son:

- * Intencionalidad / reciprocidad
- * Trascendencia
- * Significado

- Intencionalidad /Reciprocidad

La aportación del mediador adulto es hacer que la situación interactiva pase de ser una experiencia incidental a una intencionada. Esta intencionalidad tiene dos focos: uno el objeto y otro el aprendiz. El adulto transforma algunas características del objeto para que el otro lo experimente y no se limite a registrarlos de una manera pasiva. Estas transformaciones físicas están acompañadas por afirmaciones directas que expresan la

intencionalidad del mediador. El adulto deja de ser entonces una mera fuente de objetos, de información o de órdenes verbales y se convierte en una fuente de constante afirmación de que los objetos y/o la información implicados están realmente dirigidos al aprendiz.

En una situación de aprendizaje, el sujeto ha de dar cuenta de que el objetivo real de la actividad de aprendizaje no es una tarea sino su propio pensamiento. Al centrarse constantemente en el estado de atención del aprendiz, en sus estrategias de resolución de problemas, en sus errores y aciertos, el adulto está en posibilidades de percibir la situación de aprendizaje con un propósito e intencionalidad. El resultado de este tipo de interacción es que hay transformación: el objeto pierde su forma natural y se convierte en un constructo educativo, el aprendiz experimenta una MLE y el adulto adquiere experiencia como mediador.

*Trascendencia

En la experiencia mediada el carácter trascendental del aprendizaje se convierte en uno de sus rasgos más destacados ya que permite que el aprendizaje vaya más allá de la tarea inmediata, por ejemplo cuando un aprendiz realiza la tarea con un horario fijo tiene el valor superficial de que cumpla con ella, sin embargo puede tener el valor trascendental de enseñarle nociones de tiempo, disciplina, etc.

*Significado

Una MLE sólo es posible cuando el mediador imbuye de significado los estímulos, los sucesos o la información. Cuando un suceso se convierte en una mera sucesión de actos y comportamientos extraños, vacíos de cualquier connotación intencional o afectiva la situación pierde su potencial mediador.

La intencionalidad, la trascendencia y el significado constituyen los parámetros básicos y necesarios de cualquier interacción de aprendizaje mediado.

VI.4 Instrumentos de mediación

Al partir del concepto de aprendizaje de Vigotsky como un proceso de apropiación por parte del aprendiz en donde los instrumentos simbólicos desempeñan una función esencial, se hace necesario ampliar el significado de los instrumentos de mediación.

Desde la perspectiva de Vigotsky, el empleo de instrumentos psicológico es útil porque:

- Introduce varias funciones nuevas relacionadas con el empleo de un instrumento dado y su control;
- Suprime y hace innecesarios varios procesos naturales cuya función es realizada por el instrumento y altera el curso y las características concretas (Intensidad, duración, secuencia, etc.) de todos los procesos mentales que entran en la composición del acto instrumental, reemplazando algunas funciones por otras.

Los instrumentos psicológicos, al igual que los materiales, son producto de la actividad histórica cultural humana. Vigotsky describe los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales, la lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales.

Los artefactos son entonces un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas.

Cole (1996) emplea la definición de Wartofsky (1973) de los artefactos (incluidas las herramientas y el lenguaje) como “Objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo y propone una jerarquía de tres niveles:

- Primarios: que son utilizados directamente en la producción como pueden ser “las hachas, garrotes, agujas, etc”. Se corresponden estrechamente con el concepto de artefacto como la materia transformada por la actividad humana.

- Secundarios: constan de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan los primarios. Los secundarios desempeñan un papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia.

- Los terciarios: son una clase de artefactos *que pueden llegar a constituir un mundo relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego libre*. Wartofsky aplica su concepción de los artefactos terciarios a las obras de arte y los procesos de percepción; Cole (1999) generaliza los procesos de percepción por una parte, a las nociones de esquema y guiones y por otra a las nociones de contexto, mediación y actividad encontradas en la psicología cognitiva contemporánea, la antropología y partes relacionadas de las ciencias cognitivas.

Esta clasificación nos conduce a una mejor comprensión de la diversidad en la actividad humana y sobre todo a entender la influencia del contexto - todo lo que se entrelaza con el individuo -.

Finalizamos este aspecto, diciendo que la cultura se caracteriza como un sistema de artefactos y la mente como el proceso de mediar la conducta por artefactos en relación con una “envoltura” supraindividual con respecto a la cual se definen el Objeto/ambiente, el texto/contexto.

VI.5 Aplicaciones de la teoría a la educación

Es interesante comprender como la teoría sociocultural ha identificado en la educación, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje los elementos que le permiten su comprensión. La gran aportación de esta teoría es la ZDP (zona de desarrollo

próximo) Vigotsky consideraba que era el intento teórico de comprender la operación de la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas que constituyen la fuerza impulsora en el desarrollo.

En una situación educativa cotidiana el saber en donde se encuentra la zona de desarrollo próximo del alumno permite al docente planear desde dónde va ser su intervención para promover el desarrollo.

El enfoque constructivista brinda la oportunidad de estudiar cómo las prácticas educacionales actuales limitan o facilitan el pensamiento, así como de crear nuevas más avanzadas, amplias y profundas. La construcción de la zona de desarrollo próximo nos recuerda que no hay nada “natural” en los ámbitos educativos, ya que son creaciones sociales, se construyen socialmente y se los puede cambiar socialmente también nos advierte que fácil es subestimar las habilidades de los alumnos y maestros cuando los analizamos aisladamente en ambientes altamente restringidos o en circunstancias menos favorables. Además de ellos apunta hacia el uso de recursos sociales y culturales que representan nuestras herramientas primarias como seres humanos, para mediar y promover el cambio dentro de las aulas.

Seguidores de Vigotsky tales como Davidof (1985) han considerado algunas ideas de su teoría para la reforma contemporánea de la educación rusa. Entre estas ideas destacan:

- La primera idea se refiere a la educación que incluye tanto la formación como la enseñanza/aprendizaje del ser humano, se dirige antes que nada al desarrollo de la personalidad.
- La segunda idea es que la personalidad humana está vinculada con su potencial creativo; en consecuencia, el desarrollo de la personalidad en el sistema educativo exige antes que nada la creación de condiciones para descubrir y poner de manifiesto el potencial creativo de los estudiantes.
- La tercera idea alude a que la formación y la enseñanza/aprendizaje supone una actividad personal por parte de los

estudiantes en el dominio de una variedad de valores internos; el estudiante se convierte en una verdadera materia en el proceso de enseñanza y formación.

- La cuarta idea es que el enseñante y el formador dirigen y guían la actividad individual de los estudiantes, pero no les imponen ni les dictan su propia voluntad. La auténtica formación y la auténtica enseñanza/aprendizaje se produce por la colaboración de los adultos con los estudiantes.

- La quinta idea es que los métodos más valiosos para la formación y la enseñanza/ aprendizaje de los estudiantes se corresponden con su desarrollo y su particularidades individuales, en consecuencia, esos métodos no pueden ser uniformes.

A la teoría constructivista con un enfoque sociocultural no sólo le interesa la transmisión y adquisición de conocimientos, sino que además su facilitación. Situación en la que estamos de acuerdo porque nuestro fin como docentes a través de las actividades intencionadas e implementadas en el salón de clases, es ser un medio que facilite y promueva el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en los alumnos como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. En el plano interpsicológico es importante reconocer los sistemas de mediación que se tienen que coordinar, por ejemplo cuando un alumno principiante empieza a leer de un experto se presenta como recursos para la estrategia educativa el contexto, el alumno, el adulto y el texto en donde la experiencia que tienen los alumnos del contexto es mediada por los adultos y éstos tienen una experiencia mediada por el texto, entonces la mediación que surge entre el adulto, el texto, el contexto y el alumno, el texto y el contexto se convierten en el objetivo de la enseñanza.

El maestro crea un medio en el cual el alumno pueda participar en la actividad de la lectura antes de que realmente pueda leer por sí solo. Se crea una actividad social de lectura con el objetivo de transferir el control de la actividad del adulto al alumno. El adulto crea un contexto social donde la lectura se desarrolla como un acto en colaboración. El contexto

se diseña para facilitar el desarrollo gradual de la lectura individual sin necesidad del apoyo.

Acerca de los procesos que intervienen en el aprendizaje Vigotsky hace un comentario:

De la misma manera que no podemos aprender a nadar quedándonos a orillas del mar, para aprender a nadar necesariamente nos debemos meter en el agua aunque aún no sepamos nadar, por lo que la única manera de aprender algo como por ejemplo, adquirir conocimientos, es haciéndolo: en otras palabras, adquiriendo conocimiento (1976).

La enseñanza desempeña un papel fundamental en el desarrollo mental de los alumnos, con esto queremos decir que la educación formal no sólo debería contribuir a la adquisición de conocimientos y aptitudes especiales, sino también al desarrollo mental en general. La buena enseñanza desarrolla la capacidad para relacionarse con los problemas de una manera teórica y reflexionar sobre el propio desempeño.

Una parte medular de la teoría sociocultural son las interacciones que se dan en el contexto educativo y el rol de la cultura como proveedora de herramientas y artefactos que a su vez son mediados por los docentes.

En el aspecto mediacional Vigotsky analizó en particular el problema de la adquisición de conocimientos en los contextos de enseñanza que tienen lugar en un sistema social definido. Como característica de este sistema enfatizó la dirección impresa al desarrollo del sujeto hacia formas crecientes de control voluntario y consciente de los procesos intelectuales y en segundo lugar, destacó las particularidades del uso del lenguaje en las situaciones escolares.

El discurso escolarizado representa una forma de comunicación cualitativamente diferente, ya que las palabras no actúan solo como medio de comunicación.

El maestro hace uso de instrumentos de mediación en el aula implementados como mecanismos para ayudar a los aprendices a través de la zona de desarrollo próximo.

Los medios de ayuda se pueden observar en todos los contextos de enseñanza, en la mayoría de los escenarios de actividad conjunta donde los participantes tienen diferentes habilidades y niveles de las mismas.

En las interacciones en donde se utilizan los medios para ayudar la ejecución se enfatizan ciertos puntos:

- a) Los medios de ayuda se encuentran regularmente en profesores competentes y responsivos.
- b) Los principios encuentran expresión en las interacciones ordinarias en el salón.
- c) Los medios de ayuda están necesariamente mezclados y ocurren en combinación y a veces de manera simultánea.
- d) Se pueden observar en operación continua, de hecho una buena lección consiste en proveer ayuda en la ejecución.

VI.5.1 Aplicaciones a la educación de los instrumentos de ejecución

Algunos ejemplos de estos medios para ayudar en la ejecución a los alumnos son los siguientes:

* Modelamiento

Es el proceso de ofrecer comportamiento para ser imitado. La imitación de los otros es una tendencia fundamental que empieza mucho antes que el del Homo Sapiens en la escala filogenética. La imitación es el mecanismo principal mediante el cual se inician nuevos comportamientos al menos mientras se alcanza la madurez en el lenguaje.

La socialización de los niños y de otros miembros nuevos a las culturas se logra grandemente a través de la imitación de los actos culturalmente organizados pero irreflexivos de los miembros más maduros.

La mayoría de las culturas tradicionales y pre- tecnológicas enseñan a sus hijos primordialmente a través del modelamiento. Los niños toman parte de estas actividades a través del proceso de participación guiada. Roggof, (1986) considera que las oportunidades para aprender a través del modelamiento están suavemente entrelazadas en la tela de la vida diaria. Lo que se ha modelado son las habilidades de subsistencia y de mantenimiento de la familia.

Si la imitación de los modelos va a ocurrir o no depende de las edades comparativas y los sexos del modelador e imitador, la presencia de reforzador por la conducta, si el modelo es real o está actuando. La relación de unos factores con otros y muchas otras variables, se encuentran en una interacción compleja. La imitación misma, como repertorio generalizado puede fortalecerse o debilitarse por medio del reforzamiento y el castigo (Staats 1986).

El proceso que subyace a la conexión modelamiento- imitación incluye procesamiento central de la conducta modelada antes de la ejecución. Las actividades modeladas pueden transformarse en imágenes y símbolos verbales que guían las ejecuciones subsecuentes.

El modelamiento es un medio poderoso para ayudar en la ejecución mismo que continúa con su efectividad en la edad adulta y hasta obtener logros más altos de la complejidad conductual. En los escenarios educativos el modelamiento de los coetáneos son fuentes importantes de ejecución ayudada - por igual para los niños que para los adultos.

* Manejo de contingencias

Es el medio de ayudar a la ejecución mediante el cual se acomodan recompensas y castigos para seguir al comportamiento dependiendo de si este es deseado o no. Son ejemplos de esta técnica, el reforzamiento social de la alabanza y la animación, reforzamientos materiales de privilegios consumibles, fichas y premios simbólicos. Ordinariamente el castigo es radicalmente minimizado y restringido a la pérdida de algún beneficio positivo; tiempo fuera o ser removido de una situación social o una reprimenda breve y firme. En la enseñanza eficiente el manejo de contingencias se centra en la conducta y en las recompensas positivas. Cuando el maestro alaba la respuesta correcta de un alumno, no sólo lo refuerza positivamente sino que también provee un reforzamiento modelado para el grupo completo. El maestro profesional se dará cuenta de estos principios de la conducta humana y los utilizará para fomentar una atmósfera positiva, así como resultados productivos.

Cuando se utiliza correctamente el manejo de contingencias como medio de ayuda, el salón de clases es productivo y el tono emocional es agradable.

Las recompensas, alabanzas y la animación que sigue a la conducta son como apoyos o refuerzos que fortalecen cada punto de avance través de la ZDP, evitando perder piso. Con progreso reforzado podemos observar los pasos del desarrollo y el aprendizaje que son potencialmente ordenados y empujados hacia delante. Solamente cuando los logros se hacen permanentes mediante el refuerzo sistemático, podremos observar el proceso de movimiento a través de la zona de desarrollo próximo. De esta manera el desarrollo de un sistema confiable de manejo de contingencias es una condición necesaria para la comprensión de las verdaderas funciones de otros medios de ayuda.

* Retroalimentación.

Re-alimentar información sobre la ejecución es un poderoso medio de ayuda, ya que permite ir evaluando el avance del alumno y en un momento dado tener la oportunidad de corregir o volver a ejecutar. En la autorregulación, proveer retroalimentación es el medio

más común y más eficiente para la autoayuda. La retroalimentación es suficiente para guiar a un alumno hacia una mejoría substancial en su ejecución en la siguiente actividad. Esta puede ser de diferentes formas por ejemplo: datos de pruebas con referencia a un criterio, datos de logro de una prueba, respuestas instantáneas del maestro ante una conversación con un alumno y hojas de trabajo entre otras. No habrá ayuda en la ejecución a menos que la información proveída sea comparada con algún estándar.

Los tres siguientes medios de ayuda en la ejecución son específicamente lingüísticos: instruir, preguntar y estructuración cognoscitiva. Entre estos tres, hay diferencias importantes en los actos mismos de ayuda y en las respuestas que elicitán. Por ejemplo en la instrucción se piden acciones concretas, preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas y la estructuración cognoscitiva provee una estructura para organizar los elementos, unos en relación a otros.

