



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Afectividad y cognición en el aula universitaria: un estudio a través del discurso”***

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestra en Desarrollo Educativo:**

Presenta:

**Karla María Bernardo Prior**

**Directora de tesis:**

**Dra. María Guadalupe Carranza Peña**

## **POEMA AL MAESTRO**

Educar es lo mismo  
que poner un motor a una barca,  
hay que medir, equilibrar...  
y poner todo en marcha.  
Pero para eso,  
uno tiene que llevar en el alma  
un poco de marino, un poco de pirata  
un poco de poeta  
y un kilo y medio de paciencia concentrada.  
Pero es consolador soñar mientras uno trabaja,  
que esa barca, ese niño,  
irá muy lejos por el agua.  
soñar que ese navío  
llevará nuestra carga de palabras  
hacia pueblos distantes, hacia islas lejanas.  
Soñar que cuando un día  
este durmiendo nuestra propia barca,  
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.

**Gabriel Celaya**

## **Agradecimientos...**

A la Universidad Pedagógica Nacional, por la oportunidad de transformar mi vida personal y profesional, a mi alma mater... ¡Educar para transformar!

A todos los profesores que, desde preescolar hasta maestría, fueron partícipes de mi formación y construcción como persona, profesional y profesionista... Por configurar mi ser docente, lo que intentó llegar a ser y las practicas que nunca quiero repetir.

De manera especial y con todo el agradecimiento y admiración al profesor Federico Miguel Sánchez Benítez (QPD), a la Dra. Charo Soto Lescale y al Mtro. Mario Flores Girón.

Gratitud total a los lectores de esta tesis que encierra días, noches y madrugadas de arduo trabajo: Dra. Virginia Casas Santín, Mtro. Luis Quintanilla González, Mtro. Mario Aguirre Beltrán y Dr. Armando Badillo.

A la Dra. María Guadalupe Carranza Peña por creer que estaba lista para vivir esta gran oportunidad de crecimiento, por creer en mí como profesional y como persona.

A mis amigos, a las personas que se han mantenido en mi camino y a los que la vida me permitió reencontrar para que me sigan dando su mano en momentos oscuros. Para las personas que iniciaron este camino conmigo, por la oportunidad de conocerlos fuera de las aulas, por abrir su casa y su corazón para mí.

A mis sobrinas, esperando algún día lean esto y sepan que las llevé conmigo.

Para mi padre, en honor a los valores inculcados con su ejemplo: trabajo duro, honradez, paciencia.

A mi madre por guiar mi camino, por su compañía e infinito apoyo, por la fuerza y entereza que me ha enseñado y que me mantiene en pie en los momentos difíciles de mi vida.

En memoria de Gustavo, por traer a mi esta oportunidad por acompañar mis pasos y cuidar de ellos.

¡Gracias totales!

## ÍNDICE

Capítulo I. EL ESTUDIO DEL DISCURSO EN EL AULA .....	6
I.I Los estudios sobre el discurso en el aula .....	6
I.II Qué es el discurso .....	16
I.III El análisis del discurso como interacción social y lingüística .....	19
I.IV El análisis del discurso y las aportaciones de Mercer.....	23
I.V El análisis del discurso en el aula y las Zonas de Significación.....	27
Capítulo II. COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS ESCOLARES .....	31
II.I El aprendizaje desde el constructivismo, la perspectiva piagetiana.....	32
II.II El aprendizaje significativo y la atribución de sentido. ....	37
II.III Vigotsky y la teoría Sociocultural del aprendizaje, sus implicaciones en las dimensiones afectivas y cognitivas. ....	41
II.IV La importancia de la dimensión social y lingüística en el desarrollo y el aprendizaje escolar.....	46
Capítulo III. AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS ESCOLARES ....	49
III.I Los planteamientos sobre la afectividad de Piaget y Vigotsky .....	50
III.II Las fases del desarrollo afectivo de Piaget.....	52
III.III Afectividad y emociones en el aula.....	56
III.IV El estudio de las emociones .....	60
III.V Afectividad en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje .....	65
III.VI Ambientes escolares afectivos en los entornos escolares.....	69
Capítulo IV. UNA APROXIMACIÓN A LA AFECTIVIDAD Y LA COGNICIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS .....	72
IV.I Planteamiento metodológico a través del análisis del discurso. e .....	72
IV.II La elaboración de los instrumentos de análisis a través de la interacción discursiva en el aula.....	75
IV.III Los sujetos de la investigación .....	78
IV.III Los resultados, el procesamiento y la interpretación de los datos. Algunos ejemplos de análisis relevantes. ....	80
IV.IV Análisis global de las observaciones y planteamiento de algunas Conclusiones .....	121
CAPÍTULO V. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES AFECTIVOS EN EL AULA UNIVERSITARIA .....	124

V.I Buenas prácticas docentes.....	125
V.II Sistematización de resultados, necesidades en la formación.....	128
V.III Propuesta de intervención .....	134
V.II Diseño del Diplomado.....	137
V.IV Evaluación de la propuesta de intervención .....	163
Referencias bibliográficas .....	164

## INTRODUCCIÓN

Los seres humanos desde nuestro nacimiento estamos en un medio configurado por una serie casi infinita de elementos de distinta naturaleza, ya sean físicos, simbólicos, naturales, sociales, materiales o inmateriales, todos ellos influyendo en el desenvolvimiento de cada uno de nosotros en distintas direcciones.

Inicialmente convivimos y aprendemos en compañía de la familia, en el vecindario, en estos entornos se llevan a cabo las primeras interacciones, los primeros diálogos. Posteriormente se ingresa a la escuela en la que los códigos de comportamiento, interacción y diálogo se modifican para dar paso a la comprensión de un nuevo entorno que definirá en gran medida los futuros intercambios y formas de relacionarnos.

Los dos ejemplos anteriores demuestran sólo una mínima parte de las formas de socialización que cada individuo tiene a lo largo de su vida. Pero, además, estos dos ejemplos muestran los posibles contextos en los que el discurso se crea y desarrolla.

Hablar, comunicarnos supone una de las actividades humanas que forman parte de la cotidianidad, sin embargo, estas acciones nos permiten crear el mundo en el que vivimos. Compartimos y construimos la realidad a partir de las interacciones discursivas con los otros. En palabras de Vigotsky (1896-1934) el habla, el lenguaje nos otorga la cualidad de seres humanos, de seres pensantes.

Como se mencionó en líneas anteriores, a medida que el ser humano se desarrolla y crece convive y aprende en diversos entornos, esos entornos le proporcionan significados, de la misma forma que se configuran formas de entender la realidad desde esas perspectivas aprendidas.

Mercer (2006) denomina a esos ambientes, *contextos* y Brown (2008) los llama *comunidad de aprendizaje* en dichas nociones el común denominador es el uso del lenguaje.

El lenguaje es un instrumento que cumple básicamente con dos funciones; la primera sirve para ayudarnos a representar el mundo y es una forma para conocer y comprender; y en segundo lugar nos permite comunicarnos con los otros e intercambiar nuestros pensamientos, Mercer (2016) le denomina: *interpensar*. Cuando interpensamos, compartimos experiencias, expectativas, conocimientos, sentimientos y toda clase de significados que dan sentido a nuestra existencia.

En este trabajo se presentan las referencias teóricas que sustentan la investigación, es decir, el análisis del discurso en el aula como método para explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje destacando el vínculo esencial que hay entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva, con el propósito de comprender cómo se construye el conocimiento en la interacción con la afectividad.

El capítulo uno hace un recorrido por el bagaje teórico del análisis del discurso, desde el concepto de discurso, hasta las implicaciones de éste en el aula de clases y cómo influye en la construcción de conocimientos entre pares y profesor-alumno.

De esta forma podrá entenderse la lógica bajo la cual se analiza el discurso en el aula, así como algunos de los criterios que fueron considerados para diseñar el instrumento que nos permitió analizar de las observaciones.

Por otra parte, los capítulos dos y tres de la investigación corresponden a la exposición de las cuestiones básicas sobre los procesos cognitivos y afectivos respectivamente; todo ello con la finalidad de esclarecer la estructura conceptual que sostiene la tesis de este trabajo.

En esta lógica de continuidad se presenta el capítulo cuatro cuyo contenido versa sobre el trabajo de campo, la población con la que se trabajó, el espacio físico y los referentes que nos llevaron a la construcción del instrumento final de análisis, para dar paso a la transcripción de las sesiones de clase, en las que se muestran los resultados de las interacciones observadas.

Por último, a manera de cierre se presenta una propuesta de intervención educativa para capacitar a docentes noveles que forman parte de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Los objetivos de esta propuesta de intervención descansan sobre la necesidad de formar a los docentes bajo las distintas perspectivas constructivistas; reformular, reconfigurar y construir su práctica docente siendo conscientes de que el salón de clases es un conjunto de interacciones discursivas de naturaleza social, cognitiva y afectiva.

Al final de este capítulo se formulan seis conclusiones preliminares arrojadas del estudio y análisis de los datos.

En archivos anexos se integran las transcripciones de clase en su tiempo original.

## Capítulo I. EL ESTUDIO DEL DISCURSO EN EL AULA

### I.1 Los estudios sobre el discurso en el aula

Compartir ideas, hablar y escuchar son acciones cotidianas de la vida en un salón de clases. Profesores y alumnos siguen estas dinámicas en cada encuentro, sin embargo, dentro del ámbito pedagógico no siempre fue relevante la basta complejidad que estos intercambios, verbales y no verbales, tenían para la construcción de conocimiento en el espacio escolar

Es hacia de la década de 1970 cuando el intercambio lingüístico entre profesores y alumnos se convirtió en un foco teórico relevante para el estudio de la interacción en el aula.

El enfoque sociocultural y el enfoque sociolingüístico de nueva generación hacen énfasis en que la comunicación entre profesor y alumno es una herramienta implícita para la construcción de ideas y no sólo un medio de trasmisión de ideas en este contexto el uso del lenguaje asume un papel preponderante.

El empuje total a esta tendencia teórica se dio con ayuda de los enfoques sociolingüísticos constructivistas que adjudican a la actividad conversacional la cualidad de generar procesos de enseñanza y aprendizaje sólidos en la construcción de conocimiento.

No es sin embargo, hasta los años ochenta, [...] cuando el lenguaje de profesores y alumnos empieza ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades y tareas que en él llevan a cabo y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares. (Coll, 2014:388)

Generada la idea principal que enfoca al discurso educacional entre profesores y alumnos como pieza clave en el estudio del binomio enseñanza-aprendizaje comienzan a resonar autores cuyos trabajos se centran en este aspecto, entre ellos Green y Dixon (1994), Bernstein (1971, 1973), Edwards y Mercer (1987), entre otros. Aunque el centro del estudio es el lenguaje y su relevancia en el aula para la

construcción de conocimientos los autores antes mencionados trabajan desde diferentes referentes para establecer bases de estudio.

Green y Dixon (1994 en Coll 2004) enunciaron seis principios que se explican el funcionamiento del discurso en el aula; se presentan a continuación:

- *La interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas.* Siguen unos patrones determinados, unas pautas recurrentes (...) cuya identificación y análisis es fundamental para comprender cómo unos y otros utilizan el lenguaje con el fin de enseñar y aprender
- *Las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, así como las interacciones que establecen en el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes.* Las actividades e interacciones que tienen lugar en el aula dejan, por lo general, un mayor margen de libertad a los participantes.
- *El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta.* Vincular los significados que circulan en el aula al contexto específico en el que aparecen obliga, por una parte, a no desgajar la actividad discursiva de los participantes del resto de actividades que están llevando a cabo, y por otra, a prestar una atención especial al momento en el que se producen.
- *La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares comporta la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial.* Las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizan múltiples y diferentes canales, verbales y no verbales.
- *Las aulas son entornos comunicativos con unas características propias.* El hecho de compartir estos rasgos no supone, sin embargo, que las aulas constituyan entornos comunicativos homogéneos.
- *La enseñanza: un proceso comunicativo asimétrico.* Esta asimetría no debe interpretarse, sin embargo, como algo contradictorio con el principio de co-construcción de los procesos interactivos y comunicativos que tiene lugar en el aula entre profesores y alumnos. (Coll, 2014: 389-392)

Todos estos principios nos ayudan a comprender la relevancia que tiene el discurso en la dinámica diaria de las aulas y como este enfoque sigue ganando terreno en la explicación acerca de cómo se construyen conocimientos en las escuelas.

El discurso en el aula no siempre tuvo la relevancia que ha ido cobrando desde la década de los sesentas, sin embargo, se fue desarrollando hasta convertirse en una

de las teorías más usadas para dilucidar cómo los profesores y alumnos construyen significados y conocimiento en las aulas durante sus interacciones.

En los inicios del análisis del discurso la atención se centraba en la comunicación que sostenían profesores y alumnos, sin considerar los intercambios entre los pares, que resultan ser, en ocasiones, los más fructíferos para la elaboración de significados.

El enfoque sociocultural constituye, desde nuestro punto de vista, un marco teórico de referencia adecuado a los propósitos de la investigación, toda vez que supone el reconocimiento de factores de diversa índole, desde las condiciones materiales donde se generan los intercambios, hasta las dimensiones semióticas de los recursos que se emplean en las interacciones, y cuyo centro de análisis no son las estructuras formales de los intercambios lingüísticos, sino las formas de generación, negociación y evolución de significados culturales. (Carranza, 2013: 81)

Del enfoque sociocultural se desprenden algunas perspectivas de análisis del discurso que, aunque no son las únicas existentes, es necesario destacar de manera puntual. Una de ellas es el estudio sobre el análisis discurso en el aula elaborado por Mercer (1987) para quien los contextos físicos y mentales son pieza fundamental del discurso, éstos aportan a los participantes la facilidad de atribuir significado a las contribuciones de los actores implicados en la comunicación.

Enfatiza la importancia del lenguaje como vía comunicativa entre individuos, es decir, el lenguaje es el canal social por el cual los individuos nos vinculamos, aprendemos de otros todo el tiempo, con base en los diálogos que compartimos, ya sea en situaciones específicas, como la charla con amigos, el intercambio con un comprador o vendedor o en una situación académica.

En este sentido el lenguaje como comunicación resulta un proceso complejo de habla y escucha, así como, incluso, de escritura y lectura, en el que se ven implicados, también procesos de interpretación que nos hacen pensar juntos.

Cuando tenemos la oportunidad de compartir una conversación con alguien más, ya sea un amigo, conocido o desconocido, que habla nuestro mismo idioma,

partimos del supuesto de que nuestra calidad de seres humanos nos permitirá entender el lenguaje de nuestro interlocutor, que sabremos a qué se refiere porque conocemos el significado de las palabras que pronuncia, sin embargo, los intercambios conversacionales no consisten sólo en saber qué significan las palabras enunciadas, sino qué se quiere decir con lo que se acaba de enunciar.

En las conversaciones con otros hay una gran cantidad de códigos que debemos interpretar y que devienen del contexto en el que el interlocutor y nosotros nos hemos desarrollado.

Cuando hablamos y compartimos ideas y pensamientos con otros estamos llevando a cabo conexiones e interacciones con otras mentes que nos permiten construir ideas de forma individual pero también de forma social, es decir, en la mente del otro se gesta el mismo proceso. El resultado de las ideas compartidas, discutidas y negociadas de ambos individuos es una co-construcción; lo que en palabras de Mercer se denomina *interpensar*.

El interpensamiento está íntimamente ligado al *contexto*, ya que el contexto no hace referencia, únicamente, a un espacio físico, sino, que se construye cuando compartimos, por medio del lenguaje hablado o escrito, información común para todos los participantes. “El concepto de >>contexto<< es necesario para entender cómo empleamos el lenguaje para pensar conjuntamente” (Mercer, 2016, p. 38). Para describir la importancia del contexto en la co-construcción de ideas Mercer elabora el concepto de base contextual común que alude al conocimiento y el propósito de la información contenida en la conversación, es decir, no es necesario que los interlocutores ya han construido una serie de códigos, con base en conversaciones anteriores o por que han compartido vivencias que les permite entender de qué va la conversación sin necesidad de hacer aclaraciones, puntualizaciones o señalamientos, ello ya han creado una base contextual común.

(...) los interlocutores disponen de la información concreta sobre el contenido y el propósito de la conversación que el lector necesita para comprenderla. A ellos no les hace falta explicar más sus expresiones porque se basan en el conocimiento común porque han ido acumulando a partir de experiencias similares y de

conversaciones anteriores. Este conocimiento compartido forma parte del *contexto* – la base contextual- que han creado para su conversación. (Mercer, 2016: 40)

El mismo autor plantea que el contexto es más que un espacio físico, que está determinado por pautas discursivas entabladas entre los interlocutores. Estos individuos que dialogan en diferentes círculos de personas, que comparten códigos y referentes comunes configuran las llamadas *comunidades de discurso*. Con base en lo anterior en esta investigación se asume la idea del aula universitaria como una comunidad de discurso, en la que los participantes a partir de sus experiencias comunes dentro y fuera del aula van creando sus propios códigos, referentes y significados comunes, lo cual permite identificarlos como una comunidad de discurso.

No se utilizan los mismos códigos con nuestros amigos fanáticos del fútbol que con los compañeros de trabajo en la oficina; cada contexto es determinado por las pautas discursivas correspondientes a cada espacio social. A su vez cada uno de estos espacios sociales tiene reglas específicas que aluden al carácter particular de cada tipo de conversación, por ejemplo, si hablamos de una entrevista; las reglas conversacionales básicas de ese género consisten en que uno de los individuos es el que pregunta y el otro contesta y la lógica general se mueve en la pregunta-respuesta.

Ahora bien, este carácter en la interlocución está determinado por el contexto, siguiendo el mismo ejemplo, el contexto en el género entrevista es conocer el currículum vitae de un empleado, por añadidura el carácter de la conversación debe ser una entrevista que permita conocer al otro con referencia en su quehacer laboral.

“Aquí, cuando hablo de >>reglas conversacionales básicas<< me refiero a las conversaciones que emplean los usuarios del lenguaje para mantener unos tipos particulares de conversación.” (Mercer, 2016, p. 51)

En la misma línea teórica Candela (1993), para quien el análisis del discurso en el aula supone estudiar la interacción entre profesores y alumnos en su ámbito de trabajo cotidiano, durante las clases de ciencias.

“Esta descripción analítica sobre situaciones cotidianas del salón de clases y la teorización respectiva, permite a los docentes identificar los problemas y poder actuar sobre las condiciones que propician el aprendizaje o los obstáculos que aparecen en la comunicación y en la elaboración colectiva de las ideas.” (Candela, 1993: 2)

Para Candela (1993) son dos las pautas específicas que direccionan su investigación, el primero se refiere a la participación que tienen los alumnos en la construcción de significados y la segunda responde a la congruencia entre el discurso y los contenidos que se abordan. Para ella “Estudiar la elaboración de explicaciones y argumentos que hacen los niños para describir su experiencia perceptiva con el mundo físico, en el contexto escolar, resulta de fundamental importancia para la investigación sobre la enseñanza de la ciencia. (Candela, 1993: 6)

Cuando construimos conocimiento el trabajo aparentemente individual basta, pero, interactuar, departir, compartir con otros, aprender con y de otros es lo que hace significativo y consistente el conocimiento.

Finalmente, para esta autora “La construcción del conocimiento en el aula es un proceso complejo que se desarrolla tanto hacia la construcción de significados compartidos, como hacia opciones explicativas alternativas, que se construye en los contextos argumentativos del aula” (Candela, 1993: 8)

Construir conocimiento por medio del lenguaje supone no sólo una actividad individual sino, también, colectiva y viceversa, pensamos a través del lenguaje que aprendemos de otros.

Otra postura sobre el análisis del discurso en el aula corresponde al Grupo de investigación sobre Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) constituido por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1991) quienes desde una perspectiva constructivista “interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como procesos de construcción progresiva de sistema de significados compartidos.” (Cubero, 2001: 13)

Este grupo de autores trabaja desde la perspectiva socio-constructivista en la cual el habla no se limita al intercambio de mensajes, el habla supone una de las herramientas más poderosas en un aula de clases ya que hace la conexión de experiencias y conocimientos con la escucha y la comprensión de lo que el otro piensa y dice.

Cuando se inicia una conversación, hay reglas implícitas, que generan una dinámica propia, en esta lógica, al respecto Coll (2002) retoma las nueve reglas o *máximas de conversación* que posibilitan la cooperación en los intercambios lingüísticos, con ellas es posible evaluar las participaciones de cada hablante durante la elaboración de su discurso, ya sea dentro del aula o fuera de ella. Grice (en Coll, 2002), las presenta de esta forma.

Cuadro 1.1 Máximas de conversación

Máximas de cualidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Haga que su contribución sea todo lo informativo que se requiera.</li> <li>2. No haga su contribución más informativa de lo requerido.</li> </ol>
Máximas de cualidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. No diga algo que sea falso</li> <li>4. No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.</li> </ol>
Máxima de la relación
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Sea relevante</li> </ol>
Máximas de modalidad
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Evite las expresiones oscuras.</li> <li>7. Evite la ambigüedad.</li> <li>8. Sea breve.</li> <li>9. Sea ordenado.</li> </ol>

Nota: (Coll, 2001: 398) Se enumeran los rasgos que debe respetar el discurso.