*** Instrucción.**

Las instrucciones eficientes deben de estar contenidas en el contexto de otros medios, principalmente manejo de contingencias, retroalimentación y estructuración cognoscitiva. En los escenarios educativos las instrucciones se utilizan principalmente en contextos en asuntos de conducta y en asignar actividades. La instrucción, como los otros medios de ayuda, puede esperarse que ocurra sólo cuando los maestros asumen la responsabilidad de ayudar en la ejecución, en lugar de esperar que los alumnos aprendan por sí mismos.

Si la instrucción se vuelve muy autoritaria, puede provocar oposición. El uso medido de la instrucción, no crea oposición. Cuando se mezclan los tres tipos de ayuda verbal- instrucción, pregunta y estructuración cognoscitiva- se produce una interacción viva y cooperadora entre el maestro y el aprendiz.

El profesor que no instruye puede estar negando al alumno el residuo más valioso de la interacción educativa: la voz, escuchada, reguladora, una voz gradualmente internalizada, que luego se vuelve la voz autorreguladora del alumno.

*Pregunta

Desde los primeros seminarios Socráticos, el preguntar ha sido el medio más característico de ayudar en la ejecución en la enseñanza formal, en las escuelas y en el aprendizaje académico. El preguntar se utiliza en todas las interacciones de ayuda, pero no en la misma cantidad ni con la misma dinámica social que en los escenarios de instrucción formal, desgraciadamente pocas preguntas se usan de manera responsiva durante los diálogos en las aulas.

En la educación el preguntar es un mecanismo central, porque las preguntas requieren el uso del lenguaje y de esta manera ayudan al pensamiento.

Preguntar pide una respuesta lingüística y cognoscitiva, provoca creaciones del alumno. Sócrates podría preguntar “¿Qué es lo bueno?” o podía dar una conferencia sobre el tema. Pero si Sócrates pregunta tiene dos grandes ventajas en la enseñanza. La primera está en la activación mental y verbal de los alumnos que les provee ejercicios y práctica. Segundo, durante este ejercicio de los pensamientos y el habla de los alumnos, Sócrates podrá ayudar a los alumnos a regular la conjunción de evidencia así como el uso de la lógica. Si sólo da conferencia, nunca verá las imágenes de la mente de sus alumnos proyectada en la pantalla de su lenguaje.

Hay dos tipos de preguntas: aquellas que evalúan y las que ayudan. Durkin (1978-79) y otros han notado la predominancia del tipo de preguntas de evaluación en los salones típicos, estas componen la mayor interacción de las clases recitativas. La pregunta de evaluación indaga para descubrir el nivel de la habilidad del alumno para ejecutar sin ayuda.

Cuando la pregunta está al servicio de la confección de la instrucción de la ZDP, es un aspecto de la instrucción competente. El maestro habilidoso puede interpolar tales indagaciones siempre que necesita información acerca del progreso en el conocimiento del alumno para dirigir el curso de su ayuda.

Las preguntas de ayuda indagan para generar una operación mental que el alumno no puede producir solo. La ayuda que provee la pregunta es la instigación de esa operación mental.

*Estructuración cognoscitiva.

Se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa y secuencia la percepción la memoria y la acción. En la ciencia es una teoría; en religión es teología; en juegos son reglas, en la vida diaria las estructuras cognoscitivas se parecen a todas éstas, más o menos formalizadas, más o menos conscientes.

Todas las acciones y actos mentales están organizados en conjuntos dentro de los cuales ocurre una evaluación, agrupamiento o secuencia y mediante los cuales regulamos nuestras vidas y las de los otros. Algunas estructuras cognoscitivas son universales en el sentido que les da Piaget, otras no son ni universales ni espontáneamente adquiridas por la mayoría de la población de una cultura. No son necesariamente dominadas al nivel más alto y ni siquiera en los niveles iniciales por todos los niños en todas las culturas; estas estructuras son logros que dependen de las oportunidades ecoculturales – “las consecuencias cognoscitivas de la oportunidad cultural” (Nerlove y Snniper, 1981).

En la mayoría de las culturas, el alfabetismo, el conocer los números y la comprensión de parentesco y religión son logros en algún nivel virtualmente de todos los individuos. Los dominios de oportunidad variarán de una cultura a otra, por lo que las estructuras cognoscitivas alcanzadas por la mayoría diferirán de acuerdo a tales

oportunidades. Cada que un alumno adquiere una nueva estructura cognoscitiva – por cualquier medio de ayuda- el mundo de esa persona ha cambiado para siempre.

Las estructuras cognoscitivas - a cualquier nivel de adquisición - pueden ser conscientes o no, es decir pueden ser verbalizadas por algunos individuos, pero no necesariamente. Pueden ser automáticas, en el sentido de operar sin atención. Esta automaticidad puede ocurrir como parte de lo que Vigotsky (1978) llama “fossilización”- su paso hacia fuera de la zdp -, por lo que están fijas. Ni el habla autodirigida, ni el habla de otros son necesarias para estas estructuras fijas y en verdad que pueden ser distraídas por la ayuda y quizá aun destruidas. Estas estructuras, aunque las describimos como cognoscitivas, no son enteramente mentales; pueden ser parcialmente motoras y las diferentes estructuras, ciertamente producen otras acciones.

Desde el punto de vista del profesor se pueden proveer diferentes tipos de estructuras cognoscitivas. Pueden ser grandes: visión del mundo, filosofías, sistemas éticos, teorías científicas y teologías religiosas ó pueden ser tan modestas como ponerle nombre a una cosa.

Las palabras que se le agregaran a las cosas, de acuerdo con Vigotsky (1987), son la unidades de análisis básicas para todo el funcionamiento psicológico porque “el significado de las palabras” es unidad básica de pensamiento y de interacción social.

Al ayudar en la ejecución, la estructuración cognoscitiva necesita más que simplemente ser “anunciada” por el profesor. El proceso interpersonal de la reinención guiada consiste en que el maestro ayude al alumno a desarrollar estructuras cognoscitivas a través de la participación mutua.

La estructuración cognoscitiva es una parte íntima del desarrollo de la cognición. El desarrollo cognoscitivo normal es un proceso colaborativo que incluye al niño y al ambiente. Pero el aprendiz inventará estructuras cognoscitivas durante el aprendizaje, proveyéndose continuamente explicaciones y esquemas. Con frecuencia es necesario que el

maestro provea estas estructuras, tanto para acelerar el aprendizaje como para corregir cualquier estructura idiosincrásica o no confiable.

Los procedimientos para la estructuración cognoscitiva son sencillos. El maestro ayuda al alumno a organizar la experiencia cruda, tanto aquella inmediata como la que se deriva de ejemplos similares.

Los medios de ayuda son infinitamente variables en su selección y ordenamiento por profesores individuales. Esto es porque la responsividad a la ZDP requiere individualización de acuerdo a las exigencias del momento y del movimiento a través de la ZDP. El nivel de desarrollo del aprendiz y las complejidades de las actividades requieren de una acomodación cercana.

VI.6 El papel del andamiaje en las interacciones educativas

La enseñanza andamiada es aquella que ocurre en la ZDP como *Scaffolding*: proceso de participación guiada (Rogoff, 1986, 1990), sistema de apoyos provisionales, finamente sincronizados con el nivel del aprendiz pero no por completo sometido a él, que permite conseguir logros que van más allá de las posibilidades individuales.

El andamiaje entonces es una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio y otro novato, o más o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto. El formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para resolverse.

La idea de andamiaje se refiere entonces a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto

experto pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.

El formato de andamiaje tiene las siguientes características:

- a) *Ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan;
- b) *Temporal*, ya que un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto;
- c) *Audible y visible*, es decir a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca desde un inicio que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. Debe reconocer que los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva.

La metáfora del andamiaje propuesta por Bruner en los setentas nos permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor. El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera que cuando más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado más directivas deberán ser las intervenciones del enseñante y viceversa. Pero la administración y ajuste de ayuda pedagógica de parte del docente no es sencilla, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su cualificación. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984) el mecanismo mediante el cual dicha estrategias pasa del control del docente al alumno es complejo, y esta determinado por las influencias sociales, el periodo de desarrollo e que se encuentra el alumno, y el dominio del conocimiento involucrado. Desde esta perspectiva, el mecanismo central por medio del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la transferencia de responsabilidad, que se refiere al nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito,

el cual de inicio se deposita casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

De acuerdo con Coll (1990) el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

Las actividades que he llevado a cabo durante las etapas anteriores me han conducido a evaluar de manera integral el trabajo cotidiano que realizo, a dilucidar un aspecto de la realidad, a confrontar lo que pensamos con lo que de hecho sucede en un aspecto muy concreto de la realidad a integrar nuevas ideas y problemas con lo que dicen los teóricos de la educación. He aprendido a reflexionar sobre la forma en que realizamos nuestro trabajo y a compartir con otros maestros.

VII. CONTROL DE LA ACCIÓN

Desde el modelo de Elliot, se sugiere que uno de los pasos para recuperar la acción es la observación de la intervención para tener el control que nos permite llegar a caracterizaciones. Antes de describir el proceso concerniente al control de la acción. Explicaré brevemente aspectos del escenario y contexto en el que se llevo a cabo la acción de intervención.

Escenario de la acción

La intervención se llevó a cabo con un grupo de 5° Semestre de la carrera de licenciado en psicología en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en la Ciudad de Guadalajara Jalisco, los salones asignados fueron en el edificio B: lunes, 108 de 20:00 a 22:00 Horas, miércoles salón 107 de 20:00 a 22:00 hrs. y jueves salón 108 de 18:00 a 22:00 hrs.

Tiempo

La intervención se hizo durante el semestre enero-mayo de 2005 en la asignatura Aprendizaje y Memoria.

Referente empírico

El grupo participante estaba compuesto por doce alumnos, 7 mujeres y 5 hombres con una edad promedio de 20 años.

Registros de campo del observador

Como instrumentos de recolección de la fase de control de la intervención se realizaron ocho registros, los cuales fueron elaborados inmediatamente después de cada sesión, los registros contenían dos columnas una de ellas se refería a los hechos y la otra a la interpretación del observador. En el siguiente ejemplo se muestra uno de estos registros

Registro de la sesión del 21 de febrero del 2005

HECHOS	INFERENCIAS - COMENTARIOS - OBSERVACIONES
<p>Entra la maestra al salón y deja sus cosas en el escritorio, se encuentran tres alumnos en el salón y el resto va pasando uno por uno</p> <p>La maestra se dirige al centro del salón y comenta a los alumnos</p> <p>M Hoy vamos a grabar la sesión</p> <p>Los alumnos se comentan entre sí, unos mueven la cabeza, otros ríen. La maestra se dirige al fondo del salón con la alumna que tiene la cámara y la cual le comenta a su compañera</p> <p>A4 “ya te fijaste, la maestra tiene un casete VHS”</p> <p>La otra alumna asiente</p> <p>La maestra entonces comenta</p> <p>M _no me dijiste de cuál casete</p> <p>La alumna contesta</p> <p>A4 “déjeme ver si aquí traigo otro, porque traigo uno de la boda de mi hermana, pero ese no lo puedo usar</p> <p>A lo que la maestra comenta</p> <p>M no te preocupes si no tienes casete me dices de cuál es y grabamos la siguiente clase</p> <p>La alumna empieza a manipular la cámara y comenta</p> <p>A4 no se puede abrir, a ver Francisco si tu puedes</p> <p>El alumno se acerca y la maestra le vuelve a comentar</p> <p>M no trates de forzarla y no te preocupes, grabamos en otra clase, de cualquier forma vamos a hacer las actividades como las traía planeadas. El resto del grupo está atento a la discusión de la cámara, entonces la maestra les dice</p> <p>M bien vamos a comenzar” les paso las instrucciones de la actividad, alguien quiere leer, a ver tu M por favor</p> <p>El alumno comienza a leer las instrucciones, y el resto del grupo se muestra atento, llega a la actividad numero 5 y la maestra interrumpe diciendo</p> <p>M hasta aquí les queda clara la actividade</p> <p>Los alumnos asienten y la maestra continua</p> <p>M en el punto número 6 realizarán una reseña, en la que va a contener los elementos que ahí se mencionan como referencia bibliográfica completa</p> <p>Una alumna interviene y pregunta</p> <p>A2 ¿es la del libro maestra?</p> <p>La maestra contesta que si y continua</p> <p>M el autor, es quien escribe la reseña, las palabras clave</p> <p>Otra alumna interviene y pregunta</p> <p>A1 ¿como cuáles?</p> <p>La maestra contesta</p> <p>M Por ejemplo, aprendizaje vicario, atención, reforzamiento,</p>	<p>Quando escribí esta frase recordé que no tengo que preguntar si entendieron sino, pedir a alguno de los alumnos que repitan las instrucciones para saber si entendieron las instrucciones</p>

<p>etc” de tres a cuatro palabras</p> <p>Entonces la alumna comenta</p> <p>A1 ah ya se, esta bien ya entendí</p> <p>La maestra continua</p> <p>M y las ideas principales del texto , no más de una cuartilla, ¿está bien? Comenzamos. Se separan por en equipos y realizamos la primera actividad</p> <p>La maestra pasa por los equipos y pregunta si tienen alguna duda los alumnos comentan que no y el pasado l tiempo les dice</p> <p>M vamos a comenzar con la siguiente actividad que es la puesta en común de lo que estuvieron comentando, empezamos L y A a ver ¿están de acuerdo en que la mayoría de la conducta es aprendida?</p> <p>A lo que una de las alumna comenta</p> <p>A1 si, dice que la mayoría de la conducta es aprendida si, porque sabemos que tenemos cierta disposición biológica, pero por...</p>	
---	--

Las sesiones estaban estructuradas de tal manera que al inicio se les proporcionaban las instrucciones por escrito.

Videograbaciones

Este tipo de instrumento fue muy útil para el logro de registro de imágenes que reprodujeron lo que pasaba y escuchaba durante el trabajo en grupos, acciones e interacciones de docente y los alumnos.

El total fueron tres videograbaciones que auxiliaron al investigador para complementar la información de lo que pasaba en los grupos. Para apoyar esta tarea, se pidió a uno de los alumnos del grupo que portara su cámara al salón y grabaran las sesiones. Al inicio de las grabaciones los alumnos se incomodaban, pero conforme pasaba el tiempo se fueron acostumbrando y actuaron de manera natural.

Productos de la actividad en grupos

En cada una de las sesiones se realizaban actividades específicas que cubrían el objetivo del tema, estos iban desde conclusiones, actividades en papelotes, representaciones

en role playing y como trabajo final se solicitó un cuadro comparativo de todos los autores y los enfoques utilizando los mismos criterios para cada uno de ellos.

Análisis de datos

En esta fase de la investigación- acción el análisis de datos implicó un conjunto de tareas con el fin de extraer significados relevantes, evidencias como efecto o consecuencia del plan de acción. Fueron tres las tareas realizadas para obtener información que diera cuenta de los cambios observados.