La importancia de retomar esas máximas en el contexto del aula, reside en que cada alumno y aún el profesor, han de considerarlas en el despliegue de sus conversaciones. Por ejemplo, la máxima de relevancia permite a profesores y

alumnos construir discurso coherentes y óptimos en la construcción de significados o en el establecimiento de componentes conceptuales que conformaran su acervo del tema que se revise, de lo contrario la información presentada será un discurso vacío que desvíe la atención central del tema que se trata.

En lo que respecta a la máxima de ambigüedad, alumnos y profesor deben ser cuidadoso, pues una participación que rodee demasiado el punto central de la idea puede causar confusión, de manera que la misma cuestión tenga significaciones diversas que impactan a cada miembro del grupo, y esas interpretaciones causen confusión generalizada, resultando en una tergiversación.

Una de las cualidades más importantes en un grupo de trabajo es el orden con el que actúan, durante la conversación ser ordenado permite la escucha adecuada y así de ser necesario complementar y co-construir significados de manera conjunta, a ello hace referencia la máxima de orden.

Estas máximas, permiten a profesores y alumnos trabajar los significados de la clase de forma sistemática, si bien, la espontaneidad es una de las características del trabajo en los grupos si se desean construir saberes con una alta elaboración cognitiva y crear un ambiente de clase positivo que potencie los conocimientos es necesario entonces tener en consideración las máximas planteadas por Grice.

Estas máximas permiten recuperar las aportaciones que hace cada miembro del grupo de forma analítica, es decir, de lo dicho en una participación podemos analizar la “calidad” del discurso y su aporte constructivo.

Los autores plantean que más allá del lenguaje mismo hay otros factores implicados en el discurso, tales como los culturales y afectivos, que de alguna forma influyen durante los intercambios comunicativos en el aula.

Entendamos por cultura, el contexto en el cual nos hemos desarrollado y del cual hemos aprendido nuestras costumbres, formas de conducirnos, etc., esta cultura no deja de permear al ámbito escolar, sin embargo, en un salón de clases existe un constante choque de culturas, cada individuo, profesor y alumnos traen consigo

cargas culturales propias que deberán converger interactivamente mientras construyen saberse. Según Tylor (1871) la cultura es

(...) aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1995:29)

Entonces la cultura impactará en la forma de representar la realidad, lo que en términos especializados se denominan *significados culturalmente elaborados*. A lo largo de las sesiones escolares estas parcelas que un principio estaban diferenciadas, irán construyendo significados compartidos entre los participantes de un grupo escolar.

Por lo que el primer foco de atención a la acción en el aula será establecer un mínimo de referentes compartidos que darán pauta a la *intersubjetividad*, posteriormente y a medida que se vayan estableciendo vínculos comunicativos, cognitivos y afectivos, sólidos las parcelas de significados compartidos se habrán ampliado, *gracias* a la cual los estudiantes y el profesor comenzarán a pensar juntos.

“En ambas fases, el habla de los participantes, el uso que los profesores y alumnos hacen del lenguaje, desempeña un papel fundamental debido a las posibilidades que éste les ofrece, como instrumento a la vez psicológico y cultural [...]” (Coll, 2001: 400)

Para este grupo de autores el habla es un medio, poderoso, para entender y observar cómo construimos saberes. No podemos observar cuando los alumnos construyen conocimiento, sin embargo, el discurso hace posible objetivar las construcciones que elaboran en su pensamiento, y las co-construcciones que dos o más individuos elaboran durante su interacción discursiva. Es por medio del discurso y de la interacción entre sujetos que hacemos visible el proceso constructivo de enseñanza-aprendizaje.

[...] el análisis del discurso educacional no es sólo la clave para comprender y explicar cómo profesores y alumnos hacen públicos, contrastan, negocian y eventualmente modifican sus representaciones y significados sobre los contenidos y tareas escolares; lo es también para comprender y explicar cómo se ponen de acuerdo respecto a *qué hacer y cómo hacerlo con el fin de poder llevar a cabo* este proceso de construcción de significados compartidos y asegurar su continuidad. (Coll, 2001: 412)

Ahora bien, en lo que respecta al discurso en su carácter afectivo, se ve expresado en cómo los estudiantes, ayudados por el profesor proveen sentido a su aprendizaje.

La motivación por aprender, e incluso, en los docentes la motivación por enseñar contribuye de manera favorable a que existan sentimientos positivos de pertenencia al grupo, de éxito en las tareas realizadas, de manera que el ambiente de aprendizaje sea una configuración de oportunidades para la libre expresión de dudas y de aportaciones a lo dicho o la creación de ideas nuevas.

Cuando los alumnos se encuentran en un clima positivo las interacciones entre ellos se ven favorecidas, se crean vínculos afectivos de compañerismos que dan pie a la libre expresión de ideas, con la confianza de poder equivocarse sin que existan represalias, en cuanto al docente, favorece en el establecimiento de estrategias y técnicas grupales más complejas, el grupo crece junto, se motivan unos a otros para alcanzar el objetivo de la tarea o tareas designadas.

(...) en la interacción entre alumnos se pone en juego también procesos y mecanismos de carácter motivacional, afectivo y relacional que contribuyen también a explicar su efectividad para el aprendizaje escolar y para el desarrollo de capacidades de diverso tipo por parte de los alumnos. (Colombina y Onrubia, 2002: 426)

Para asegurar la motivación y el interés en el aprendizaje los autores (Colomina y Onrubia, 2002) proponen dos posturas o líneas de trabajo.

La primera se denomina *interdependencia positiva de objetivos y recursos*, cuando los estudiantes participan y trabajan de manera cooperativa se asegura la dependencia de unos con otros, es decir, no todos los alumnos saben lo mismo de

la misma forma, para obtener éxito en la tarea el trabajo conjunto y los aportes de saberes que haga cada uno hace que necesiten unos de otros para construir un resultado final, mismo que los llevará a concluir la tarea, “(...) es la clave motivacional para conseguir que todos ellos se impliquen auténticamente en un trabajo cooperativo y se beneficien en su potencialidad.” (Colomina y Onrubia, 2002: 426)

La segunda acción propuesta por los autores es la *estructura de recompensa* que se vislumbra claramente desde su nombre, ésta consiste en la obtención de recompensas por el trabajo bien realizado, además, de ser un trabajo grupal, es decir, por trabajar armónicamente en equipo logrando realizar exitosamente la tarea asignada. Estas recompensas se otorgan a cada miembro del grupo (de forma individual) pero en cantidad y calidad igualitarias.

Las posibilidades de las situaciones cooperativas para fomentar la motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje, para reforzar la atribución de importancia al propio esfuerzo o para facilitar los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada serían entonces, desde esta perspectiva, otras tantas claves para explicar por qué la interacción entre alumnos puede resultar especialmente favorecedora de una atribución positiva de sentido al aprendizaje escolar por parte de los alumnos. (Colomina y Onrubia, 2002: 427-428)

## I.II Qué es el discurso

El discurso de manera general se conceptualiza por Van Dijk (1998) como “evento comunicativo específico, que involucra en sí mismo un conjunto de elementos, como el de hablante oyente, escritor-lector, mismos que intervienen en una situación comunicativa, con tiempo lugar y circunstancia, enmarcados en un contexto cultural determinado” (Van Dijk, 1998: 26)

En este sentido, el discurso se determina o compone por dos o más personas, que interactúan, comparten y construyen conjuntamente un contexto o ámbito semiótico determinado.

Siguiendo la lógica teórica, por discurso hacemos alusión no sólo a lo dicho, incluso, a lo escrito y leído, a lo verbal y no verbal, siempre que este tenga una coherencia que disponga un hilo conductor para su entendimiento y comprensión en contextos determinados y no sólo la consecución de palabras.

El discurso como consecución lógica de expresiones que construyen significados se presenta en todas las comunidades, ámbitos semióticos y contextos, por ejemplo, en derecho, política, economía, y así podemos continuar enumerando comunidades, sin embargo, la que nos ocupa en esta investigación es la comunidad educativa, específicamente profesores y alumnos en las aulas escolares universitarias.

El análisis del discurso es una disciplina relativamente nueva que se ha configurado como un estudio transdisciplinario que abarca distintos campos.

Puesto que no es una dirección específica de investigación, el ACD no posee tampoco un marco teórico unitario. Dentro de los objetivos susodichos evolucionan muchos tipos de ACD, que pueden ser teórica y analíticamente bastante diversos. El análisis crítico de la conversación es muy diferente de un análisis de los reportajes de actualidad en la prensa, o de las clases y la pedagogía en la escuela. Con todo, dada la perspectiva común y las miras generales del ACD, cabe también encontrar para sus variantes marcos de conjunto, teóricos y conceptuales, estrechamente relacionados. (Van Dijk, 1999: 27)

En las aulas el discurso es uno de los factores más importantes para la construcción de conocimiento, sin embargo, la cualidad más fuerte del mismo es la significación que se le da a las palabras en el contacto con los otros, es decir, en la interacción.

Ya hemos mencionado de forma reiterativa que la socialización del pensamiento, es la base para que el discurso educacional explote su potencial al máximo, de esta forma podemos lograr construir un contexto determinado que responda a la comunidad específica y al *interpensamiento* planteado por Mercer (2016).

Basta con observar durante unos minutos un aula cualquiera para darse cuenta de que lo que allí sucede desde el punto de vista de los intercambios comunicativos entre los participantes suele estar muy alejado de lo que sucede en las conversaciones que tienen lugar en otros contextos institucionales. (Coll, 2014: 395)

Estos contextos únicos y particulares que le pertenecen a los miembros que los entienden y que los comparten son llamados *comunidades de discurso*.

Se ha determinado que el contexto, para los propósitos de esta teoría, no se limita al espacio físico que se ocupa, sino, a los significados que las personas comparten. Un aula de clases tiene su contexto particular. Derivado de ello, las ideas que se intercambian en este espacio no físico tienen como finalidad implícita o explícita intercambiar diálogos y enunciados que lleven a profesores y alumnos a pensar conjuntamente para crear contenidos y significados compartidos que deriven en construcciones (individuales) y co-construcciones (compartidas) de conocimientos de naturaleza significativa.

La comunidad de discurso se distingue por poseer características particulares dependientes de la naturaleza del grupo en el caso que interesa a esta investigación, las aulas de educación universitaria, nos referimos explícitamente a una *comunidad de aprendizaje* cuyo ambiente discursivo es eminentemente de carácter académico y científico, caracterizado por la discusión, la interrogación y la crítica constructiva.