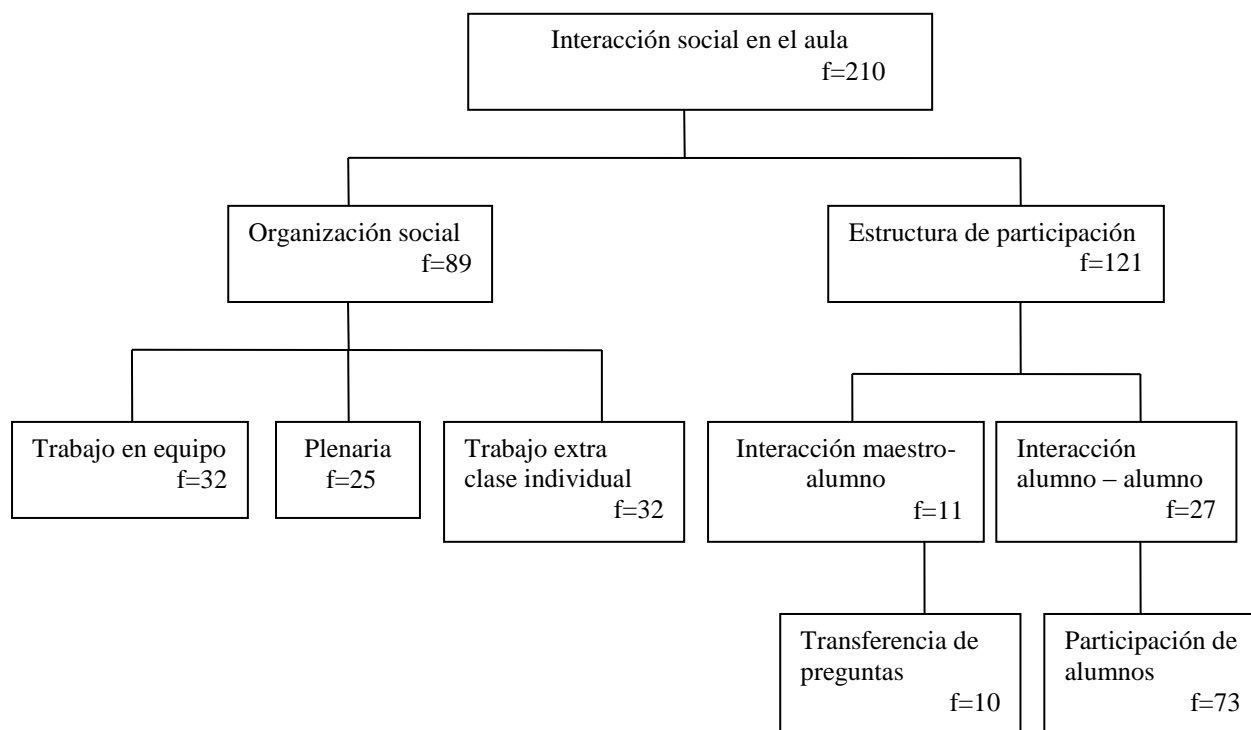
- La primera tarea fue hacer la lectura activa de los párrafos de cada uno de los registros producto de la intervención.
- La segunda fue identificar dominios como la interacción maestro-alumno, alumno- alumno, el tipo de preguntas, la puesta en común, etc.
- La tercera acción fue construir categorías sobre el inventario de dominios

Una vez organizadas las categorías se pudo llevar a cabo la descripción y explicación de las acciones en las sesiones y los aspectos que abarcaron fueron tres: interacción social en el aula, interacción con el objeto de conocimiento y diseño de unidades didácticas.

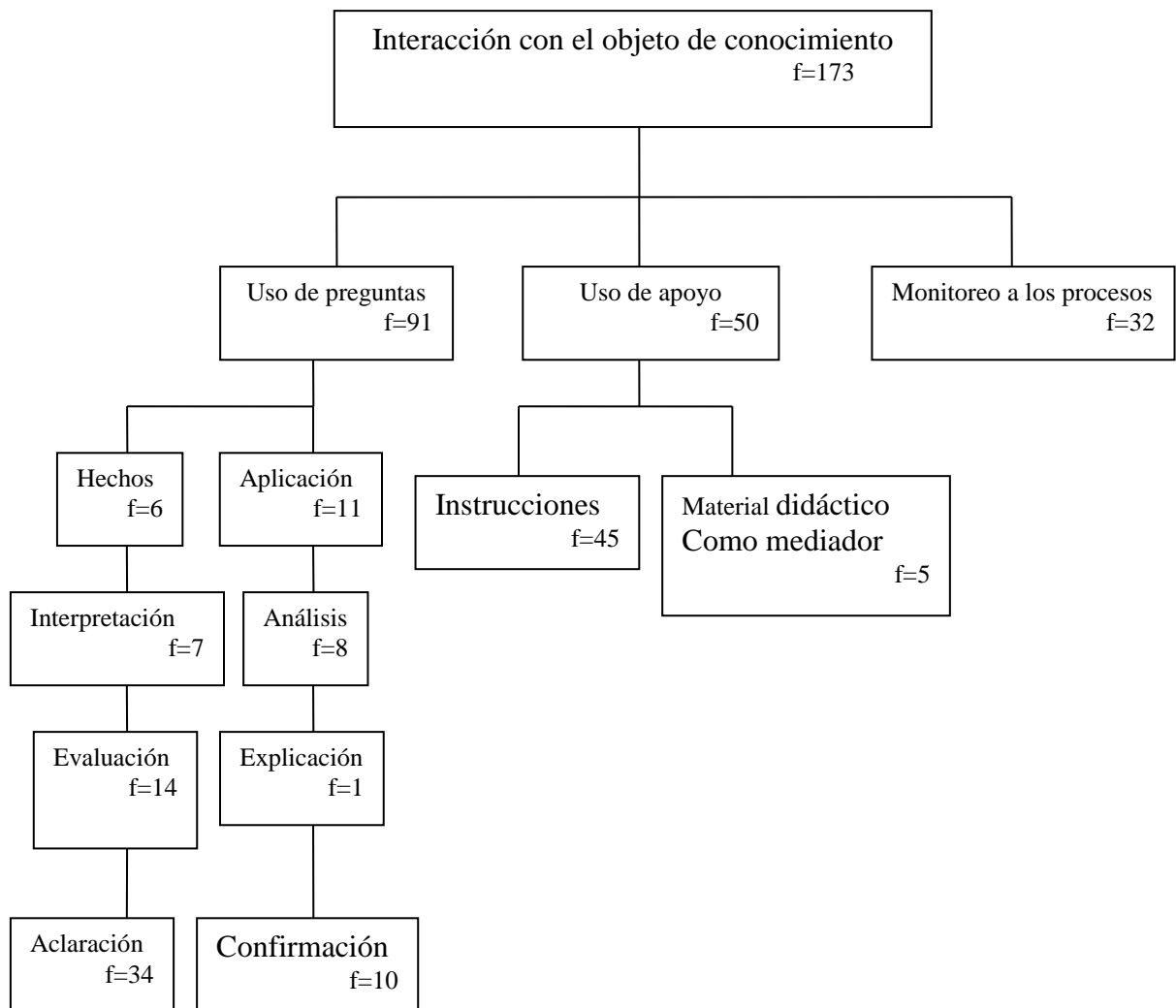
VIII. RESULTADOS

Con base en la observaciones y autoobservaciones que se realizaron durante el semestre enero – mayo del 2005, en el curso de “aprendizaje y memoria” en la licenciatura de Psicología del ITESO y como resultado de un proceso de análisis de los registros, se logró identificar dominios (ver anexo 3) que a su vez sirvieron de insumo para construir taxonomías y patrones desde los cuales se pudo caracterizar la práctica docente en la fase correspondiente a la acción.

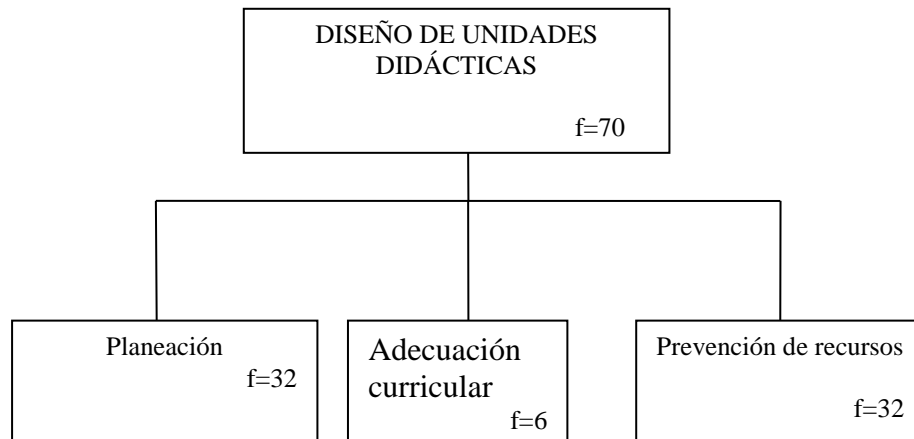
Una vez elaborada la lista de dominios identificados se procedió a elaborar una taxonomía representada en un diagrama de árbol, el número que aparece en la parte inferior de cada categoría corresponde a la frecuencia con la que se presentó. Quedando como se observa a continuación. Cada una de estas categorías incluía subcategorías como se muestra en los siguientes diagramas ampliados de la categoría interacción social en el aula.



La subcategoría de la interacción con el objeto de conocimiento quedó de la siguiente manera



La subcategoría de diseño de unidades didácticas quedo de la siguiente manera



A partir de estos diagramas se hace la reflexión que dará paso al trabajo escrito y en el que se pensará como interpretar los datos recabados.

A continuación muestro y explico cada una de las categorías de análisis: Interacción social en el aula, interacción con el objeto de conocimiento y diseño de unidades didácticas.

VIII.1. Interacción social en el aula

A fin de promover y favorecer la interacción entre alumnos para que a través del diálogo y la construcción conjunta adquirieran y comprendieran los contenidos curriculares, se optó por modificar intencionalmente la estructura social del aula, ya que anterior a la intervención prevalecía el esquema basado en el binomio maestro-alumno impidiendo la conversación y el trabajo conjunto entre iguales.

A continuación se muestra la descripción detallada y puntual de los hechos, sucesos y situaciones que se experimentaron ante una nueva forma de privilegiar la interacción en el aula.

VIII.1.1 Organización social del aula.

En el periodo de la intervención se promovieron dos formas específicas de trabajo conjunto: el trabajo en equipo y la interacción en plenaria.

VIII.1.1.1 Trabajo en equipo

La intención de favorecer el trabajo en equipo formado por binas y trios se centró en dar la oportunidad a los alumnos para que conversaran e interactuaran a propósito de alcanzar un objetivo común a través de la enseñanza recíproca; estrategia instruccional desarrollada por Palincsar y Brown que permite involucrar activamente a los estudiantes en la utilización de los conocimientos previos en la adquisición de nuevos conceptos. Aunque los grupos varían en su conformación, en su permanencia, en el tipo de compromisos u objetivos mutuos que asumen y en lo prolongado o profundo de los intercambios que ocurren entre ellos, es indispensable la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. El concepto de interacción educativa evoca situaciones en la que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos (Coll y Solé, 1990, p. 320). De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento compartido.

La organización del grupo en equipos de trabajo requiere que el papel del docente cambie, de la transmisión de información ha de transitar al rol de mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad que realizan los alumnos. En el caso particular se recurrió a utilizar una serie de instrumentos mediacionales para que los alumnos trabajaran en equipos y así favorecer la interacción entre iguales e intencionar el aprendizaje de manera autónoma.

En el siguiente ejemplo se muestra a manera de ilustración las indicaciones proporcionadas a los equipos para que iniciaran una sesión.

Instrucciones sesión 6

1. Cada equipo analizará una etapa de la biografía de Vigosky.
2. Entre todos reconstruirán la biografía.
3. Rescatarán y comentarán los elementos de la zona de desarrollo próximo.

4. En equipo construirán un ejemplo en donde se destaquen los elementos de la zona de desarrollo próximo.
5. En plenaria presentarán los diferentes ejemplos.

Las instrucciones se convirtieron en una estructura que proporcionaba guía y dirección al grupo de trabajo. Los contenidos de aprendizaje fueron analizados, reorganizados y restaurados a partir de este tipo de andamiaje.

Una vez que se confirmaba que los alumnos comprendían las instrucciones se iniciaba con el desarrollo de las actividades. A continuación se presenta una viñeta para ilustrar las maneras en que se corroboraba la comprensión del alumno en función de la tarea o actividad.

Ma. _ ¿quién nos comenta qué es lo que tenemos que hacer?

A1. _ vamos a sacar lo más importante de la vida y obra de Vigotsky y luego vamos a hacer entre todos su biografía, después vamos a ver los elementos de la zona de desarrollo próximo y vamos a construir un ejemplo que después vamos a compartir con todos, es todo.

Ma. _ ¿es todo?

la maestra ve a los demás alumnos y les dice

Ma. _ ¿no falta algo?

A2. _ si, falta la reseña que tenemos que entregar

la maestra entonces pregunta

Ma. _ ¿alguna pregunta de lo que van a hacer?

los alumnos niegan y entonces la maestra comenta

Ma. _ bueno pues empezamos a trabajar.

(Registro 6; 16-03-05, p. 3).

La conformación de los equipos de trabajo se dejó a la iniciativa de los propios alumnos quienes optaban por reunirse con los amigos o los más allegados. Permitir que ellos se organizaran desde el criterio de amistad resultó conveniente porque el trabajo fluía con más facilidad a diferencia de cuando el docente determinaba desde sus criterios la conformación de los grupos. Esta agrupación representaba una forma diferente de organización social en el aula, en la que se intentaba poner de manifiesto la democratización, sobre todo porque no era el profesor quien determinaba los roles y

funciones. El inconveniente que se percibía a partir del trabajo entre “amigos” era la dispersión ocasional que se producía por las pláticas con temas ajenos al asunto de trabajo. El hecho de que los alumnos trabajarán de manera autónoma facilitaba que el monitoreo como estrategia utilizada les ayudara a canalizar y focalizar la atención en la tarea o actividad.

El trabajo en equipo tenía el propósito de que los alumnos interactuarán juntos para lograr metas compartidas, lo que se traducía en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, hasta que todos hubieran entendido y completado la actividad con éxito de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea fueran compartidos.

Las relaciones entre iguales llegan a constituir para algunos estudiantes, relaciones trascendentes en cuyo seno tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el rendimiento académico (Coll y Colomina, 1990).

Al trabajar en grupos pequeños los alumnos se sentían implicados, motivados y responsables ante esta nueva organización y el docente tenía la oportunidad de acercarse a cada grupo para conocer su funcionamiento, la interacción personal, la forma en que se proporcionaban la ayuda ajustada, personalizada y la manera cómo resolvían y se implicaban en la tarea.

El trabajo autónomo de los alumnos requirió de cierta supervisión por parte del docente por lo que el monitoreo fue constante, punto al que aludiremos en el siguiente apartado

***Monitoreo**

Una de las estrategias clave empleadas por el docente fue el monitoreo de los procesos de adquisición del conocimiento. Cuando los alumnos trabajaban en equipos se tenía la posibilidad de desplazarse por el salón y acercarse a los diferentes grupos con el fin de saber cómo funcionaban interpersonalmente, de esta manera se podía emplear dicho

conocimiento para proporcionar una ayuda ajustada y personalizada acorde a las necesidades e intereses de los alumnos y a sus equipos de trabajo. Observar cómo trabajaba cada alumno en lo individual, en qué medida los asuntos eran resueltos de manera asertiva, cuándo había alumnos que tomaban la iniciativa la mayor parte del tiempo, si alguien se sentía inhibido para participar, o si alguno tendía a dominar la discusión e imponer su punto de vista fue posible por el trabajo autónomo; de otra manera el monitoreo quedaba reducido a una visión panorámica de conjunto, sin tener posibilidad de acercamiento con los subgrupos. En la siguiente viñeta se muestra este tipo de acompañamiento:

Los alumnos se acomodan en grupos pequeños y empiezan a trabajar, la maestra se acerca a uno de ellos y observa que una alumna lee y otra le comenta:

A9._ vamos subrayando lo más importante

siguen trabajando, la maestra se acerca a otro grupo, una alumna escribe y pregunta

A4._ ¿lo tenemos que ir anotando?

la maestra contesta

M._me parece que no es necesario, pueden subrayar en sus copias y lo comentamos después, ya cuando compartan con el grupo entonces si escriben los datos más importantes para que les quede la biografía.

la alumna comenta a su compañera

A4._mejor, a si no escribimos doble.

y siguen trabajando, la maestra se acerca a un tercer grupo y comenta acerca de las obras de Vigotsky

Después de un tiempo la maestra comenta:

M._vamos a iniciar con la puesta en común, ¿terminaron? Los alumnos asienten, y la maestra da la indicación (Registro 6; 16-03-05; p. 4).

En algunos momentos de la actividad los alumnos llegaban a requerir la presencia del docente con el fin de aclarar puntos sobre los contenidos o de recibir retroalimentación respecto a la tarea misma. Al considerar que no todos los aprendices tenían las mismas necesidades la presencia del docente se convirtió en una participación guiada en donde proporcionaba un puente entre la información de que disponía y el nuevo conocimiento. Con este tipo de estrategia se manifestaba una participación más activa y se reafirmaba la postura del docente como tutor más que como autoridad.

El cambio en la organización del grupo permitió que como docente pudiera percibir más de cerca los procesos de los alumnos a través de los diálogos, facilitar su intervención y participación puesto que en una clase tradicional con arreglo en filas esta situación no es tan factible porque no se atreven a participar.

En una situación de equipo los objetivos de los participantes estaban estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos podía alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzaban los suyos; los resultados que perseguía cada miembro del grupo eran benéficos para los restantes miembros con los que estaba interactuando. En la siguiente viñeta se puede apreciar las bondades de organizar al grupo en equipos.

M._ Bien vamos a empezar, ahora les voy a pasar la hoja con los ejemplos y pueden empezar. Los alumnos en los equipos comentan el contenido de las hojas.

La maestra se acerca a los diferentes equipos, observa e interviene a petición de una alumna.

A9._ ¿M estamos bien en los dos primeras?

La maestra comenta:

M ._ si están bien, ya que terminen lo comentamos en grupo.

Los alumnos siguen trabajando y otro grupo llama a la maestra.

A5._ ¿maestra aquí es reforzamiento negativo?

La maestra les comenta

M ._ no, no es reforzamiento negativo y nuevamente da la explicación de lo que son los reforzadores negativos....

El alumno comenta

A5._ ah si, ahora ya entendí”

La maestra camina entre los grupos y después de un tiempo pregunta

M ._¿terminaron?

Un grupo dice que le falta el último ejemplo. Después de un tiempo la maestra se dirige al centro del salón y dice:

M ._vamos a empezar, cuál es la respuesta al primer ejercicio? un alumno lee

A5._ Si la terminación del berrinche refuerza la respuesta de la madre de darle dulces al niño, la terminación del ruido es un ejemplo de reforzador negativo.

(Registro 2 ; p. 4).

Otra situación que se generó a partir de la organización del trabajo en subgrupo fueron los procesos afectivos relacionales, las situaciones de grupo fueron por lo general más abiertos y fluidos y se constituyeron sobre la base de variables como la motivación o los intereses de los alumnos, estas favorecieron el establecimiento de relaciones mucho más positivas caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. A continuación describe el tipo de interacción Maestro-Alumno y Alumno – Alumno.

Procesos afectivo- relacionales

La oportunidad del trabajo en grupo permitía que se diera una relación de confianza en donde los alumnos se animaban a preguntar en una situación de igualdad. La interacción maestro alumno se ilustra en el siguiente ejemplo:

La maestra pasa por otros grupos y un alumno le pregunta

A3._ ¿Cómo se llama ese procedimiento con el que se trabaja para los casos de fobia?

La maestra le contesta

M. _ desensibilización sistemática

El alumno voltea a ver a su compañero y le dice

A3._ese era el que te decía, si puede ser un ejemplo de contracondicionamiento, por ejemplo cuando se descubre a un joven fumando y en lugar de que el papá lo regañe le dice quieres fumar, bueno fuma toda la cajetilla y entonces el hecho de decirle que se fume toda la cajetilla va a hacer que el joven ya no quiera fumar después.

La maestra les comenta que está bien y sigue el recorrido por las mesas.(Registro 2; p. 10).

Como resultado de las actividades en donde participan entre sí, en encuentros cara a cara los alumnos se sienten cómodos y seguros para intervenir de manera más espontánea:

M._ está bien, continuamos con el siguiente supuesto que dice “que la mayoría de la conducta es controlada”. A ver H y M ¿ustedes qué piensan de eso?.

Ao . _ estoy de acuerdo en que la conducta es controlada por influencias externas, pero no siempre es así, quiero decir que empieza con una motivación extrínseca pero después se vuelve una motivación intrínseca....

Interviene la maestra

M . _si, así sucede, no todo el tiempo estamos reforzando ya que cuando el sujeto adquiere una conducta se vuelve a presentar como producto de haber sido reforzada positivamente, bien pasemos al siguiente supuesto

Unas alumnas levantan la mano y dicen

A7. _ nosotras maestra

Y comienzan a leer

A7. _ los seres humanos construyen representaciones internas..... aquí es lo que veíamos en el laberinto con las ratas, que se construyen mapas mentales y entonces el animal ya sabe por donde, ¿a eso se refiere?

La maestra asiente y pregunta

M. _ ¿a ver, están de acuerdo con lo que dijeron sus compañeras?

Algunos alumnos se muestran inquietos platicando y riendo entre sí, entonces la maestra comenta

M. _ ¿están de acuerdo F y E?

Contesta un alumno

A3 . _quiere decir que entonces el conductismo acepta una parte cognoscitiva del ser humano aunque no sea ese su objeto de estudio?

Entonces la maestra interviene

M . _si, esa es la situación. Si se da un cambio en la conducta no es sólo producto de un estímulo y un reforzamiento, si fuera así, no habría diferencia con los animales, entonces no es tan simple (Registro 4; p.4).

A este respecto Coll (1988), Fierro (1990, Vayer y Rocin (1987) y Martin (1992), comentan que en el aula no sólo se aprenden (y enseñan) conocimientos, destrezas o procedimientos, también es el ámbito donde, de forma intencional o no, se aprenden (y enseñan) actitudes y valores, y donde se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio autoconcepto: “¿qué hago aquí?, ¿por qué? o ¿para qué?; ¿qué espero de los demás?, ¿qué puedo ofrecerles?”.

En este tipo de interacciones se observa también la tendencia a que los alumnos se perciban más igualitariamente. Ames (1984) considera que esta al reforzar las similitudes en los grupos proporciona las mejores bases para favorecer los procesos de atracción interpersonal y para la aparición de conductas prosociales.

Cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), y deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para completar una tarea, comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito, lo que quiere decir que se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado consiguiendo con esto una interdependencia.

Interdependencia

Organizar a los alumnos para que tuvieran encuentros cara a cara propiciaba la interacción entre ellos, donde podían maximizar su propio aprendizaje y el de los demás provocando una interdependencia positiva entre sus miembros, de esta manera la responsabilidad y el compromiso de la tarea era compartido.

Como muestra de esto se suscitaba entre los compañeros que colaboraban para alcanzar una meta común, se comparte el siguiente ejemplo:

A10. _¿qué es el concepto integrador?

A3. _ es como decíamos hace un rato, cuando las dos gotas de agua se juntan,. El concepto integrador surge cuando las dos moléculas se juntan para formar una gota de agua

A10 ._si, pero ¿cómo vendría siendo este concepto?

A1 ._no es que sea un concepto adicional que venga a unir las dos partes, más bien es parte de los dos conocimientos el viejo con el nuevo.

A10 “si, creo que ya entiendo” (Registro 5; p. 8)

Se ha dicho que la piedra angular en la conformación de un grupo de aprendizaje es la posibilidad de que por medio de las interacciones mutuas se logre establecer una interdependencia positiva entre sus miembros. Esta ha sido conceptualizada y estudiada en los procesos grupales por autores clásicos en el campo tales como: Kurt Lewin o Talcott Parsons; el primero llegó a decir que la interdependencia “representa el mayor desafío a la madurez del individuo y del funcionamiento del grupo” (Schmuck y Schmuck, 2001)

La participación entre iguales desvanecía toda posibilidad del manejo unilateral autoritario por parte del maestro. Los alumnos ante la oportunidad de interactuar se ayudaban entre sí, a diferencia cuando prevalecía el esquema vertical maestro – alumno, en donde las situaciones de ayuda no se suscitaban, pues finalmente el alumno comprendía que el único que explicaba, aclaraba y ponía ejemplos, era el docente.

Autorregulación

El trabajo en equipo permitía que el aprendizaje se diera primero en un plano interpsicológico, el andamiaje que brindaban los compañeros ayudaba a que los otros asumieran gradualmente el control de sus acciones y comentarios. La historia precedente de los alumnos se caracterizaba por la pasividad, heteronomía y desconfianza en sus propios pensamientos y creencias y en la falta de validez de sus experiencias cotidianas y que les lleva a sentir como una amenaza que nadie dotado de autoridad les pedía indicar la respuesta “correcta”. En el momento en que empiezan a tener experiencias positivas en el trabajo grupal desarrollan una seguridad intelectual que les lleva a desafiar las ideas de otros y no simplemente a aceptarlas y a un interés por profundizar en lo que están aprendiendo.

Esta situación se puede observar en el siguiente ejemplo:

A7._ “F” vamos a revisar los demás conceptos.

la maestra se retira del grupo y se acerca a otro en donde escucha que un alumno le dice al compañero.

A6._ el aprendizaje representacional es por ejemplo si tenemos esto (el alumno señala la mesa) y le llamamos mesa y le damos un significado, eso es aprendizaje representacional!

el alumno voltea a ver a la maestra y le pregunta

A6._¿estoy bien?

la maestra le contesta

M ._¿tu compañero qué opina?, ¿él esta de acuerdo?, a ver M, ¿estás de acuerdo con lo que dice tu compañero?.

el alumno se ríe y comenta

A8._ si, creo que se trata de relacionar el objeto con un nombre, le das un significado al objeto.

la maestra les comenta

M ._está bien, continúen

la maestra se acerca a otro equipo y los alumnos comentan acerca de la asimilación. La maestra les pregunta

M.-¿Qué es la asimilación?

A7._ primero se tiene lo que uno sabe acerca de algo, después se presenta la información nueva y como resultado se tiene una nueva versión de lo que se tenía anteriormente.

un alumno interviene y comenta

A3._es como por ejemplo el agua, que primero tiene una molécula de hidrogeno y dos de oxigeno o bueno no se cuantas son pero la cosa es que da como resultado el agua, así me imagino que es la asimilación” (Registro 5; p. 6).

El hecho de poder ayudarse mutuamente explicando al compañero el significado de las tareas, guiándolo (o dejándose guiar) y corrigiendo (o dejándose corregir) los errores, es un factor que facilita y promueve el aprendizaje.

La búsqueda compartida de una solución que resuelva un conflicto de centraciones o puntos de vista discrepantes ha demostrado ser también otro de los mecanismos que dan cuenta de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Lo que se pone en evidencia es la importancia central de los procesos de regulación a través del lenguaje (Mercer, 1987). Los alumnos aprenden a utilizar el lenguaje para guiar las acciones de sus compañeros, para regular las propias y para ser guiado por el lenguaje del compañero para poder explicarse a sí mismo y a los demás el significado de lo que están aprendiendo.

VIII.1.1.2 Plenaria

Al término de las actividades asignadas para trabajar en binas o tríos, el grupo se disponía a participar en plenarios, para ello acomodaban las sillas formando un círculo de tal manera que los participantes podían tener una interacción directa y frontal con todo el grupo, es decir relaciones cara a cara. En la siguiente viñeta se puede apreciar esta situación:

- La maestra pide a los alumnos que inicien y que cada equipo seleccione un ejemplo para compartirlo a los demás.

- el primer equipo expone, un alumno de otro grupo comenta

A10._ a mí no me queda claro, (sus compañeros intervienen para explicarle) y sólo hasta que agotan sus recursos la maestra interviene. Hay desacuerdo entre los alumnos hasta que se llega a aclarar las dudas del compañero. Continúa el equipo dos y no hay comentario, todos están de acuerdo en el ejemplo,

El tercer equipo presenta y otro equipo comenta que no está de acuerdo, nuevamente intervienen los alumnos, para ampliar, la maestra representa en el pizarrón un esquema y solicita a los alumnos que sigan un orden para entender mejor cada concepto....

Pide a cada equipo mencione sus características. Inicia un equipo, el resto del grupo atiende, un alumno comenta:

A3._tenemos las mismas características que el otro equipo, una es la asociación de estímulos que elicitaban una misma respuesta.

Otro alumno interviene saca un libro y comenta

A10._ aquí están enunciadas las características y menciona tres adicionales, entonces el resto del grupo asiente y la maestra comenta

M.- muy bien F (Registro 1;7-02-05;p. 6).

Una vez que los equipos compartían se podía observar más participación en la plenaria ya que cada grupo aportaba insumos para la construcción colectiva. Este logro se puede observar en la siguiente presentación que hicieron en plenaria.

M.- Iniciamos con el primer grupo

Las alumnas a las que les toco inician
A9.- a nosotras nos toco el reforzamiento continuo y es muy fácil, se refuerzan todas las respuestas
La maestra comenta a todo el grupo
M.-creo que no requiere mayor explicación, continuamos
Los alumnos a los que la maestra les había aclarado intervienen, se dicen uno al otro
A6.- Tú
Y el otro responde
A5.-no, tú
A6.-bueno el refuerzo parcial o intermitente es aquel que no se da continuo y lo vas a dar en diferentes momentos ya sea en tiempo o en número de respuesta.
El alumno que expone mira a la maestra y pregunta
A6.-¿estamos Bien?
La maestra interviene ampliando el tema y pregunta
M.- ¿ hay preguntas?
Los alumnos responden que no y la maestra pide al siguiente equipo que participe.
A3.-a nosotros nos toco el programa de intervalo que como usted ya dijo es cuando se pone un tiempo limite sin importar el número de respuestas
La maestra asiente y se dirige al último grupo y comenta
M.-por Favor
Una de las alumnas comenta
A6.- nos toco el programa de razón y es cuando pones un número de respuestas y después das el reforzamiento.
La maestra sonríe y se dirige al pizarrón, ahí escribe un esquema y les dice a los alumnos
M.-los programas entonces pueden ser de reforzamiento continuo, de razón, fija o variable y de intervalo fijo o variable, (Registr0 3; 16-02-05; p. 5).