Los diálogos proporcionan el formato para que los novicios adopten la estructura, las metas, los valores del discurso y los sistemas de creencias de la práctica científica. Con el tiempo, la comunidad de aprendizaje adopta una voz común y una base de conocimientos comunes, un sistema compartido de significados, creencias y actividades. (Brown, 2000:213)

Mercer (2016) hace especial hincapié en cuatro características que conforman el pensamiento colectivo, en sus palabras, posibilitan el *interpensamiento*. Estas características son:

- *Una historia*: directamente relacionado con los recuerdos que se acumulan durante la interacción en un tiempo prolongado. Cualquier miembro de la

comunidad puede evocar un recuerdo que trasporte a los demás a ese momento el cual está cargado de significados que no deben ser ampliamente explicados para ser comprendidos.

- *Una identidad colectiva:* sentido de pertenencia y afiliación a una comunidad, así como, en algunas, se debe pasar por un proceso de iniciación que afianza y fortalece la vinculación y compromiso.
- *Obligaciones recíprocas:* todos los miembros de la comunidad cumplen un rol que conlleva tareas específicas, todo ello, de manera que puedan compartir y hacer de dominio general lo que individualmente y con base en su rol han construido.
- *Un discurso:* sí, es verdad una de las características principales de una comunidad es su discurso, sin embargo, este depende de la cualidad más importante del lenguaje que es su “carácter abierto”, es decir, su capacidad adaptativa, el lenguaje se adapta con base en las necesidades que se presenta en el contexto de la conversación.

Conversar, participar, verbalizar lo que pensamos, compartirlo con alguien más son procesos que se entretajan con la normalidad y cotidianidad de los días de las personas, profesores y estudiantes. Sin embargo, es necesario reconocer estos procesos como herramientas que permiten establecer relaciones cognitivas y afectivas más integrales.

### I.III El análisis del discurso como interacción social y lingüística

Como se mencionó al finalizar el apartado anterior, para los fines de nuestra investigación la interacción discursiva es el centro, y específicamente a la interacción cuyo propósito es compartir significados entre profesores y estudiantes para la construcción del conocimiento durante su interacción social.

Por ello tomamos como base la teoría socioconstructivista:

En concordancia con las ideas manejadas en la perspectiva sociocultural y su interés por el lenguaje, los autores que defienden esta perspectiva enfatizan la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural a través de la cual se participa en las comunidades, tanto de práctica como de aprendizaje. (Carranza, 2013: 55)

En este punto, el contexto que envuelve y en el que se desarrolla la comunicación juega un papel prioritario, pues será con base en este que se definirá la coherencia del discurso. Pero, además, definirá la forma en que se den las relaciones y vinculaciones entre los participantes durante su interacción en la clase.

En esta investigación importa el discurso por su contenido, su forma, el peso de la gramática o sintáctica queda un poco rezagado en aras de aclarar cómo es que este mismo permite elaborar redes de relaciones sociales en el aula conformando así una comunidad de discurso única por la aportación de sus miembros.

En este sentido, nos centraremos en la interacción que se genera en las aulas de clase, partiendo del supuesto de que el aprendizaje es una construcción formada por las interacciones que se dan entre los estudiantes con el profesor y entre ellos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos comunicativos e interactivos, y esto es posible gracias al lenguaje. El discurso es un instrumento que, por su naturaleza semiótica, permite construir significados de forma compartida entre profesores y alumnos. (Cubero, 2001: 14)

La interacción entre estudiantes depende en gran medida de las acciones que tome el docente, generalmente un grupo trabaja bajo la dirección de un profesor y de él dependerá seleccionar las estrategias adecuadas que lleven al grupo al logro de los objetivos planteados y así la co-construcción de conocimientos.

Con base en la teoría socio-constructivista podemos identificar tres formas de trabajo grupal que tienen como eje principal el trabajo en grupos y la forma en que se pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estas formas son las del tipo cooperativo, competitivo e individualista.

Como ya antes mencionamos cada una se caracteriza o distingue por la manera de obtener el logro en la tarea, sin embargo, también podemos diferenciarlas por el grado de dependencia que genera en los participantes.

En la situación cooperativa el logro del objetivo está dado siempre y cuando exista la participación de todos los miembros, aunque se persigue un objetivo común, cada miembro de manera particular busca obtener el conocimiento o la habilidad que está en juego, por ello si uno de los miembros del grupo no logra alcanzar la tarea imposibilita a los demás a hacerlo, tanto la tarea grupal como la individual se ven obstaculizadas, empero, si todos los participantes ofrecen sus capacidades para el logro de la tarea el resultado será positivo de forma grupal e individual. Ahora bien, en este sentido la interdependencia entre los miembros es alta, el éxito de todos es el éxito individual.

En el caso de las situaciones competitivas cada estudiante lucha y trabaja por la obtención del objetivo, de suerte que no dependen del rendimiento de otros. Lo que lo hace ser competitivo es que sólo algunos lograrán obtener el resultado primero (serán ganadores) y el resto habrá quedado atrás. La interdependencia en este caso es alta, pues se necesita de otros para competir y ganar, en este sentido el progreso tiene tintes motivacionales, en la pelea por el triunfo los alumnos se motivan a trabajar con mayor esfuerzo buscando obtener el beneficio antes que los demás.

Por último, en la situación individualista los alumnos de manera aislada buscan realizar el objetivo, el trabajo, como lo dice el nombre, es meramente individual. En este caso la interdependencia entre miembros es nula; cada uno trabaja para sí mismo.

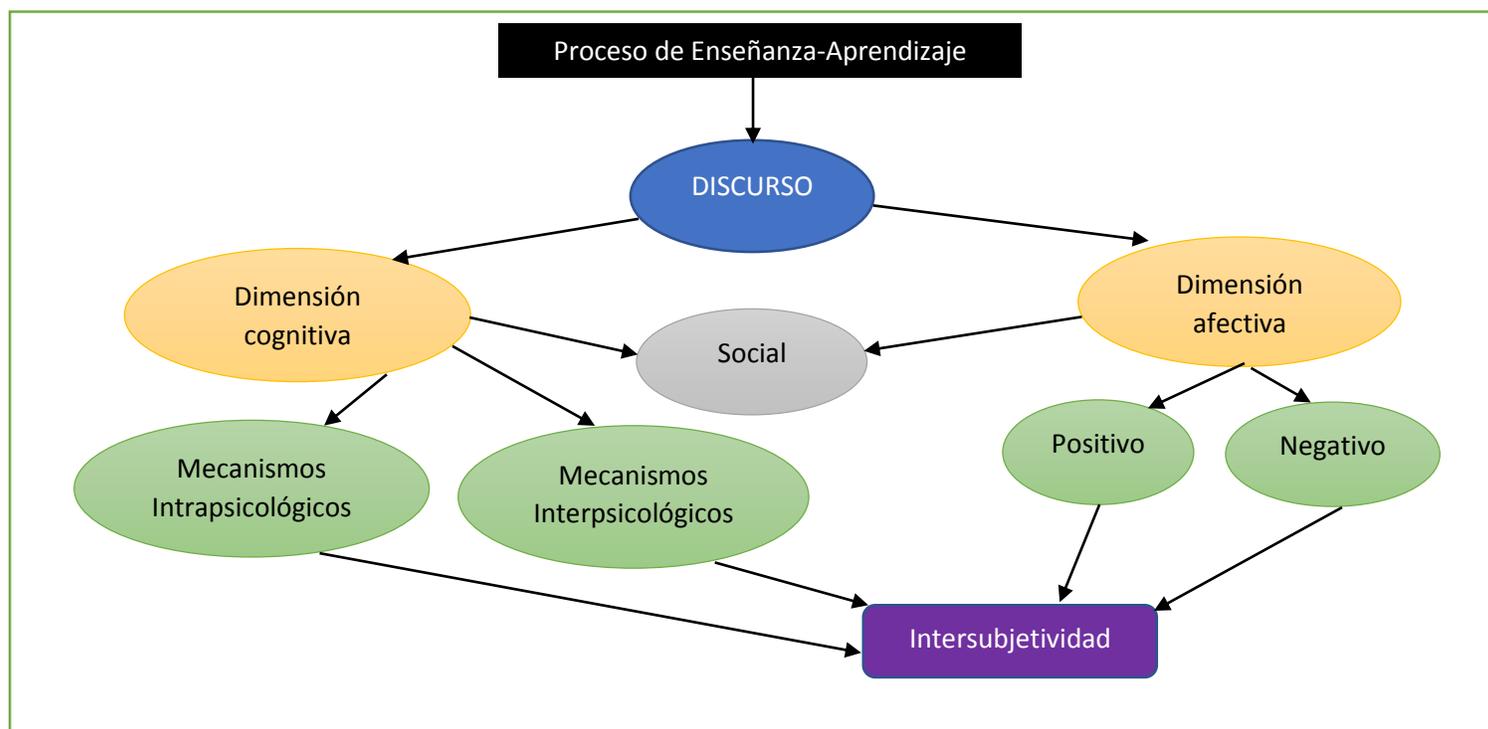
Dentro de las actividades que parten de la cooperación para construir conocimientos señaladas por Damon y Phelps (1989) son la tutoría entre iguales en la que un alumno con mayor dominio guía a sus compañeros cuya comprensión del tema es básico. Por otra parte, tenemos el aprendizaje cooperativo se lleva a cabo dentro de un grupo de estudiantes que tienen encomendada una tarea previamente establecida, ellos trabajan en conjunto para realizar la actividad. Por último, tenemos

la colaboración entre iguales, se diferencia cuando los que conforman esta dupla o grupo de trabajo son reunidos con base en su nivel de conocimiento.

Estas tres formas de trabajo se diferencian, además de por su dinámica, por dos dimensiones básicas. La igualdad que se refiere a las aportaciones que cada miembro del grupo ofrece al trabajo, y la mutualidad está determinada por el grado de pertenencia y compromiso con el trabajo y el grupo como tal.

En la construcción discursiva interviene no solo el entendimiento y desarrollo conceptual que se trabaja en ese momento, sino, también, son relevantes los procesos afectivos que se gestan entre los estudiantes y profesor durante el desarrollo cognitivo, por lo que el foco de investigación no sólo es la interacción que impacta en la construcción de conocimiento, sino la interacción afectiva que favorece o retiene la capacidad del grupo para construir conocimiento.

Esquema 1.2 El discurso y las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. (creación propia)



El esquema expresa como la interacción entre los actores del aula (profesores y alumnos) está fuertemente vinculada con los afectos positivos y negativos y como a la vez influyen en la construcción de significados compartidos.