Los alumnos dispuestos en círculo escuchaban activamente la intervención de los compañeros; intervenciones que aludían a los productos de aprendizaje del equipo de trabajo. Es necesario comentar que la disposición a la escucha y a la participación

cambiaba con la disposición espacial. Sus interacciones ya no se percibían como meros requisitos de la materia, se les veía interesado y atento a los comentarios de sus compañeros.

Es importante mencionar que durante las primeras sesiones se les indicaba quién iniciaría con la presentación de las conclusiones obtenidas en el equipo, a medida en que se familiarizaron con este tipo de trabajo, los alumnos tomaban la iniciativa de participar en forma espontánea. Rogoff y Gardner (1984. p. 7) opinan que el mecanismo mediante el cual una estrategia pasa del control del docente al alumno es complejo ya que esta determinado por las influencias sociales, por el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y por el dominio del conocimiento involucrado.

El proceso de transferencia de responsabilidad implica que en un primer momento el docente asuma el control para que en forma paulatina y gradual lo ceda o traspase hasta que se logre un dominio pleno e independiente por parte del alumno. La participación en las plenarias fue el resultado de todo el proceso en el que los alumnos han tomado el control de la acción en la actividad.

Trabajar bajo el esquema de plenaria facilitaba la retroalimentación recíproca; tanto el docente como los compañeros podían aportar, enriquecer o cuestionar el asunto en exposición. Esta actividad en concreto ayudó a la extensión, integración y refinamiento de los contenidos, es decir el aprendizaje más efectivo se daba cuando los alumnos podían lograr una comprensión a profundidad de manera que usaban ese conocimiento en la escuela y en la vida. Esto sucede al tiempo que examinan, analizan el conocimiento y la información de manera que les permitía hacer nuevas conexiones, descubrir nuevos sentidos, entender nuevos aspectos y aclarar malos entendidos.

La organización social en el aula a través de la conformación de equipos y las plenarias favoreció una estructura de participación más equitativa, horizontal y democrática en donde las interacciones ayudaron a que los alumnos asumieran un rol protagónico, actuaran simultánea y recíprocamente en un contexto determinado en torno a una tarea o contenido de aprendizaje con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos (Coll y

Solé, 1990, p. 320). De esta manera las intenciones con las que se planearon las actividades, el trabajo en el aula y los intercambios verbales que ocurrían durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convirtieron en los elementos básicos que permitían entender que los procesos de construcción de un conocimiento es compartido. El trabajo en el aula y los intercambios verbales que ocurrían durante las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convirtieron en los elementos básicos que permitían entender que los procesos de construcción de un conocimiento son compartidos.

VIII.2. Interacción con el objeto de conocimiento

En la actividad diaria en el aula se establece la interacción entre diversos elementos tales como el maestro, el alumno y los contenidos de aprendizaje; bajo este esquema el maestro u otros congéneres asumen la mediación entre los contenidos y los alumnos. A este respecto, Cole (1996) menciona que la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas, por lo que la mediación se constituye en un elemento importante en los procesos de aprendizaje ya que a través de este recurso semiótico se proporciona a los alumnos las herramientas y los artefactos para promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Este autor propone una representación triangular básica de la mediación que explica la relación entre el sujeto, el objeto y los instrumentos o artefactos para mostrar como en su interacción se refleja la actividad de los individuos.

La actividad mediada tiene consecuencias multidireccionales; modifica simultáneamente al sujeto relacionado con los otros y al nexo sujeto/otro en relación con la situación como un todo, lo mismo que al médium en el que el “yo” y el “otro” interactúan.

A fin de conseguir una actividad mediada en el aula, en el trayecto de la intervención fue necesario seleccionar y utilizar herramientas que ayudaran a los alumnos a generar un tipo de pensamiento más complejo encaminado a la comprensión de los contenidos. A continuación se hace una presentación del tipo de herramientas utilizadas y los resultados obtenidos a partir de cada una de ellas.

VIII.2.1 Uso de herramienta

Como docente se recurrió a diferentes tipos de herramientas de mediación tales como el uso de preguntas, las instrucciones por escrito de las actividades y los apoyos didácticos que permitieran facilitar o conducir el proceso de los alumnos. A fin de dar un panorama más amplio al lector de la experiencia con el uso de tales herramientas se hace una descripción más puntual en torno a:

a) preguntas intercaladas

El uso intencionado de preguntas intercaladas a lo largo de las sesiones se usó para inducir la construcción de significado a partir de la ayuda. Estas herramientas semióticas responden a una característica de intencionalidad de la mediación: a través del diálogo se den verdaderas interacciones maestro-alumno en donde además el docente puede moverse por la zona de desarrollo próximo del estudiante y de esta manera proporcionar la ayuda que se requiere para alcanzar el nivel de desarrollo potencial. La siguiente viñeta muestra el uso de la pregunta como ayuda para evaluar y promover que el alumno generara un nuevo conocimiento.

M._¿qué podrían concluir de la obra de Vigotsky?

A 5._ pues fue muy abundante, tiene una gran influencia del marxismo.

M._¿ustedes creen que el gusto por la literatura y filosofía influyó para que su obra fuera tan basta? ¿Por qué?

A1._ yo creo que si, porque eso le ayudaba a escribir con más facilidad, como que le gustaba escribir a parte de estar muy preparado.

M ._a mi me parece que tenía una gran sensibilidad y eso le permitía observar más en detalle. Por ejemplo en su obra de pensamiento y lenguaje entender la relación entre el lenguaje con el pensamiento y los significados para entender el desarrollo

M._ ¿Cuáles son los elementos de la zona de desarrollo próximo y qué es esto en la teoría sociocultural?

Los alumnos se acomodan por grupos y empiezan a trabajar

Después de un tiempo la maestra se acerca al pizarrón y pregunta:

M._ ¿Cuáles son los elementos de la zona de desarrollo próximo?

M._a ver, ¿quién me quiere decir un elemento de la zona de desarrollo próximo?

A1._un elemento es el desarrollo real

la maestra escribe en el pizarrón

vuelve a preguntar

M._¿qué otro elemento?

A2._ el desarrollo potencial, y la participación del maestro

M._¿es sólo el maestro o puede ser alguien más?

los alumnos se miran unos a otros y nadie contesta, la maestra insiste

M._ ¿es sólo el maestro la única persona que puede ayudar al alumno?

una alumna interviene un tanto titubeante

A1._ puede ser alguien que sepa más que el niño al que se le va a ayudar

M._ si, cualquier persona que sepa más que el niño, le puede ayudar, esto es lo que Vigotsky llama el experto que puede ser un compañero, el maestro o su papá o su mamá dependiendo del tipo de ayuda que requiere el niño.

M._¿Qué representa la zona de desarrollo próximo?

A1._eso si me acuerdo, es lo que el niño puede hacer solo y lo que logra alcanzar con la ayuda del maestro o un compañero.

M._ vamos encontrando los elementos en esto que dice A1, el desarrollo real es lo que el niño puede hacer solo, el desarrollo potencial es lo que puede hacer con ayuda de los demás o de otra persona experta y la zona de desarrollo es precisamente en la que recibe esa ayuda del experto hasta que el lo puede hacer solo

M._ alguien puede dar un ejemplo de la zona de desarrollo próximo”

un alumno interviene y dice

A 10._ es como cuando aprendemos a restar, ya sabemos sumar pero con ayuda de la maestra aprendemos a restar y ya después lo hacemos nosotros solos, quiere decir que todos podemos restar, pero cuando eres más pequeño necesitas primero que te enseñen y ya después aprendes hasta a multiplicar.

M._ ¿están de acuerdo con el ejemplo de su compañero?

los alumnos asienten y la maestra continua (Registro 6; 16-03-05).

En la viñeta anterior se puede apreciar que a toda pregunta le sigue la oportunidad de retroalimentación por parte del maestro y de otros compañeros, en ese sentido las preguntas intercaladas también ayudan a supervisar el avance gradual del lector-estudiante cumpliendo funciones de evaluación diagnóstica.

También las preguntas promueven el procesamiento profundo por lo que demandan la comprensión inferencial, la aplicación y la integración de la información (preguntas implícitas y constructivas). Estos resultados tienen que ver con la trascendencia de la mediación en el sentido que la pregunta por si no genera nada, se requiere de una intención

para que el alumno desarrolle la comprensión, trascienda en la aplicación del conocimiento adquirido a otras áreas y le de un significado en un contexto en particular. Utilizadas las preguntas para que los alumnos identificaran a través de ejemplos “la teoría” fue una forma de comprobar la comprensión del tema o asunto. En la siguiente viñeta se muestra esta situación:

M._ Vamos a iniciar A y L ¿ en dónde encuentran las diferentes etapas del aprendizaje vicario?

A4._ primero el niño observa que el padre está reprendiendo al hijo mayor, luego se da la consecuencia que - que lo golpea-, y cuando se acerca al cajón abierto y no toma el dinero, ya está actuando en consecuencia de lo que vio.

M._ ¿En qué momento específico se da la asociación entre el estímulo y el castigo como consecuencia?

A1._ es el tiempo entre que observa y se nota cuando no toma el dinero del cajón abierto”(Registro 4; p. 11).

En este caso, las preguntas exigían un nivel de procesamiento profundo de información, además de que cumplían con una función de la evaluación formativa.

El tipo de preguntas que se les plantea a los alumnos les implicaba un ejercicio de recordar información almacenada con anterioridad y en expresarla a través de respuestas cortas que conllevaban a un intercambio de preguntas y respuestas. Estas acciones lucían una combinación de habilidades cognitivas, actitudes básicas y estrategias de pensamiento que nos demandaban la comprensión inferencial, la aplicación y la integración de la información.

b) Instrucciones

Otro elemento de la ayuda pedagógica fue el uso de estrategias instruccionales, las cuales se definen como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991). En este caso y de acuerdo con la clasificación que presenta Diaz-Barriga (2002) se implementaron estrategias co-instruccionales como apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso mismo de

aprendizaje. Las instrucciones cubrieron funciones específicas con la intención de que el aprendiz mejorara su atención, detectara la información principal, lograra una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organizara su pensamiento al estructurar e interrelacionar las ideas importantes. Para Shuell (1988) se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje de comprensión. . En seguida se presenta como ejemplo las instrucciones que se dieron en una sesión de clase:

INSTRUCCIONES sesión 5

1. Se organizarán para trabajar por pares.
2. Realizarán la estrategia de S-Q-A.
3. Del texto proporcionado, identificarán los conceptos relevantes de la teoría de Ausubel.
4. Al azar cada equipo presentará los conceptos más relevantes mediante la construcción de una analogía en donde se destacará alguna similitud con el aprendizaje significativo.
6. Completarán el formato de S-Q-A

Además de proporcionar las instrucciones por escrito había la tendencia a cerciorarse si habían sido entendidas ya que eso garantizaría que el alumno sería guiado a través de las actividades. Señalarles explícitamente las intenciones educativas u objetivos tenía la intención de ayudarles a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional, a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.

En la siguiente viñeta se intenta mostrar la acción docente a fin de corroborar el entendimiento mutuo:

M._bien vamos a empezar con la actividad, les paso las instrucciones, por favor
¿alguien puede leer?

A3._ yo maestra

M._ por favor su compañero esta ya leyendo las instrucciones, ponemos atención

A3._Cada equipo destacará los aspectos importantes de la biografía y la obra psicológica de Vigotsky.

M. _ dos equipos destacarán las notas biográficas, uno la obra psicológica y el otro la psicológica

la maestra pide al alumno que continúe con las instrucciones

M. _ ¿puedes continuar E?

A3. 2.-cada equipo presentará los puntos importantes. 3.- entre todos construirán la biografía de Vigotsky, 4.- rescatarán y comentarán los elementos de la zona de desarrollo próximo,5.- en grupo grande se presentarán los diferentes elementos, 6.- en equipo construirán un ejemplo en donde se destaquen los elementos de la zona de desarrollo próximo, 7.- en plenaria se presentarán los diferentes ejemplos, 8 elaborarán una reseña que contenga la biografía de Vigotsky, su obra y la zona de desarrollo próximo.

la maestra interviene y pregunta

M. _¿quién nos comenta que es lo que tenemos que hacer?

Una alumna interviene

A1._vamos a sacar lo más importante de la vida y obra de Vigotsky y luego vamos a hacer entre todos su biografía, después vamos a ver los elementos de la zona de desarrollo próximo y vamos a construir un ejemplo que después vamos a compartir con todos, es todo.

M._es todo,

M. _ ¿no falta algo?

A2._sí, falta la reseña que tenemos que entregar

M. _ ¿alguna pregunta de lo que van a hacer?

M. _bueno pues empezamos a trabajar

(Registro 6; 16-03-05; p. 2).

Una vez entregadas las instrucciones a los alumnos, estos procedían a realizar las actividades como se muestra en el siguiente ejemplo

Los alumnos se acomodan en grupo pequeños y empiezan a trabajar, la maestra se acerca a uno de los grupos, una alumna lee y otra le comenta:

A9 “vamos subrayando lo más importante”

siguen trabajando, la maestra se acerca a otro grupo, una alumna escribe y pregunta

A4 “¿lo tenemos que ir anotando?”

la maestra contesta

M “me parece que no es necesario, pueden subrayar en sus copias y lo comentamos después, ya cuando compartan con el grupo entonces si escriben los datos más importantes para que les quede la biografía la alumna comenta a su compañera
A4 “mejor a si no escribimos doble”
y siguen trabajando, la maestra se acerca a un tercer grupo y comenta acerca de las obras de Vigotsky (Registro 6; p. 4).

A partir de este momento los alumnos se volvían autónomos y trabajaban por su cuenta, el docente sólo se comportaba como supervisor

El uso de estrategias instruccionales no sólo guiaba la actividad del alumno sino que ayudaba a la activación de conocimientos previos e incluso generarlos cuando no existan. Su activación servía en un doble sentido: para conocer lo que sabían y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Apoyos didácticos

El uso del material didáctico como mediador se convirtió en una alternativa para la mejor comprensión de los objetos de aprendizaje. Cuando los alumnos desarrollan una participación activa en la que tienen que manipular, organizar, construir, en otras palabras cuando “aprenden haciendo” dejan de asumir un papel de mero espectador para convertirse en participante activo. En la práctica docente se ha observado que cuando se tiene la posibilidad de usar apoyos didácticos en el proceso de aprendizaje, los alumnos se muestran más dispuestos a colaborar.

En la siguiente viñeta se puede apreciar el uso que se le daba a los instrumentos, materiales y su papel en la construcción de significados

M ._Muy bien A, vamos a continuar, van a comentar ahora las fases del ciclo de aprendizaje experiencial.

los alumnos se acomodan en equipos, empiezan a trabajar, la maestra recorre los grupos y después de unos minutos les dice

M ¿comentarón el ciclo?

los alumnos asienten y la maestra se dirige al escritorio, toma unas hojas y se las reparte al tiempo que da la siguiente instrucción

M _ cada una de estas hojas contiene una fase del ciclo, ustedes las van a pegar en esta hoja de rotafolio que está en el pizarrón, es importante el orden en que deben estar, adelante (Registro 8; P. 8).

Feuerstein y Haywood (1987) mencionan que los materiales y los contenidos de aprendizaje deben ser variados, que la exploración y la búsqueda de estímulos novedosos porque ayudan a que se logre una motivación intrínseca en la realización de la tarea.

En la siguiente viñeta se muestra otra perspectiva del proceso del aula, en donde los alumnos usan material didáctico

M_. Bien, continuamos con las actividades, les paso las etapas del aprendizaje vicario y las acomodan en el pizarrón en el orden que ustedes crean que es correcto y nos hablan de cada una de esas etapas.

La maestra reparte las tarjetas, los alumnos después de leerlas y analizarlas se levantan de su lugar para pegarlas en el pizarrón.

La maestra al ver que terminaron comenta

M._pasen a sus lugares, vamos a continuar

Los alumnos poco a poco se acomodan y entonces la maestra dice

M._¿quién puso la primera etapa?

As._¿nosotras maestra?

M._ ¿quieren explicarnos en qué consiste?

Las alumnas se miran entre sí y una señala a la otra para que participe, se ponen de acuerdo e interviene una de ellas.

A7._ La atención es lo más importante, si la persona no pone atención, entonces no se va a fijar como ocurrieron las cosas, entonces es muy importante poner atención.

M._¿alguien más quiere agregar algo?

Los alumnos niegan unos con la cabeza otro con la voz,

M._ ¿Quién puso la segunda etapa?

Nosotros comenta otro equipo

M._ ¿Qué piensan?

A6._es la codificación, lo que decíamos hace un rato, es que el sujeto retiene por medio de la memoria.

M._¿qué más acerca de esto, algún otro equipo que quiera participar?

La maestra interviene

M._ una vez que pusimos atención al evento, entonces lo guardamos en la memoria y ¿después que sigue E?

El alumno toma sus copias y contesta

A3._pues ejecuta la acción la persona, por ejemplo si el reforzador es positivo pues la persona repite la conducta, pero si el reforzador es negativo entonces deja de hacerlo.

M._bien, ¿alguien quiere agregar algo más?

M._les paso una hoja que tiene varios ejemplos desde la instrucción dice que tienen que identificar las etapas del aprendizaje vicario y después comentarlas entre todos

La maestra pasa una hoja a cada uno de los equipos, los alumnos comentan los ejemplos entre ellos anotan en las hojas (Registro 4; 21-02-05).

Cuando el alumno se ve involucrado de manera participativa en su proceso de aprendizaje éste tiende a ser más significativo para él ya que se le deja la responsabilidad de actuar y manipular más libremente.

Dansereau y Col. (1985) consideran que el uso de estrategias de apoyo permite al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje ya que favorece la motivación y la concentración, para dirigir la atención a la tarea. Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

Trabajo extraclase

El trabajo extraclase constituyó un insumo importante para la participación de los alumnos tanto en equipos como en plenaria, dado que les implicaba un tiempo de estudio fuera del aula. Las lecturas elegidas para revisión y análisis se asignaron anticipadamente de modo que contaran con información previa y común a la discusión en el espacio de aula. La construcción de organizadores gráficos fue una manera de garantizar la interacción con los contenidos de la lectura; su elaboración previa a la sesión de clase aseguraba la participación en los equipos de trabajo dado que las actividades estaban vinculadas directamente con los textos analizados.

Para garantizar que los alumnos realmente estuvieran organizando el conocimiento, se promovía la ayuda recíproca. En el siguiente ejemplo se puede apreciar esta situación

M. _ vamos a realizar la última actividad que es el organigrama, van a integrar todos los elementos del condicionamiento operante, es decir los elementos, procesos, programas de reforzamiento y aplicaciones del condicionamiento operante.

A2. _ todo lo que vimos la clase pasada?

La maestra asiente y les reparte hojas en blanco para que lo realicen.

A1 . _¿es individual?

M . _si, es individual?

A10 . _qué es un organizador gráfico?

A1. _es como un mapa conceptual

A10 . _¿ a sí? pero no he hecho ninguno

La maestra da un tiempo y pide que una de las alumnas muestre su organizador gráfico.

M . _ ¿L puedes explicarnos qué fue lo que hiciste?

La alumna muestra una especie de resumen,

M. _ bien

Entonces la maestra pide a otra alumna que presente su trabajo.

A2 . _ yo tengo aquí algunos conceptos , pero puse la definición de cada uno de ellos.

A6 . _¿lo puedo hacer en el pizarrón?

M . _ mientras su compañero lo hace en el pizarrón a ver A muéstranos tu trabajo

La alumna les muestra una hoja y dice aquí está el condicionamiento operante y aquí se desprenden los programas de reforzamiento, por este lado están los procesos y aquí los programas.

M . _muy bien A, realmente esa es la forma en la que se hace un organigramador.

Entonces interviene la alumna que mostró el resumen.

A1 . _con razón yo decía que hacer otra vez un resumen como que no tenía sentido”

La maestra comenta

M . _ vamos viendo el trabajo de su compañero y vemos algo más acerca de los organigramadores.

El alumno que esta en el pizarrón ya terminó y la maestra le pregunta

M . _¿puedes decirnos qué hiciste?

A6 . _ aquí esta el condicionamiento operante y aquí los programas de reforzamiento, los procesos están de este lado...

Entonces la maestra interviene.

M . _ para hacer un organigrama hay que partir de un elemento clave, en este caso es el condicionamiento operante y este ocupa un lugar , a partir de ahí se sigue en un nivel hacia abajo, lo que se desprende de éste, por ejemplo los elementos, procesos, programas de reforzamiento y en un tercer nivel lo que se desprende de cada uno de ellos, bueno esto es una forma, la idea es que toda la información esté ordenada y encuentre los vínculos entre los elementos para que nos quede claro todo en conjunto...(Registro 3; 16-02-05, p. 9).

Este tipo de actividad contribuyó en gran medida para que los trabajos en equipo y en plenaria se vieran sustentados en el nivel de conocimiento que era requerido. En este caso se esperaba que los alumnos construyeran y organizaran el conocimiento en relación a un tema específico. Cuando estaban aprendiendo información nueva, se les guiaba para que relacionaran el conocimiento nuevo con lo que ya sabían, que organizaran esa información y la hicieran parte de su memoria a largo plazo.

VIII.3 Diseño de unidades didácticas

El trabajo del docente no se limitaba a ser transmisor de la información ni a ser facilitador del aprendizaje en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifestaran una actividad autoestructurante o constructiva.

El docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio espacio cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular y por las actitudes que tienen hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del curriculum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender

cómo los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende (Gimeno Sacristán, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marro, 1993).

Por lo tanto el docente ha de asumir un compromiso con su trabajo en la preparación de las unidades didácticas, iniciar el proceso con una buena planeación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea y genera un producto o una ejecución de calidad.

La planeación educativa es el punto de partida para que el proceso de aprendizaje se dé de manera adecuada; se elabora con base a unos contenidos curriculares establecidos en la mayoría de los casos por la institución, en donde se especifica la meta abarcativa, los tópicos generativos, las metas de aprendizaje, los desempeños de los alumnos, la organización social del aula, las estrategias, recursos y los productos del aprendizaje. La estructura de la planeación utilizada en el proceso de intervención se presenta en el anexo 4 y responde al modelo de enseñanza para la comprensión propuesta por Tina Blythe y Perkins en donde se parte de la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas; la estructura propuesta por estos autores tiene como base, un aprendizaje constante y amplio siempre lleno de posibilidades.

En este caso el contenido de la materia tenía que ver con los enfoques teóricos del conductismo, cognoscitivismo, psicoanálisis y humanismo, en especial como cada postura lo abordaba.

Además del contenido se consideró la población a quien iría dirigida, en estas experiencias particulares, los alumnos eran los de la carrera de psicología de 4° Semestre. Cada uno de los desempeños que se fueron proponiendo tenían una relación recíproca con la intencionalidad del curso, habían de responder al por qué y para qué. La planeación es un instrumento que como docentes nos permite tener un mejor seguimiento y monitoreo de las actividades propuestas en relación de los aprendizajes de los alumnos.

Evaluación diagnóstica continúa

Un elemento de la planeación de las unidades didácticas que fue contemplado es la evaluación diagnóstica continua, que es una técnica informal de observación según Berliner (1987) y puede llevarse a cabo en forma asistemática o sistemática abierta o focalizada en contextos naturales o en marcos creados ad-hoc como actividades de role playing. En la siguiente viñeta se puede ver un ejemplo de cómo los alumnos se organizaron e hicieron una representación de lo visto en la teoría.

M._ pasamos a la siguiente actividad, los iba a dividir en dos grupos pero son muy poquitos, entonces en un solo grupo preparen su caso para presentarlo, tienen 15 minutos

Los alumnos empiezan a bromear y designan roles. Pasado el tiempo la maestra les dice

M._ya es tiempo, empezamos

La maestra se dirige al escritorio y se sienta, los alumnos se acomodan en sus lugares y empieza la representación, durante unos diez minutos la maestra observa y los alumnos actúan, de vez en cuando hacen algún comentario chusco y todos ríen, al final de la presentación la maestra pregunta

M._¿ muy bien, ahora quién me dice que fue lo que representaron?

Una alumna interviene

A1 es el caso en el que una persona primero refuerza todas las conductas y de repente deja de hacerlo, entonces la familia se saca de onda y no sabe por qué, y esto tiene consecuencias en las que la chava termina con el novio.

La maestra interviene y pregunta

M._alguien más

Los alumnos se ven unos a otros y mueven la cabeza negando,

Entonces la maestra se levanta y se dirige al centro del salón y les dice

M._ si se fijan en muchas situaciones cotidianas se dan ejemplos de condicionamiento operante, pero sobre todo bajo programas intermitentes, como puede ser cuando saludamos, no todo el tiempo nos responden, pero cuando lo hacen esto aumenta la probabilidad de que lo volvamos a hacer, cuando hablamos por teléfono a veces no nos contestan y sin embargo seguimos hablando a las personas, etc.

Los alumnos se muestran interesados y participan con algunos ejemplos más (Registro 3 p. 8).

Como se puede ver en esta viñeta la representación ayuda a monitorear y evaluar la comprensión del tema del reforzamiento y también en esta secuencia se observa la parte de retroalimentación y complemento.

Finalmente se llevó a cabo una evaluación sumativa que se realizó al terminar el semestre, mediante ésta se estableció un balance general de los resultados conseguidos. En este caso los alumnos realizaron una matriz comparativa con el siguiente formato.

	Conductismo	Cognoscitivismo	Humanismo	Psicoanálisis
Autores principales				
Principal postulado				
Papel del docente				
Papel del alumno				

Un ejemplo de los trabajos que presentaron es el siguiente en donde se puede apreciar que los alumnos con la información y estrategias usadas tienen elementos para completar el cuadro.

Aprendizaje y Memoria
 Cuadro Comparativo autores
 Práctica 4
 Ma. Yoani Hernández Aceves
 Mayo

	VIGOTSKY	BRUNER	AUSUBEL	PIAGET
POSTULADO PRINCIPAL	Su principal postulado habla de Las habilidades psicológicas, primeramente se manifiestan en el ámbito social y luego en el ámbito individual, como es el caso de la atención, la memoria y la formulación de conceptos. Cada habilidad psicológica primero es social, o interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica. «Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.	El conocimiento de los hechos lo adquiere y lo almacena en forma de expectativas activas y no como asociaciones pasivas; gran parte del aprendizaje tiene lugar por medio del descubrimiento durante la exploración motivada por la curiosidad	Nos habla del "aprendizaje significativo" para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.	Los conceptos básicos de Piaget son dos: acomodación y asimilación para poder lograr el equilibrio cognoscitivo, acción necesaria en el proceso de adaptación, función invariante de la inteligencia. Hace énfasis en la necesidad de estudiar al hombre en un contexto evolutivo, los cambios de la función intelectual cambian de acuerdo a una estructura determinada por factores biológicos e interaccionistas con el medio.
FUNCION DEL ALUMNO	Ve al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al	Nos dice que los sujetos, cualesquiera que sean su edad o niveles de	El estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de	Sostiene que la conducta es motivada por un proceso interno llamado

	<p>conocimiento mismo como un producto social.</p>	<p>desarrollo intelectual, amplían sus conocimientos con la formulación y prueba de hipótesis. Este proceso es alentado en las clases de ciencias pues se hacen experimentos que estimulan al estudiante a explorar muchas soluciones posibles.</p>	<p>saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje.</p>	<p>equilibrio, y no por el refuerzo externo. La metodología utilizada fue basada en los grandes estudios de caso, observando continuamente a sus pequeñas hijas, obteniendo información valiosa sobre los cambios de la función intelectual.</p>
<p>FUNCION DEL MAESTRO</p>	<p>La participación del maestro la ve como una interacción y el dice que estas favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación "guiada" o la "construcción de puentes" de un adulto o alguien con más experiencia. La persona más experimentada puede dar consejos o pistas, hacer de modelo, hacer preguntas o enseñar estrategias, entre otras cosas, para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo.</p>	<p>Esta se aprecia sobre todo en el aprendizaje por descubrimiento, aunque Bruner opina que los maestros pueden y deben favorecer la obtención activa de conceptos, incluso cuando imparten directamente la instrucción. Una manera de hacerlo es presentar las ideas a la clase con variedad además de cantidad. Los ejemplos de conceptos pueden ofrecerlos en diferentes modos de representación también que los maestros procuren facilitar</p>	<p>Considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está</p>	<p>La función del maestro en el aprendizaje es de facilitador de los procesos que el alumno mediante disposición y actitud irá adquiriendo a lo largo del tiempo.</p>

		la comprensión del alumno, uniendo para ellos trozos aislados del conocimiento en nociones integrativas, principios organizadores y explicaciones sobre las causas y efectos, así como otros auxiliares que ayuden al alumno a captar la relación de las cosa	mostrando.	
CÓMO SE DA EL DESARROLLO	Nos menciona que a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales. El ser humano es un ser cultural y es lo que establece la diferencia entre el ser humano y los animales. Es así como el individuo se va desarrollando en su contexto.	El aprendizaje es un proceso constante de obtención de una estructura cognoscitiva que representa el mundo físico e interactúa con él. A medida que las personas adquieren una estructura cognoscitiva más integradora, también tienen mayor facilidad para el aprendizaje abstracto y autónomo a nivel superior.	la estructura cognoscitiva consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar. Los nuevos aprendizajes se establecen por subsunción. Esta forma de aprendizaje se refiere a una estrategia en la cual, a partir de aprendizajes anteriores ya establecidos.	los procesos de aparición de nuevos esquemas por medio de acomodación. Esquema es una capacidad lograda mediante la experiencia. Son de índole conductual, cognoscitiva o verbal, pero siempre tiene un carácter personal y activo. Cuando el sujeto adquiere nuevos esquemas o cambia los que ya tiene, lo hacen en forma activa. Se ajustan a la presión del cambio ejercida por la estimulación externa, pero lo

				hacen gracias a la creación de esquemas que les sirven para percibir los estímulos y reaccionar ante ellos.
CÓMO SE DA EL APRENDIZAJE	<p>El conocimiento es resultado de la interacción social, en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.</p> <p>La construcción resultado de una experiencia de aprendizaje no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto sino mediante operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.</p>	<p>Supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y construye a su manera. El conocimiento del mundo “no se vierte” en el individuo como si fuera un líquido. Por el contrario, el hombre atiende selectivamente al ambiente, procesa y organiza la información que capta, integrándola después en los modelos especiales del medio</p>	<p>Aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento. Hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le</p>	<p>los estímulos no son hechos externos que “controlan” al hombre al “captar” su atención o reforzar sus reacciones. Por el contrario, el hombre actúa sobre los estímulos. El aprendizaje es lo que las personas hacen con los estímulos y no lo que éstos hacen con ellas.</p>