La configuración de los escenarios (positivos o negativos) estará determinada por la intervención y aportación individual de cada miembro del grupo incluido el profesor, así como las aportaciones que ofrezcan para la construcción de saberes con relación al tema asignado, es decir, que para lograr la conformación y cohesión de grupo es necesario el aporte individual el cual, uno a uno, determinará el rumbo de las relaciones que se forjen al interior del grupo. “Esta interacción posibilita la construcción de los significados, a partir de los referentes sobre los que se habla (significados que incluyen conceptos, experiencias, etc.), intersubjetivos de cada hablante, en cada situación concreta y delimitada de comunicación.” (Saló, año: 48)

Es relevante la injerencia del contexto sobre la elaboración discursiva, sin ello, pasaría lo que hemos repetido con respecto a la incoherencia y vacío conceptual que la elaboración comunicativa tendría para la construcción de conocimientos individuales y grupales.

“Hay una relación dialéctica entre discurso y contexto, ya que, si bien el discurso depende del contexto, también los discursos pueden transformar los contextos.” (Carranza, 2013: 89)

#### I.IV El análisis del discurso y las aportaciones de Mercer

El lenguaje nos acompaña en todo momento, y el compartir con los demás a través de este es inevitable, ya sea para obtener un servicio u ofrecerlo, así como para compartir sentimientos con nuestros seres queridos requerimos la ayuda del lenguaje, de todas las situaciones posibles que se pudieran ejemplificar en estas líneas nosotros nos enfocamos en los intercambios lingüísticos entre profesores y estudiantes en las aulas de clases universitarias.

Los intercambios llevados a cabo durante las sesiones de trabajo en los grupos toman forma de conversaciones, atendiendo a sus dos modalidades, tanto como la construcción de un discurso individual como un intercambio colectivo, en el cual, todos y cada uno de los participantes presentan su opinión fundamentada sobre un tema en particular; esta conversación puede ser la apertura a un diálogo compartido por dos o más personas y tomará su forma más particular, dependiendo del tipo de acuerdos o desacuerdos que se generen entre los hablantes.

En este sentido, la conversación es una de las actividades primordiales realizadas en las aulas universitarias en las que se debaten opiniones con la intención consciente de construir y co-construir significados. Según las aportaciones de Mercer (2016) en su trabajo sobre el análisis del discurso en el aula, la conversación puede tener tres vertientes o tipos claramente definidos y delineados: la conversación acumulativa, la conversación disputativa y la conversación exploratoria.

Estos tipos de conversación puedan presentarse de manera indiferenciada en cada momento de la sesión, es decir, el alumno que habla en un primer turno puede dirigir un tópico de conversación disputativa, mientras quien lo preceda hacerlo mediante la conversación acumulativa o bien mantener la mayor parte de la sesión en una línea de conversación acumulativa.

Para entender claramente la clasificación anterior desglosaremos las características de cada una de ellas.

La conversación disputativa tiene como principal característica que quienes la utiliza buscan que su opinión sea la que tenga mayor validez y peso por sobre las demás, busca mantener el control del hilo conductor de la discusión, haciendo a honor a su nombre, disputando entre los participantes el eje central de la conversación a manera de discusión por la palabra y la razón que contiene la misma. Podríamos, incluso con cautela, tipificarla como una forma competitiva de discurso. Al respecto Mercer (2016) conceptúa a este tipo de conversación de la siguiente manera:

En su forma más arquetípica, consiste en una serie de intercambios con la estructura “te digo que es así- y yo te digo que no”, salpicada de órdenes y afirmaciones paralelas. Convierte la actividad conjunta en una competición en lugar de en una colaboración. (Mercer, 2016: 131)

Por otro lado, la conversación disputativa posee una carga negativa por sus características de imposición, discusión y rivalidad, que en algunos caso posibilita la creación de emociones negativas e incluso podría propiciar la ruptura de vínculos afectivos entre los alumnos y con el profesor, por otra parte, en lo que concierne a lo relacionado con el aprendizaje, la conversación disputativa presenta una interesante dualidad, por un lado podría favorecer la competencia y motivar la creación de discursos con elaboraciones mayores, por otra parte, podría producir un efecto contrario, es decir, desmotivante a tal grado que haga disminuir la participación entre los miembros del grupo.

El segundo tipo de conversación que Mercer (2016) desarrolla es la conversación acumulativa, que responde a un nivel intermedio o bajo, según sea el caso, de elaboración conceptual, simbólica y de significados; ya que la principal característica de esta modalidad es la de almacenar o sumar información que reitera lo planteado o lo complementa con la meta de extender el discurso.

Al respecto, Mercer (2016) la define como aquella:

“[...]donde los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás añadiendo información propia y donde, apoyándose mutuamente y de una manera poco crítica construyen conjuntamente un corpus compartido de conocimiento y de comprensión.” (Mercer, 2016: 132)

En muchas ocasiones, este tipo de conversación subyace en un grupo que comparte una base contextual común, tal es el caso de la mayoría de los grupos escolares.

La acumulación en el discurso supone a uno o dos participantes que ostentan el control de la construcción conceptual, generalmente el rol principal pertenece al docente o a los expositores, el resto del grupo hace las veces de acumuladores de

información. Por ello es que nuestro autor señala como una característica primordial de este tipo de conversación la falta de crítica o contenido real. En el espectro afectivo tampoco supone mayor impacto negativo o positivo, quizá al reforzar las opiniones de alguno de los actores busque transmitir validación y aceptación de quien acumula a quien desarrolla las ideas.

Incluso, en ocasiones, la conversación acumulativa pudiera crear puentes que propiciaran el engarce entre significados con mayor elaboración conceptual o señalar que el grupo se encuentra distraído, relativamente ajeno a la dinámica y ambiente del grupo, lo que señalaría la necesidad de un giro en la actividad hasta ese momento dominante hacia otras actividades que propicien la generación de otro tipo de discusión.

Todo lo anterior nos lleva al último tipo, la conversación exploratoria, cuya naturaleza y construcción suponen la disposición a elaborar significados con alta elaboración conceptual, entre todos los miembros del grupo. En lo que a la dimensión cognitiva respecta este tipo de conversación representa la búsqueda de la co-construcción de conocimientos basado en la interacción de los participantes, considerando el contexto y la particularidad del contenido.

Para la dimensión afectiva resulta favorable el habla exploratoria ya que contribuye a la generación de vínculos positivos de convivencia que determinarán la consolidación del grupo como comunidad de aprendizaje y posteriormente como una comunidad de discurso, que comparte y construye contexto, significado y sentido de pertenencia.

La conversación exploratoria es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero dándose razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. (Mercer, 2016: 133)

Con base en la caracterización de cada una de las formas de conversación detectamos la posibilidad de comprender y explicar el desarrollo cognitivo y afectivo

de un grupo como totalidad, es decir, a mayor manejo de conversación exploratoria obtendremos como resultado un grupo con tendencia a co-construir conocimiento, y además con mayor tendencia hacia el equilibrio afectivo-cognitivo de sus miembros y del grupo como comunidad.

Por otra parte, un grupo con mayor inclinación a la conversación disputativa supondrá un grupo con menor oportunidad de desarrollo conceptual, alejado de un nivel de cohesión que permita la relación afectiva y positiva entre sus miembros y la motivación para alcanzar juntos las metas planteadas como deseables.

El diálogo es el instrumento de mayor relevancia para la co-construcción de aprendizajes en un grupo de trabajo, mediante él puede manifestarse de manera cuantitativa y cualitativa el rol que juega cada miembro que compone la comunidad, el ambiente grupal que predomina, así como guiar el análisis con respecto a la dimensión cognitiva, la calidad de las elaboraciones realizadas, su impacto en la construcción individual y colectiva, el nivel de dominio y comprensión de los contenidos y saberes.

En lo que respecta a la dimensión afectiva, revela los vínculos existentes, positivos o negativos, incluso, inexistencia de los mismos, la armonía que permea el ambiente del contexto no físico, la existencia de motivación y cooperación para el crecimiento de sus miembros.

Para comprender de una manera más precisa los mecanismos que dan lugar a la construcción de conocimientos abordaremos a continuación el apartado dedicado a la dimensión cognitiva

#### I.V El análisis del discurso en el aula y las Zonas de Significación

A lo largo de este trabajo se ha reiterado la importancia que tienen los intercambios lingüísticos e interacciones que se dan entre los alumnos que conforman un grupo y con el docente a cargo del mismo ya que es con base en ellos que se logran establecer conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información en plano de la formación individual y la formación de sentidos colectivos.

Permanentemente los individuos llevan a cabo intercambios de ideas, significados, discursos, etc., es una actividad inconsciente e inherente para los procesos de socialización, sin embargo, en el ámbito escolarizado estos intercambios representan una de las herramientas más fuertes para evidenciar el nivel de desarrollo cognitivo que posee cada estudiante y el nivel potencial que puede alcanzar individualmente, pero también, de manera colectiva. Es decir, con ayuda del lenguaje se puede vislumbrar el nivel inicial de un grupo de trabajo y el nivel que pueden obtener conjuntamente.

En el contexto escolarizado el aula se convierte en un espacio donde la participación y los discursos son la fuente para construir significados, otorgarle sentido a las palabras e ideas que se reflejan en los discursos.

Existen tres niveles de avance en los significados construidos por los individuos de un grupo; el primero de ellos es la *zona de significación pre-analítica o periférica* que consiste en la recepción e intercambio básico de información, la suficiente para participar de la conversación.

[...] las situaciones que se caracterizan por pautas discursivas que aluden solo a la descripción de las características de los objetos de aprendizaje, a la repetición de los datos dados o a la aceptación acrítica de los temas y a la dispersión o poca cohesión entre las expresiones de los participantes, se le puede identificar como **zona de significación pre-analítica**. (Carranza, 2013: 159)

Por otra parte, cuando los sujetos que participan en los intercambios discursivos logran superar la repetición y trascienden a la comparación, contrastación y configuración de ideas propias y complementarias que enriquecen y transforman los conceptos iniciales, hablamos de que se ha llegado a la *zona de significación analítica*.

Guadalupe Carranza (2013) la define como: “En este nivel de interacción se realiza un abordaje detallado y extensivo de la materia de conocimiento, así como se efectúa un trabajo de análisis profundo de los diversos ejes problemáticos”. (Carranza, 2013: 161)

Por último se encuentra la *zona de significación sintética*, que hace referencia a la capacidad que tienen los individuos del grupo o la comunidad de tomar de los referentes conceptuales establecidos en el inicio y comenzar a, no sólo replicar, o contrastar, sino construir de forma analítica una o varias soluciones a la problemática o tarea presentada, argumentando y elaborando significados con un grado alto de elaboración conceptual, experiencial así como el logro de atribuciones diferentes de sentido a lo ya establecido.