			<p>quiere enseñar.</p> <p>El aprendizaje significativo aparece en oposición al aprendizaje sin sentido, memorístico o mecánico. El termino "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza.</p>	
--	--	--	---	--

El aprendizaje más efectivo se dio cuando los alumnos desarrollaban una comprensión de los contenidos, de manera que lo usaban en la escuela y en la vida, para que lograran esto, extendían y refinaban el conocimiento que adquirían al principio, al mismo tiempo que examinaban y analizaban la información de tal forma que les permitía hacer nuevas conexiones, descubrir o redescubrir sentido, entender nuevos aspectos y aclarar malos entendidos. Esto ayudó a los alumnos a desarrollar procesos de razonamiento complejo

CONCLUSIONES

Uno de los propósitos de la intervención educativa radica en la transformación de la función docente, de trasmisor de la información a facilitador y guía a través de la mediación que privilegia las relaciones horizontales, sin embargo, transformar la práctica educativa no es una tarea fácil, de inicio requiere un cambio de actitud ante la función docente en un contexto cambiante en donde la evolución marca pautas de comportamiento que difieren a las habituales y rutinarias. Transitar de una práctica docente estática y estereotipada a una participativa y dinámica requiere de hacer rupturas y renunciaciones a nuestros hábitos, a los aprendizajes experienciales que constituyen bastos acervos de cultura y conocimiento. Por lo tanto la actitud resulta un ingrediente clave para aceptar renunciaciones e implicarse en cambios decididos y planeados. Contribuir activamente desde nuestro ámbito de acción a la creación de una sociedad más justa demanda de cambios sustanciales en el pensamiento y acción del docente, pero principalmente en la actitud que se constituye en la base de todo cambio.

Un aprendizaje importante de la formación en el programa de la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos se centró en el cambio que se inicia cuando empezamos a cuestionar nuestra práctica. En el caso particular, las preguntas iniciales se centraron en el aprendizaje de los alumnos, en el método y las formas didácticas empleadas. Había incertidumbre por conocer cómo era esa práctica y qué efecto producía en los alumnos. Cambiar del paradigma de la exposición al trabajo participativo y colaborativo ha representado todo un trabajo de análisis y reflexión desde el cual se han modificado esquemas que sobre todo tenían que ver con el aprendizaje adquirido durante mis primeros años en escuela, en mi función de alumna. En este sentido la deliberación y la reflexión son operaciones que permiten evaluar y proponer acciones en términos de hipótesis de cambio

Transitar por un proceso de reflexión continua ayudó a descubrir que los métodos aprendidos experiencialmente te dan seguridad, te anclas a ellos pues finalmente la mayoría de los maestros que participaban en los procesos formativos aplicaban ese método de

enseñanza tradicional, por esta razón el usarlos se daba de manera automática. Por tanto la seguridad es un elemento socio-cognitivo que frena cualquier posibilidad de cambio. Trabajar en el paradigma de la inseguridad y la incertidumbre es un paso necesario cuando se decide cambiar.

A unos años de formarme en la Maestría reconozco en mí a otra docente, y no sólo por haber dejado atrás el método expositivo como única fuente del aprendizaje sino por la reflexión como hábito de una formación, si bien hay cosas que es muy difícil cambiar hay otras que se tienen que conservar, lo interesante de esto es que vas adaptando esos nuevos aprendizajes a los que permanecen en tu bagaje. Los aprendizajes previos adquieren otro significado cuando los relacionas con los nuevos

Recuperar, analizar y reflexionar el quehacer docente es un ciclo que permite modificar hábitos y costumbres que habían permanecido en estado tácito, convertirme en guía, y acompañante de procesos me ha dado la posibilidad de entender que son los alumnos los que tienen que generar conocimiento y que mi función se centra en una mediación que les permita construir a partir su interacción con los demás a propósito de un objeto de aprendizaje. Transitar del paradigma de la enseñanza hacia el del aprendizaje requiere de las mediaciones socioculturales, por lo tanto la mediación se torna necesaria en todo proceso de cambio.

He desarrollado en este tiempo habilidades que no sabía que poseía como el manejo de grupos, que realmente en un sistema de enseñanza tradicional no hay mucho por incorporar puesto que es el docente el que todo el tiempo habla, sin embargo al trabajar en equipos pasé a ser facilitador y supervisor de las actividades y eso cambió todo mi esquema que tenía del control de grupo. La autorregulación es una operación que sólo es factible de experimentar cuando el docente da la oportunidad de asumirla. A mayor control externo menor es el interno. Las estrategias constituyen un medio importante para el traspaso del control a los alumnos.

Con el cambio en las concepciones del docente en torno a la enseñanza y al aprendizaje ha sido posible mirar a la práctica como un objeto de estudio, como un campo de continuo aprendizaje y experiencia. Confrontar los hechos que se suscitan en la dimensión real con los supuestos impulsa a buscar la coherencia entre el discurso y la acción, por lo tanto el aprendizaje del práctico reflexivo da oportunidad para establecer nuevas relaciones y miradas con la teoría. Darse la oportunidad de visualizar y comprender la acción docente da la posibilidad a la aventura y a la experimentación continua, en un proceso de cambio permanente

Otro de los propósitos de este trabajo era involucrar al alumno en diferentes actividades que permitieran la interacción con otros para aprender a partir de la experiencia colectiva. Recuerdo como en un principio me daba terror implementar estrategias del aprendizaje cooperativo porque sentía que perdería el control y que todo sería un desorden. Al tiempo descubrí que mientras ese desorden estuviera organizado, con metas y objetivos claros, dejaba de ver al ruido como el enemigo del aprendizaje.

A través de la implementación de los trabajos en equipo doy cuenta de que había una mejor motivación y disposición para el estudio y un clima en el aula más favorable. Los otros, su participación, su forma de ver y leer el mundo son claves en los movimientos de la enseñanza, por lo tanto la cooperación y el intercambio favorecen el clima del aprendizaje. Al igual que el docente los alumnos también tienen que aprender a cambiar un estilo de aprendizaje, es decir cuando vienen de un aprendizaje tradicional, es necesario irlos introduciendo a un tipo de aprendizaje interactivo y sobre todo de colaboración con el resto del grupo que era el último de mis propósitos y que se dio de manera gradual. En un principio los grupos se distraían con cualquier plática fuera del tema, y en momentos no le daban la importancia era como si con estas actividades realmente no se diera el aprendizaje sin embargo cuando veían los productos y en alguna otra sesión recordaban con facilidad lo que se habían trabajado con compañeros pudieron dar cuenta de las ventajas que ofrecía un

nuevo estilo de organización e intercambio. Los resultados que se obtienen constituyen la mejor evidencia de un aprendizaje en colaboración.

Observar mi práctica anterior a la intervención me condujo a planear las actividades a partir de las necesidades del grupo y dar resoluciones a las demandas del nuevo estilo de aprendizaje más participativo en donde hay que rescatar el potencial que ofrecen los alumnos, el profesor, el currículo oficial, proponiendo la integración de los contenidos en un todo coherente, basado en un proceso didáctico. La acción – reflexión, propicia la construcción del conocimiento y por lo tanto genera comprensión y rumbo de los procesos educativos

A partir de la experiencia del trabajo realizado puedo concluir que sistematizar la práctica docente utilizando la metodología de la investigación - acción significó recuperar el espacio áulico y tener la voluntad de intervenir en él para mejorarlo.

La finalidad de seguir esta metodología fue entender, cuidar y mejorar la relación pedagógica que se establece con los alumnos cubriendo tres momentos importantes:

*Acercamiento a la realidad para tratar de adentrarse en su complejidad y extraer de ella algunos elementos para su análisis.

*Reflexión profunda sobre todos los aspectos importantes encontrados con la finalidad de explicar los significados, propósitos y supuestos que le dan coherencia.

*Regreso a la práctica con una nueva mirada y un saber enriquecido, para recrearla.

Si bien sistematizar la práctica no es tarea fácil si nos motiva a la búsqueda a la indagación, a inconformarte con lo aparente, de gusto por el conocimiento y aprender a mirar desde adentro y hacer preguntas a la realidad para buscar las respuestas junto con los alumnos, por ello es importante esforzarse por observar cuidadosamente lo que ocurre cuando ponemos en práctica acciones de cambio, poniéndonos en condiciones de documentar y difundir los cambios que hemos logrado y de esta manera mejorar nuestra

práctica educativa. El docente se convierte en investigador y en un constructor activo del currículum.

Fue muy enriquecedor el intercambio de experiencias con los compañeros de la maestría, ya que encontramos en ellos retroalimentación constante a nuestro trabajo y el sentir que nuestras inquietudes respecto a mejorar nuestra práctica eran compartidas, significaba suficiente motivación para llegar al final del trabajo. En este sentido contar con acompañamiento en el cambio es fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez-Gayou (2003) Marcos referenciales interpretativos. Como hacer investigación cualitativa Mex. Paidos.

Baquero, R. (2004) “Ideas Centrales de la teoría Socio-historica” Cap II Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: AIQUE (p.p. 19-30).

Baquero, R. (2004) “La obra de Vigotsky y su contexto” Cap I Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: AIQUE (p.p. 19-30).

Baquero, R. (2004) “Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas” Cap. IV Vigotsky y el aprendizaje escolar Buenos Aires; Ed. Aique

Berrocal, Fernandez P. Melero, Z. Ma. A (Comps) (1995) “la interacción social en textos educativos” Ed. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A. España.

Chaffe; J; (1991) Thinking critically, Houghton Mifflin Company, Boston U:S:A,;

Coll, S.C.; (1990) “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En: Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento; Barcelona; Paidos.

Daniels, H. (2003) “Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural y de la actividad” En: Vogotsky y la pedagogía, Barcelona, Paidos.

Daniels, H. (2003) “Pedagogía y mediación” En: Vogotsky y la pedagogía, Barcelona, Paidos.

Díaz Barriga, F y Hernandez, G. (1998) “constructivismo y aprendizaje significativo” . Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc. Graw Hill.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraww Hill.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Eisner, Elliot.W. (1998). *El ojo ilustrado: Cap. 2. ¿Qué hace cualitativo a un estudio?* Barcelona: Paidós.

Ericsson Frederic (1989) “recopilación de datos” En: Wittrock M. La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidos.

Fierro, C. Fortoul, B. Rosas, L.(1999) “Transformando la práctica docente” Una propuesta basada en la investigación acción, Mexico, .. Ed, Paidós

Freire, P. “Pedagogía de la Esperanza” Ed. S. XXI.

Goetz, J, y Le Compte.M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Martínez L. (1998) “la sistematización y el análisis de los datos cualitativos” En: Tras las vetas de la investigación cualitativa” (Coords.) Rebeca Mejía Arauz y Sergio A. Sandoval ITESO

Haywood, H.C., “A mediational Teaching Style” *The thinking Teacher* Vol IV. N° 1. Oct. 1987, pp. 1_6 (Traducción de Cecilia Sierra Escobell y Alicia Castañón, 1990).

Hedegaard, M. (1993). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En: *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires: AIQUE, 403-426.

Jackson, P (1992) Los afanes cotidianos. En: *La vida en las aulas*, España; Morata.

Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción; Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Marzano, R.J. y Pickering D. J. y Col. (2005) “Dimensiones del aprendizaje, Traducción Héctor Guzmán Gutiérrez, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Mc Kernan, J. (1990) “investigación-acción y currículo”; Morata.

Mercer, N. (2001). *Desarrollo por medio del diálogo*. En: Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, 169-210.

Moll, L. C. (comps) (1993) “Vigotsky y la educación” Buenos Aires; Ed. Aique

Pérez, Serrano, G (1998) “Investigación cualitativa retos e interrogantes: métodos”, Madrid España: La Muratalla.

Rodríguez Gómez G., Gil Flores J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rogoff, B. (1993)El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural”; En: *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós

Rogoff, B. (1994). Observación de la actividad sociocultural en tres planos: Apropriación participatorio, Participación guiada, Aprendices (Documento borrador). En: *Sociocultural Studies of mind*. Boston: Cambridge University Press,1-21.

Rojas Soriano, Raul (1999) Métodos para la investigación social, una proposición dialéctica; Ed. Plaza y Valdez, México.

Rojas, G. (1988) “descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Paradigmas en psicología de la educación. Mexico: Paidós.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*.
Barcelona: Paidós

Taylor y Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos en investigación,
Ed. Paidos.

Tharp, R. y Gallimore, R. (1988) “los medios para ayudar en la ejecución” cap. 3
Rousing minds to life. Cambridge: Cambridge university press..

Wertsch J. (1993). *Voces de la mente: enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Epaña:Visor.

Woods, P. (1986) La escuela por dentro, Barcelona Paidos.

ANEXOS

Anexo1

Registrador: Ma. Eugenia Barberena Pérez

Fecha: 7-02-05 (Registro 1)

Hora: 20:00 hrs.

Lugar: salón B108 del ITESO

Población: alumnos de 5º semestre de a carrera de Licenciado en psicología

Asignatura: Aprendizaje y memoria

Hechos	Inferencias
<p>(1) Llego al salón y en la entrada me encuentro a una alumna, veo que no hay más que un alumno recargado en la banca como durmiendo les comento: “M ¿nada más están ustedes dos?” La alumna responde “A7 si maestra” el alumno se levanta y comenta que si</p> <p>(2) Entonces me dirijo al escritorio dejo mi portafolio, saco mi cuaderno con los materiales para la clase, la lista, mis plumas, en ese momento llega otra alumna y saluda A2 “buenas noches Maru” y toma asiento La maestra contesta el saludo y el alumno le comenta a la alumna que llegó A10” te veo diferente” le comenta sonriendo, la alumna le contesta A2 “es que me enchine el pelo” y dirigiéndose a la maestra le comenta, en la mañana lo traía como siempre.</p> <p>(3) Entra una alumna más se dirige al fondo del salón y toma asiento saluda y todos contestamos, enseguida entran dos alumnas</p>	

más y se sientan en cercana a los demás alumnos.

(4) Entra un alumno y se va al fondo del salón en donde se encuentra con otra alumna, le sonrío hacen algún comentario que no se alcanza a escuchar y toma asiento junto de ella

(5) La maestra inicia pasando lista los alumnos contestan, una alumna se acerca a la maestra un poco inquieta y le dice que se tiene que retirar.

A2 “me tengo que retirar, es que me hablaron y van a operar a mi suegra, nos vemos la próxima clase.

(6) La maestra asiente y continua con la lista, termina y se dirige al centro del salón,

M”bien vamos a comenzar”

(7)Un alumno al fondo del salón comenta en voz alta que se siente mal y la maestra le pregunta porque el alumno le contesta

A3 “necesito hacerme una limpia, en esta semana me he cambiado dos veces de casa, termine con mi novia, tengo problemas con mi familia y no puedo ir a Sonora”

(8) La maestra le comenta entonces que no se preocupe que todo va a estar bien, entonces la maestra continua con la clase y comenta

M “el tema que vamos a ver el día de hoy es el condicionamiento clásico, hoy vamos a trabajar de manera diferente, con actividades

Que bueno comenta una alumna así me gusta más, la maestra continua

(9) M “ vamos a realizar una serie de actividades, le voy a pasar las hojas con las instrucciones y las leemos entre todos, les pide a algunos alumnos que lean las instrucciones y haciendo hincapié en que en las hojitas viene estipulado el tiempo aproximado para cada actividad ,

(10) al mismo tiempo que pregunta

M “ si les queda claro, a lo que los alumnos contestan que si la maestra comenta”

(11) M “se dividen en equipos de dos personas, una alumna interviene rápidamente y dice

A9 “ yo contigo E” la maestra asiente y ve a otras dos compañeras que están juntas y les pregunta que si trabajan juntas a lo que las alumnas contestan que si quedan dos alumnos en los extremos del salón y la maestra le comenta al alumno

M “ quieres venirte para acá y trabajar con K, el alumno asiente y se mueve de lugar, una vez acomodados por equipos la maestra les comenta

(12) M “bien vamos a comenzar

<p>tenemos 15 minutos para la primera actividad que consiste de unos casos que les voy pasar tienen que detectar cual es el estímulo condicionado, la respuesta condicionada, el estímulo incondicionado y la respuesta incondicionada, empezamos</p> <p>(13) La maestra da nuevas instrucciones al grupo nombren a algún miembro del equipo que se haga responsable del tiempo.</p> <p>(14) Los alumnos empiezan a comentar entre si, la maestra se dirige al escritorio y toma su cuaderno.</p> <p>(15) un equipo le llama y la maestra se dirige a ellos</p> <p>La alumna le comenta</p> <p>A7 “no entendemos que es lo que vamos a hacer, la maestra explica entonces</p> <p>M “de estos casos que les di van a identificar cual es el estímulo incondicionado, cual la respuesta condicionada y el estímulo condicionado y la respuesta condicionada, los alumnos asiente y dicen que si.</p> <p>En ese momento entra otra alumna y comenta</p> <p>A8 “ya llegue maestra, es que mi amiga japonesita está aquí, que hago, la maestra le contesta</p> <p>(16) M “ intégrate a alguno de los equipos para trabajar y que te expliquen que</p>	<p>La maestra le pide que se incorpore a su grupo de trabajo pero Observa que no hay interacción con el resto del grupo</p>
--	--

es lo que vas a hacer, entonces la alumna contesta A8 “me quedo aquí señalando a dos de sus compañeros y se sienta enfrente de ellos, sus compañeros asienten pero siguen conversando entre ellos, entonces una alumna del equipo se dirige a ella y le dice que es lo que van a hacer.

(17) La alumna se sienta en la mesa tiene sus copias en la mano y trabaja sola.

(18) en el extremo del salón dos alumna llaman a la maestra que se acerca inmediatamente a ellas, una alumna le pregunta

A4 “M el primer caso, ¿el estímulo incondicionado es la ventisca que cae? Las alumnas esperan la respuesta y la maestra les dice

M “terminen de hacer el ejercicio y ahorita lo comentamos entre todos, en el otro extremo la alumna que está sentada en la mesa le comenta si está bien lo que esta haciendo y la maestra al ver que está trabajando sola le pide que se incorpore a su equipo y que comente con ellos que después entre todos verán los ejemplos.

(18) La maestra se acerca a otro grupo y las alumnas le comentan su trabajo la maestra les dice que el resto del grupo aun no a terminado y faltan cinco minutos del tiempo.

(19) Pasado el tiempo la maestra pide

La alumna insiste en trabajar sola

En esta ocasión es la maestra la que establece el tiempo para las actividades

<p>a los alumnos que inicien y que cada equipo seleccione un ejemplo para exponerlo a los demás.</p> <p>(20)Un alumno propone que lo escriban en el pizarrón y así lo hacen.</p> <p>(21)Antes de iniciar los alumnos la maestra escribe en el pizarrón el esquema que representa el condicionamiento clásico y les comenta a los alumnos que es más fácil teniendo la referencia escrita ya que pueden ver todos los elementos.</p> <p>(22)El primer equipo expone, un alumno de otro grupo comenta</p> <p>A10 “a mi no me queda claro, entonces intervienen sus compañeros para contestar y aún no entiende entonces la maestra interviene tratando de explicar al alumno, hay desacuerdo entre los alumnos hasta que se llega a aclarar las dudas del compañero. Continúa el equipo dos y no hay comentario todos están de acuerdo en el ejemplo,</p> <p>(23) El tercer equipo presenta y otro equipo comenta que no está de acuerdo entonces nuevamente intervienen los alumnos, la maestra amplía la información escribe en el pizarrón un esquema y solicita a los alumnos que sigan un orden para entender mejor cada concepto,</p> <p>(24) Solicita la maestra continuar con las actividades y se reintegran los alumnos a</p>	<p>Dos de los grupo se reúnen por afinidad y tercer grupo, porque solo quedaban dos alumnos</p> <p>La maestra no se cerciora antes si es que saben hacer una reseña</p> <p>Nuevamente la maestra se percata de que los alumnos no saben hacer un organizador gráfico, pero no hay explicación adicional.</p>
---	--

sus lugares con sus equipos ,pasado el tiempo, pide a los alumnos mencione cada equipo sus dos características, inicia un equipo el resto del grupo atiende un alumno comenta

(25)A3 tenemos las mismas características que el otro equipo, una es la asociación de estímulos que elicitán una misma respuesta.

Otro alumno interviene saca un libro y comenta

A10 “ aquí están enunciadas las características y menciona tres adicionales, entonces el resto del grupo asiente y la maestra comenta

M “muy bien F”.

(26) La maestra pregunta al resto del grupo

M “ si hasta este momento hay alguna duda o algo que quieran preguntar”.

As “ los alumnos comentan que no y la maestra les pregunta si podemos continuar con las actividades que es construir dos ejemplos

(27) sin embargo como se amplio el tiempo de la presentación de la primera actividad, la maestra les comenta que realicen solo un ejemplo para alcanzar a realizar todas las actividades

(28)Una alumna A8 llama a la maestra al pizarrón y le dice que si esta bien

su ejemplo, la maestra asiente y le pide que se reúna con su equipo y lo comente se acerca, pero sus dos compañeros están comentando otro ejemplo.

(29) Los alumnos escriben sus ejemplos en papelotes y a continuación la maestra les pide que inicien con la exposición.

inicia un grupo muestra su ejemplos y todos asienten, presenta el segundo grupo el de la alumna que lo escribió en el pizarrón entonces la maestra se dirige al resto del equipo y les pide que propongan otro ejemplo, entonces una alumna comenta

A7 “ a ver si está bien voy a improvisar , esto tiene que ver con la religión por ejemplo cuando alguien lee algo en la Biblia y aprenden que es pecado después ya no necesita verlo cada rato solo aprende que no tiene que hacerlo.

(30) El otro integrante del grupo habla de un ejemplo, pero los dos equipos restantes están hablando de otra cosa, entonces la maestra les pide que guarden silencio para escuchar a su compañero.

M “por favor, F esta dando un ejemplo diferentes ¿le pueden poner atención? El alumno da el ejemplo, entonces el resto del grupo sigue dando ejemplos, la maestra interviene también poniendo ejemplos, hasta que un alumno le dice a la

maestra.

(31) A3 “maestra faltamos nosotros y en tono de broma comenta está bien no nos quieren”

La maestra comenta entonces

M “perdón E yo se que estas sensible y aparte te hacemos esto, adelante con su ejemplo por favor.

Los demás alumnos bromean al respecto y continuamos la sesión.

(32) la maestra interviene entonces para continuar con el trabajo en clase

M la actividad que sigue es hacer en una ficha una reseña que incluya los elementos revisado en clase los alumnos preguntan:

As “si lo pueden hacer en la hoja que tienen, la maestra comenta que si pero no da más detalles de cómo tienen que realizarla”

(33) pasado un tiempo algunos alumnos comentan que ya terminaron y la maestra les recuerda que falta una actividad que es elaborar un organizador gráfico con los elementos que vimos en clase, están trabajando la maestra observa de cerca.

algunos alumnos le pregunta:

(34) As “que es un organizador grafico y la maestra recurre a la analogía del mapa conceptual y entonces los alumnos asienten.

(35) la maestra observa que un

alumno no está haciendo nada y le pregunta

M “ F por que no estas haciendo tu organizador gráfico

El alumno comenta que no le gustan las actividades en las que trabaja con presión de tiempo y cuenta una anécdota de cuando estaba en la primaria en la que los diez primeros que terminaban tenían derecho a un 10, los diez que seguían, 9 y así hasta los últimos y comenta que esta situación le incomodaba mucho y terminaba dejando el trabajo sin concluir y el colmo fue cuando estaba en sexto que se hizo un examen y los 10 primeros que terminaran tenían pase directo a la secundaria del colegio y comenta entonces

A10 “por eso no me gusta trabajar con tiempo se lo puedo hacer con calma y más limpio y mejor y se lo entrego la siguiente clase.

(36) La maestra comenta que hay sistemas educativos en donde no les importa el aprendizaje del alumno y generan una competencia en basada en el tiempo más que en los aprendizajes y le dice al alumno que está bien.

Otra alumna comenta que ya término que si se puede retirar la maestra le dice que si. le entrega sus hojas se despide y sale del salón, otra alumna también se despide y se retira del salón , al fondo dos alumnos siguen

platicando se ponen de acuerdo para una fiesta entregan sus hojas y salen.

(37) la maestra se queda comentando con dos alumnos una de ellas le dice que su intención es la condicionar a su bebe ,pero que más bien el bebe ya la tienen bien condicionada porque despierta en la noche y en cuanto llora ella despierta y va por el y lo acuesta con ella en su cama, la maestra asiente que efectivamente así es y continúan con la charla unos minutos más la maestra se dirige al escritorio toma sus cosas y salen juntos del salón se despiden y termina la clase

Anexo 2

Listado de dominios

1	Cortesía
2	Manejo de contenidos
3	Inducción
4	Conversación entre alumnos
5	Nombrar lista
6	Aplicación de exámenes
7	Estructura de exámenes
8	Acciones físicas
9	Actitud de As ante los exámenes
10	Manejo del tiempo
11	Metodología
12	Participación de alumnos
13	Preguntas
14	Puntualidad de alumnos
15	Atención a alumnos
16	Tipos de participación
17	Construcción de aprendizaje
18	Reflexión del maestro
19	Uso de material didáctico
20	Evaluación
21	Desempeño de alumnos
22	Interacción alumno-alumno
23	Participación del maestro
24	Instrucciones
25	Retroalimentación
26	Actitud de los alumnos a la retroalimentación
27	Interacción informal (Ma.- As)
28	Interacción formal (Ma.-As)
29	Permisividad
30	Actitud de los alumnos (lecturas)
31	Actitud cuando el maestro escribe en el pizarrón
32	Estructura de la clase
33	Respuesta de los alumnos a la inducción
34	Actitud del Maestro ante el reclamo de alumnos
35	institucionales

Anexo 3.

Listado de dominios

1	Atención de los alumnos	38	Inicio de actividades
2	Pregunta de análisis	39	Pregunta de explicación
3	Insistencia de la maestra	40	Instrucciones iniciales
4	Lecturas previas	41	Reorganización
5	Atención entre alumnos	42	Organización social del aula
6	Promover la participación en grupo	43	Resolución de dudas por la maestra
7	Petición de orden	44	Aclaración de la maestra
8	Trabajo en aislamiento	45	Pregunta de evaluación
9	Inconformidad	46	Transferencia de preguntas
10	Discusión de grupo	47	Pregunta de confirmación maestra
11	Llamadas de atención.	48	Pregunta de terminación de tarea
12	Preparación para la clase		
13	Salida de la maestra externa		
14	Pregunta de repaso		
15	Respuesta directa de la maestra		
16	Reafirmación de instrucciones		
17	Incertidumbre de los alumnos		
18	Interacción maestro-alumno		
19	Adaptación de las actividades		
20	Pregunta de aclaración alumnos		
21	Preguntas de aclaración maestra		
22	Pregunta de aclaración alumnos		
23	Adaptación de las actividades		
24	Pregunta de repaso		
25	Reafirmación de instrucciones		
26	Respuesta directa de la maestra		
27	Instrucciones para continuar con el trabajo		
28	Salida de la maestra externa		
29	Solicitud de permiso		
30	.Monitoreo de alumnos		
31	Interacción maestro-alumno		
32	Llamadas de atención.		
33	Pregunta de interpretación		
34	Pregunta de aplicación		
35	Complementación de tema por parte de la maestra		
36	Pregunta de acuerdo		
37	Pregunta de hechos		

Anexo 4

Materia: Aprendizaje y memoria

Meta abarcativa: que los alumnos conozcan y apliquen en casos los conceptos y procesos de la teoría conductual

Fecha: 14-02-05

Sesión 3

TOPICO	METAS DE APRENDIZAJE	TIPO DEC.	DE PROC.	CON. ACT.	DESEMPEÑOS	ORG. SOC. DEL AULA	ESTRATEGIAS	RECURSOS	PRODUCTO
Programas de reforzamiento y aplicaciones del condicionamiento operante en la educación	Identificar las características principales de los programas de reforzamiento Reconozca las aplicaciones del condicionamiento operante en la educación	Construcción y organización extensión y refinamiento			Analizará cada equipo las características de un programa de reforzamiento asignada por el profesor Cada equipo compartirá con el grupo las características de los programas de reforzamiento Entre todo el grupo completarán un cuadro comparativo de los programas de reforzamiento En equipos en el formato de rol playing representaran 3 situaciones en las que se destaquen los elementos del condicionamiento operante	-Formar grupos de trabajo en pares - Plenaria todo el grupo Trabajo en equipo	-Interacción entre pares participación guiada Interacción de grupo Rol- playing	instrucciones por escrito Cuadro comparativo	Organigrama a inclusivo de todos los elementos. Procesos programas de reforzamiento y apli

						-			condiciones del condonamiento operante .
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