Es decir:

[...] en realidad sólo en momentos particulares de la interacción de un equipo es posible encontrar una zona de significación sintética que hace referencia al nivel más alto y deseable de interacción entre pares, ya que esta situación, caracterizada por una alta productividad en las aportaciones y reflexiones de los participantes es producto de los alcances obtenidos en los dos estadios anteriores a cuya realización contribuyeron todos los interactuantes con diferentes grados de profundidad en sus aportaciones. (Carranza, 2013: 160)

Dichas zonas de significación han sido pensadas principalmente desde el punto de vista de la interacción discursiva y su impacto en las elaboraciones y construcciones conceptuales de los individuos y de esta forma en los grupos. Sin embargo, en esta investigación nos hemos permitido llegar más allá de esto haciendo un análisis de cómo es que estas zonas de significación están estrechamente relacionadas con la dimensión afectiva que cada individuo.

Como actores del acto educativo en las aulas tenemos la capacidad de identificar a los estudiantes y su nivel de elaboración casi inmediatamente por la forma en la que se expresan, ya sea verbal o escrita, en este caso nos enfocamos en los intercambios discursivos verbales.

Aunque no es un regla genérica ni definitiva, si es un factor importante de observar, que los alumnos más callados, tímidos y, en ocasiones, inseguros de sí mismo son aquellos cuyas elaboraciones oscilan en la zona de significación pre-analítica. Reproduciendo lo que el docente u otros compañeros comparten. Interviniendo poco o lo suficiente con los contenidos y compañeros.

Por otra parte, los alumnos cuya confianza es un proceso más afianzado y trabajado a lo largo de su trayectoria académica y personal pueden llegar a construir sentidos y significados con mayor elaboración conceptual, como es el caso de las zonas de significación analítica y sintética.

La dimensión afectiva es un factor determinante para las construcciones conceptuales ya que éstas son influidas fuertemente por los intercambios sociales y contextuales que se llevan a cabo cuando compartimos y convivimos con otros. Convivir con otros nos ofrece un sentido de pertenencia que nos conecta personal e intelectualmente. Desde que nacemos en el núcleo de nuestras familias y a lo largo de nuestra vida, donde sea que nos desenvolvamos, construimos significados que nos hacen pertenecer a una comunidad, con sus propios códigos, sus propias reglas implícitas y sus propias formas de convivencia.

Teniendo en consideración el establecimiento que los autores antes mencionados plantean como marco referencial de la teoría y del análisis del discurso como método estas referencias conceptuales nos permitirán conformar una base de análisis en forma de categorías para el trabajo de campo.

## Capítulo II. COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS ESCOLARES

Dentro de la Pedagogía existen diversos modelos educativos, que comprenden, interpretan e intervienen de distintos modos la práctica educativa. Entre ellos existe por ejemplo cierta clasificación que determina que hay cinco modelos, el tradicional, el de la escuela activa, el de la tecnología educativa, el de la didáctica crítica y el constructivista. (Carranza; 2002). Esta investigación adoptará el modelo Constructivista desde el cual se asume una concepción particular de enseñanza y de aprendizaje que consiste en la idea de que los sujetos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno social y cultural, mediante una actividad autoestructurante en la dimensión cognitiva y la afectiva.

Existen varias vertientes con las cuales se pretende dar sentido a esta investigación, en primer lugar la psicología genética que propone Piaget quien pone énfasis en el desarrollo individual y formación de esquemas cognitivos, Vigotsky por su parte lo hace resaltando la importancia que tienen las relaciones de unos y otros para el desarrollo y la construcción de conocimientos así como la importancia del lenguaje, por último se encuentran las aportaciones de Ausubel y la teoría del *aprendizaje significativo*, su implicación con la creación de significados, partiendo de conocimientos previos y la atribución de sentidos en el aprendizaje escolar.

Estas no son las únicas perspectivas que han dedicado su trabajo a la investigación del área educativa, sin embargo, si son las que han dado base y solidez al constructivismo como modelo pedagógico con un extraordinario auge para pensar el hecho educativo.

Quizá una de las más grandes bondades del constructivismo y los teóricos que lo han desarrollado sea la gran capacidad de acoplarse al entorno educativo, es decir, en él existen principios básicos y conceptos que nos permiten comprender e intervenir en la práctica educativa. Una ideal al respecto nos la brinda Carretero (1993)

[...] la utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales, sino más bien en la revisión

sistemática de nuestras ideas a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto. (Carretero, 1993: 30).

## II.1 El aprendizaje desde el constructivismo, la perspectiva piagetiana

Cuando hablamos de Constructivismo, en el ámbito pedagógico, inmediatamente viene a nosotros el nombre de Jean Piaget (1896-1981). Las aportaciones que este autor dejó para el campo pedagógico suponen un cambio copernicano, un antes y un después que nos mostró un camino cuidadosamente delineado, por el cual podemos llegar a la comprensión del ser humano su desarrollo y construcción mental, afectiva y biológica.

Piaget, biólogo, psicólogo y epistemólogo de profesión, se interesó por estudiar cómo los seres humanos creamos conocimiento y se percató que la mente humana es un complejo entramado que actúa bajo la dinámica de procesos que involucran, el desarrollo biológico aparejado con el desarrollo psicológico que son potenciados por el ambiente en el que el ser humano se encuentra. A diferencia de las propuestas más actuales que hacen énfasis en el aspecto neurológico Piaget destacó la importancia que tiene el desarrollo integral del ser humano involucrando el plano biológico con el plano psicosocial.

De igual forma, en efecto, que el cuerpo evoluciona hasta un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y por la madurez de los órganos, también la vida mental puede ser concebida como si evolucionará en la dirección de una forma de equilibrio final representado por el espíritu adulto. (Piaget, 1991:11)

Una vez entendido que el desarrollo mental y físico evoluciona en paralelo de forma dialéctica, se entiende que el conocimiento se construye con base en el desarrollo humano, transitando de los estados de menor conocimiento a los de mayor conocimiento.

Para Piaget, el conocimiento es un proceso y, como tal, debe de ser estudiado en su devenir, de manera histórica. Por esto, su epistemología no se contenta con responder

a la pregunta ¿cómo es posible el conocimiento?; intenta, además y sobre todo, estudiar cómo cambia y evoluciona el conocimiento. (Coll y Martí, 2005: 68)

El desarrollo cognitivo es un proceso que está determinado por cuatro factores, la maduración, la experiencia, la socialización y la equilibración, las cuales actúan de manera articulada durante todo el proceso de desarrollo humano.

La cognición se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de conocer, mediante la percepción, la experiencia, la comprensión y el razonamiento para interactuar con la realidad.

La dimensión cognitiva, por tanto, está en constante construcción con base en los estímulos externos, como las experiencias, que permiten obtener nuevos referentes que pasarán por un proceso de asimilación y acomodación.

La maduración hace referencia a la parte biológica del sujeto, es decir, que un niño que pasa por la etapa sensorio motriz, aún no posee la capacidad de aprehender objetos pequeños puesto que sus movimientos son gruesos y no están controlados, es por ello que las capacidades van acorde con la maduración biológica.

Por otra parte, la experiencia con los objetos y los sujetos le permite realizar un intercambio de significados para comprender la realidad con la que interactúa, conociendo los objetos y vinculándose con las personas que le rodean de manera que su desarrollo cognitivo es enriquecido.

En cuanto a la equilibración se entiende como el mecanismo por el cual el sujeto adapta los estímulos externos a los esquemas que posee, al respecto Coll y Martí lo explican con mayor claridad:

El proceso de equilibración es, en realidad, una propiedad intrínseca y constructiva de la vida orgánica y mental: todos los organismos vivos mantienen un cierto estado de equilibrio en los intercambios con el medio, con el fin de conservar su organización interna dentro de unos límites que marcan la frontera entre la vida y la muerte. (Coll y Martí, 2014: 71)

Es importante esclarecer que si bien es cierto hemos hablado de cuatro factores, el equilibrio o equilibración es el factor que coordina la dinámica de los tres anteriores en el proceso de desarrollo cognitivo.

La equilibración es una función constante en el desarrollo cognitivo, en tanto que la equilibración en las primeras etapas del desarrollo es limitada y poco estable, sin embargo, conforme el desarrollo avanza los mecanismos de equilibración resultan más duraderos, pues responden a la complejidad de entramados cognitivos, es decir, logramos equilibrar de forma más rápida los estímulos que vienen del exterior con nuestros referentes anteriores construyendo así, significaciones más estables.

El desarrollo cognitivo es posible a partir de las llamadas invariantes funcionales que configuran el proceso de equilibración; estas son: la asimilación, la acomodación y la adaptación de los objetos externos que se integran en los esquemas y en las estructuras mentales que las personas ya poseen.

La asimilación es la incorporación de los aspectos externos a esquemas internos, es decir, lo que llega del exterior (lo nuevo) a esquemas existentes ya en el sujeto (lo existente), con base en la asimilación de nuevos es que podemos enriquecer y construir nuevos significados. Ahora bien, la acomodación será la parte complementaria que nos permite modificar las estructuras de conocimiento dándoles sentidos y lugar a los nuevos objetos obtenidos de los estímulos externos. Para finalizar con la adaptación que nos remite al equilibrio entre los aspectos anteriores, es decir, no hay asimilación de lo nuevo sin la acomodación de eso nuevo con lo ya existente.

Por lo tanto, se llama desarrollo cognitivo a la serie de fases por las que la mente transita en este constante cambio y reajuste de esquemas conceptuales, en tanto pasa de menor a mayor conocimiento con base en lo adquirido. A estas fases Piaget los denominó estadios de desarrollo.

“Las estructuras variables [estadios de desarrollo] serán, por lo tanto, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por

una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual).” (Piaget, 1991: 13)

Carretero (1993) enuncia cuatro características fundamentales para entender qué es un estadio:

1. No es un período del desarrollo cuyos límites están definidos de manera arbitraria.
  2. Cada estadio posee unos límites de edad que son bastante precisos.
  3. Las adquisiciones cognitivas de cada estadio nos son productos intelectuales aislados.
  4. Estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras.
- (Carretero, 1993: 39-40)

A su vez, cada estadio posee ciertas características conferidas por el grado de desarrollo cognitivo, como aparece a continuación:

Tabla 2.1 Estadios de Desarrollo cognitivo

Estadio	Características
<b>Sensoriomotor (0-2 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia práctica: permanencia del objeto y adquisición del esquema medios-fines. Aplicación de este esquema a la solución de problemas prácticos.</li> <li>• Transición de los esquemas prácticos a las representaciones. Manejo frecuente de los símbolos. Uso frecuente de creencias subjetivas: animismo, realismo y artificialismo. Dificultad para resolver tareas lógicas y matemáticas.</li> <li>• Mayor objetivación de las creencias. Progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, etc.).</li> <li>• Capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variables. Formato representacional y no sólo real o concreto. Considera todas las posibilidades de la relación entre efecto y causa.</li> <li>• Utiliza una cuantificación relativamente compleja (proporción, probabilidad, etc.).</li> </ul>
<b>Operacional concreto (2-12 años)</b>	
<b>Subperíodo preoperatorio (2-7 años)</b>	
<b>Subperíodo de las operaciones concretas (7-12 años)</b>	
<b>Operacional formal (12-15 años y vida adulta)</b>	

Fuente: Carretero, 1993: 36.

Revisando el cuadro anterior es posible obtener una idea más clara sobre cómo los individuos pasan de estados de menor conocimiento a estados de mayor

conocimiento, sin embargo, esto se da de manera gradual y se van desarrollando las capacidades cognitivas y físicas del sujeto.

Según Piaget, cada estadio está caracterizado por una estructura de conjunto, que puede expresarse de una manera lógico-matemática y que traduce la organización subyacente de las acciones. Pero desde una perspectiva más funcional, es decir, de cómo actúa el sujeto, cada uno de estos estadios se caracteriza igualmente por una manera de abordar problemas y de enfrentar al mundo circundante. (Delval, 2011: 56).

Según los autores de referencia se plantea que este complejo proceso no se produce de forma lineal, pues en él se implican otras acciones que serán las que permitan el desenvolvimiento y el paso por cada etapa de desarrollo. Al respecto nos dicen Coll y Martí: “Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio, una etapa de organización de las acciones y operaciones del sujeto, descrita mediante una estructura lógico-matemática. El equilibrio propio de cada una de estas etapas no se alcanza de golpe, sino que viene precedido por una etapa de preparación.” (Coll y Martí, 2014: 69)

Piaget plantea, además, la idea de que los estadios no se suceden de forma homogénea en todos los individuos o inconexas con el entorno, ¿qué queremos decir con esto? Esta idea se refiere a que los desarrollos de los diferentes individuos, entre ellos los educandos, se realiza de forma diferenciada según los contextos familiares, culturales y sociales que de diversas maneras determinan limitaciones o alcances en la vida física, mental y social de las personas.

Como su nombre lo indica el constructivismo parte del supuesto de que el conocimiento, en sus diferentes áreas (matemático, de la ciencia natural, de la ciencia social, las artes, etc.) se construye día con día, desde que nacemos hasta que dejamos de existir. Aprender a balbucear, sostener una cuchara, construir una torre de cubos, distinguir entre A y E, zurcir una camisa, resolver una ecuación algebraica, escribir un poema en versos, por mencionar solo algunos ejemplos. Estas construcciones no aparecen de la noche a la mañana, estos *esquemas* se complejizan y enriquecen a medida que la cognición se desarrolla. Quizá la metáfora más celebre con la que podamos identificar al constructivismo, sea la postulada por Piaget en su trabajo *Seis estudios sobre psicología (1991)* en el que

explica que la cognición es un edificio, al cual se le va construyendo un piso nuevo con cada conocimiento adquirido, sin olvidar que para que este edificio sea sólido serán necesarios cimientos profundos y fuertes, es decir, lo nuevo no se construye a partir de la nada sino del conocimiento previo que poseemos.

Desde el punto de vista el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjudicación, sería más sólido, o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable. (Piaget, 1991: 12)

## II.II El aprendizaje significativo y la atribución de sentido.

David Ausubel (1918- 2008) es uno de los hombres y nombres más conocidos en el ámbito educativo, se encuentra en uno de los lugares privilegiados de la pedagogía, aunque no siempre fue así, igual que otros revolucionarios y visionarios no resultó sencillo posicionarse en ese lugar de honor, pues antes tuvo que enfrentarse a toda la cosmovisión de una época.

Alrededor de la década de 1970 el modelo del E-R (Estimulo-Respuesta) del Conductismo permeaba el ambiente de las aulas, el aprendizaje debía ser medible y observable, los alumnos memorizaban procesos y conceptos. Generaciones enteras se formaron en las aulas bajo esa ideología, sin embargo, esta forma de enseñar y aprender no resultaba ser idónea, no existía una preocupación y ocupación porque los alumnos comprendieran los contenidos, solamente acumulaban información de manera repetitiva.

El modelo constructivista comenzaba a sobresalir y a tener mayor credibilidad en el ámbito científico, las ideas de Piaget se trasladaban de los estudios de naturaleza clínica y epistemológica a los contextos del aula para mejorar las prácticas educativas y fue entonces que la teoría de la asimilación comenzó a ser notable.

Se dice que cuando las estructuras cognitivas se modifican se construye conocimiento, al ampliarse y complejizarse los esquemas anteriores se crean

nuevos esquemas, que siempre toman como base los anteriores, es decir, se parte de un conocimiento previo para asimilar uno nuevo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014 p. 37)

Por *aprendizaje significativo* se entiende aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía. (Martí y Solé, 2005: 91)

Podrá declararse aprendizaje significativo cuando exista una relación sustantiva entre el conocimiento anterior y el nuevo y exista un grado de significado, así como consciencia y claridad de la evolución del mismo, es decir, ser claros que antes estábamos en el punto A y que con base en el nuevo estudio hemos podido llegar a B, sin olvidar A, teniendo su conocimiento aún, pero poseyendo B.

“El aprendizaje significativo puede tener dos vertientes el *aprendizaje significativo por recepción* y el *aprendizaje significativo por descubrimiento*. En el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 34). Es decir, en forma de concepto o proceso acabado que él solamente deberá asimilar, por ejemplo, el concepto de espacio-tiempo. Por otro lado:

El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento, sea de formación de conceptos o de solucionar problemas por repetición, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 35).

Un factor que resulta imprescindible para que el aprendizaje se considere significativo ya sea por recepción o descubrimiento es el grado de significación lógica o psicológica del aprendizaje. Por un lado, la significatividad lógica atiende a la necesidad de presentar un material de aprendizaje cuya estructura este organizada. Por ejemplo, debemos revisar que si vamos a enseñar a un alumno a multiplicar habremos primero de enseñarlo a sumar y restar, ya que si no aprende

la suma y resta no logrará comprender y asimilar el proceso que conlleva la multiplicación.

El significado *lógico*, por consiguiente, se refiere al significado inherente a ciertos tipos de material simbólico, por la naturaleza misma de éste. Tal material manifiesta significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana. (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 55)

La siguiente condición es que el significado sea psicológico, es decir, el individuo debe poseer conocimientos previos sólidos en los cuales habrá de anclarse el nuevo contenido relacionándose sustantivamente; retomando el ejemplo anterior, lo correcto es aprender a sumar primero, después una vez dominada la noción de agregar, se aprende a restar, a ciertas cantidades existentes ahora se les quitará para posteriormente aprender a multiplicar, proceso que consiste en sumar tantas veces el número como el otro lo indique, podemos percatarnos que si no tenemos bien establecida la noción de suma no podemos multiplicar.

[...] es la racionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno *en particular* lo que las hace potencialmente significativas para éste; y así se origina la posibilidad de transformar el significado lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 55).

Una tercera condición para el aprendizaje significativo es la *disposición para el aprendizaje*, pareciera evidente que se está dispuesto a aprender, todo el tiempo estamos llevando a cabo este proceso, desde lo que concierne a la cotidianidad de labores en el hogar, trabajo, juegos o académica. Sin embargo, no siempre deseamos realmente aprender y sin ese deseo o disposición no podemos establecer interacciones sustantivas entre lo adquirido y lo nuevo.

Pongamos como ejemplo la cocina, tenemos necesidad de aprender a cocinar para poder alimentarnos, pero no es algo que queremos aprender, constantemente olvidaremos cómo se prepara arroz, tendremos que volver a leer el recetario cuantas veces hagamos una olla de arroz y aunque los demás logren hacerlo si no existe la disposición, deliberada y consciente de aprender no lograremos hacerlo.

Lo mismo puede pasar en el ámbito académico. “La atribución de significados requiere también una disposición, una actitud proclive a aprender de manera significativa.” (Martí y Solé, 2005: 94).

Una vez que se tiene disposición para aprender, que el material posee significatividad lógica y psicológica se está en condición para hacer la vinculación entre conocimientos previos y nuevos, a esto se le denomina *inclusión*.

Como la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, el surgimiento de *nuevos* significados proposicionales refleja más comúnmente una relación subordinada del material nuevo con la estructura cognoscitiva. (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 62)

Los *inclusores* permiten unir la información existente con la nueva a través de las barreras perceptivas, es decir, son la primera aproximación a la asimilación de los conocimientos nuevos; funcionan como puentes provisionales de comprensión, que más tarde se convertirán en estructuras consolidadas de conocimiento.

Los *inclusores* pueden tener dos variaciones, en primer lugar, se encuentran los *inclusores derivativos*, este hace referencia “[...] cuando el material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognoscitiva o como un apoyo o ilustración de una proposición general previamente aprendida.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2014: 62-63)

Por otra parte, tenemos a los *inclusores correlativos* que responde a los vínculos formados como extensión, o modificación de los aprendizajes ya existentes.

Todo este entramado de relaciones entre aprendizajes nuevos y existentes por medio de puentes está organizado por niveles de jerarquía conceptual de manera que los conceptos más generales son los que se presentan al principio para poder anclar en ellos los conceptos más específicos generando una relación de subordinación, ahora bien, la diferenciación progresiva se presenta cuando el aprendiz logra precisar los conceptos aprendidos y asimilarlos. A su vez, cuando el nuevo conocimiento se engarza con el anterior lo hace por medio del reconocimiento de las similitudes, reorganizando jerárquicamente las estructuras haciendo que

recobren significado a ello se le denomina reconciliación integradora dentro de la cual encontramos dos tipos de aprendizajes, los supraordinados “aquellos en los que se aprende un concepto o proposición inclusiva que abarca varias ideas ya presentes” (Martín y Solé, 2005: 96) y los combinatorios conceptos que son nuevos para el aprendiz pero que se encuentran en la misma jerarquía de otros ya existentes.

II.III Vigotsky y la teoría Sociocultural del aprendizaje, sus implicaciones en las dimensiones afectivas y cognitivas.

Desde sus orígenes el ser humano ha tenido la necesidad de vivir en grupo y por ello ha requerido interactuar con sus semejantes de manera cotidiana. En la actualidad sabemos que el avance de la humanidad se ha dado básicamente como el resultado del trabajo conjunto y sistemático de muchas personas actuando colaborativamente, con lo anterior se trata de enfatizar el componente social dentro de la evolución humana, pero sobre todo interesa a esta investigación destacar la importancia de la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la psicología cognoscitiva Vigotsky destacó en sus trabajos que la interacción social es básicamente el origen de las posibilidades de conocimiento para el ser humano, a tal punto que señala: “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (Vigotsky, 1979: 56), es decir, cuando el niño entra en contacto con los objetos lo hace no sólo con el objeto mismo sino mediado por otro sujeto, que de forma implícita o explícita interviene en el proceso.

El trasfondo del planteamiento vigotskiano es que para poder comprender y actuar realmente en el individuo es necesario e indispensable conocer el tejido y las relaciones sociales en las que se desenvuelve, que es donde se construyen las bases de las estructuras cognitivas, por consiguiente, la génesis del conocimiento individual está en la interacción social.

A su vez, Vigotsky plantea que el desarrollo mental o psíquico se divide en dos vertientes, la primera de carácter biológica, en la que encontramos las funciones elementales, mientras que la segunda se compone de la parte social o sociocultural a la que pertenecen las funciones superiores del ser humano.

Llamaremos a las primeras, estructuras primitivas; esto es un todo psicológico natural, condicionado sobre todo por las peculiaridades biológicas de la psique. A las segundas, - que aparecen en el proceso del desarrollo cultural- las llamaremos estructuras superiores, ya que representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. (Vigotsky, 1987: 129)

Al relacionar el progreso personal y social Vigotsky (1978) creo la *Ley genética del desarrollo cultural* cuyo contenido de forma sintética nos plantea que lo que aprende el ser humano aparece en dos planos, el primero de ellos, en el plano social como una categoría *interpsicológica* es decir, aquello que aprendemos lo tomamos del entorno, de nuestro contexto y de los que habitan y son parte de él, está fuera de nosotros, para posteriormente hacerlo parte de nosotros, interiorizarlo y pasar al plano de lo *intrapsicológico*.

En el desarrollo cultural del niño o la niña, aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. En primer lugar, aparece entre las personas como una categoría interpsicológica, y luego aparece en el niño o la niña como una categoría intrapsicológica. (Vigotsky, 1979: 94)

Pero, ¿cómo es que se logra hacer la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico? Se logra por medio de un proceso en el cual lo externo entra por canales de percepción que son procesados, paulatinamente, de forma interna o intrapsicológicamente, transformando las estructuras existentes.

El acto de internalización o de reconstrucción interna se da mediante una serie de transformaciones que Vigotsky define como:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal que se transforma en otro intrapersonal.

- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. (Vigotsky, 1979: 93-94)

Los individuos no “absorben” los cambios, es más complejo, se hace un trabajo de procesamiento, de asimilación de modificación del pensamiento y de la conducta.

Otra posibilidad para transitar de lo externo a lo interno es por medio de uno de los conceptos más explicativos dentro de las teorías educativas, especialmente el socioconstructivismo: *La zona de desarrollo próximo (ZDP)*.

En la Zona de Desarrollo Próximo está implicado el *Nivel de Desarrollo Real (ZDR)* del que los individuos parten con base en los conocimientos previos, ese punto de partida en el que está en el momento de comenzar el proceso de aprendizaje se extiende hasta el denominado *Nivel de Desarrollo Potencial* que delimita el espacio de interacción en el cual cada persona es capaz de tener desempeños mejores gracias a la ayuda que puede darle otra persona con mayor nivel de pericia respecto a una tarea determinada; a ese espacio de interacción social durante el cual ocurren transformaciones en las capacidades del individuo que está aprendiendo se le denomina *zona de desarrollo próximo*.

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real 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 o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979: 133)

De lo que podemos extraer, según Vigotsky (1979) la idea de que la ZDR caracteriza el desarrollo cognitivo retrospectivo. Por otro la ZDP se caracteriza por la idea de que permite al desarrollo cognitivo como prospectivo, es decir, el aprendizaje produce desarrollo a diferencia de lo que postula Piaget al decir que el desarrollo produce aprendizaje y así conocimiento.

El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo

culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

(Vigotsky, 1979: 134)

La ZDP es una dimensión mental completamente dinámica, una vez que se ha alcanzado el punto deseado se inicia otro proceso de aprendizaje, es decir, cuando ha terminado un nivel previo de asimilación de un conocimiento determinado ya se está iniciando un nuevo Nivel de Desarrollo Real para transitar hacia un nuevo Nivel de Desarrollo Potencial y así sucesivamente, de tal forma que lo único que ha cambiado es el nivel y complejidad de la construcción de conocimiento y sin embargo, sigue existiendo ZDP en la medida que la adquisición de ese nuevo conocimiento esta mediada por la ayuda de otro.

Devenido de esa idea de ZDP está el concepto de *andamiaje* acuñado por los autores Wood, Bruner y Ross (1976) quienes lo conceptualizan de la siguiente forma: “Este concepto sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquél que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad.” (Cubero y Luque, 2005: 146)

La ZDP, en congruencia con las ideas socioconstructivistas, es una dimensión que se realiza en los individuos ayudados por otros individuos, ya sea un adulto, más experimentado o con un igual que sabe más o que tiene mayor pericia en algún conocimiento o actividad determinada.

En el ámbito de lo escolar el aprendizaje por interacción de pares es recurrente de forma implícita o explícita, de ambas formas es una de las herramientas más interesantes y poderosas para la construcción de significados y conocimientos. Aprender de alguien que posee mayor experiencia y edad “asegura” un mejor manejo de la información, mayor acervo, etc., sin embargo, el aprendizaje con los pares o los iguales se caracteriza por la naturalidad y espontaneidad; resulta más cómodo para los estudiantes expresar dudas u opiniones con alguien de su mismo rango de edad e intelecto, y esto es por la facilidad de comprender los códigos lingüísticos y de comportamiento, así como la mera afinidad.

La interacción entre pares permite a los alumnos realizar construcciones de alto grado de complejidad ya que se hace una complementación de ideas que resulta beneficioso para el grupo en general y para los individuos en particular.

Al respecto Colomina y Onrubia (2005) rescatan de los autores Damon y Phelps (1989) tres formas de trabajo cooperativo entre alumnos:

- Tutoría entre iguales: en esta forma de trabajo un alumno con mayor conocimiento y manejo de un tema o contenido en específico guía al o a los alumnos que tengan dificultades para comprender dicho tema o contenido. En esta modalidad de trabajo las condiciones hacen propicio que los alumnos inexpertos sientan mayor confianza para externar sus dudas posibilitando la comprensión del contenido de forma significativa por la afinidad de códigos discursivos que comparten los alumnos de la misma edad y nivel escolar. Existe un menor grado de simetría y mutualidad entre los pares.
- Aprendizaje cooperativo: esta modalidad se caracteriza por el trabajo en grupo, en el que se asigna una tarea a efectuar con ciertas pautas, en la que deberán comunicarse y organizarse para llevarla a cabo. Cabe destacar que la organización para realizar dicha tarea y la distribución de las actividades, depende en gran medida de la organización que consiga el grupo; sin embargo, este tipo de trabajo tiene una naturaleza predominantemente supervisada. En esta forma de organización existe un mayor grado de simetría entre los participantes.
- Colaboración entre iguales implica una forma de trabajo entre un grupo de pares en el que existe un alto grado de simetría y de mutualidad por lo que las decisiones y responsabilidades se comparten de manera igualitaria y menos supervisada entre los alumnos.

La diferencia que presentan estas formas de trabajo se refiere a los diversos grados de *igualdad*, de capacidades y roles entre los participantes que se involucran en la actividad; y por otro lado la *mutualidad* hace referencia a la responsabilidad de los participantes y el grado de construcción que aporta cada miembro para la realización de la tarea.

Cabe destacar que en la interacción entre pares el docente, figura de autoridad y guía general, permanece atento a la actividad que los estudiantes llevan a cabo, ya que es trabajo de todos los participantes estar implicados en la interacción y construcción de conocimientos.

La relevancia de la dimensión social para el desarrollo de las habilidades ha sido estudiada por muchas disciplinas, la sociología, la psicología, por ejemplo, ya que en esta dimensión es en la que los seres humanos han logrado evolucionar y desarrollarse; el ámbito educativo no queda fuera de este progreso, ya que el aprendizaje y la enseñanza no solo resultan de la ecuación ambiente-individuo, sino, resulta ser la suma de los factores sociales, el conocimiento se crea a partir de las relaciones entabladas con el ambiente y con los otros, es el producto de los intercambios de experiencias y conocimientos enmarcados por la interacción constante.

#### II.IV La importancia de la dimensión social y lingüística en el desarrollo y el aprendizaje escolar

La rama del análisis sociolingüístico tiene su auge en la década de 1980 con la transcripción al habla inglesa de los trabajos de Vygotsky en los que se hace enfática la importancia del lenguaje para los procesos de construcción de conocimiento.

Para Vygotsky la comprensión del mundo físico ésta fuertemente influida por categorizaciones sociales que se interiorizan en un cierto contexto cultural. Esto pone en tela de juicio algunas conclusiones obtenidas de estudios individualizados que no tomen en cuenta que todo aprendizaje se realice en un contexto sociocultural. (Candela, 2001, p. 4)

Por ello, a partir de esta década (1980) se comienza a considerar la dimensión discursiva o lingüística como clave en el proceso de socialización, pero además de gran relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la educación es un trabajo de corte social, de colaboración con otros compartiendo significados a través del habla y la creación de discursos.

El enfoque sociocultural constituye, desde nuestro punto de vista, un marco teórico de referencia adecuado a los propósitos de la investigación, toda vez que supone el reconocimiento de factores de diversa índole, desde las condiciones materiales donde se generan los intercambios, hasta las dimensiones semióticas de los recursos que se emplean en las interacciones, y cuyo centro de análisis no son las estructuras formales de los intercambios lingüísticos, sino las formas de generación, negociación y evolución de significados culturales. (Carranza, 2013: 81)

Con base en lo anteriormente planteado por Carranza (2013) con relación al enfoque sociocultural se desprenden las siguientes perspectivas, en primer lugar, Mercer (1987) para quien los contextos físicos y mentales son pieza fundamental del discurso, estos aportan a los participantes la facilidad de atribuir significado a las contribuciones de los actores implicados en la comunicación. Para él el lenguaje es el instrumento por el cual le damos voz al pensamiento, propio y colectivo lo que lleva a pensar con los otros realizando elaboraciones colectivas a las cuales él denomina: *interpensamiento*.

Por otra parte se encuentra la postura del Grupo de investigación sobre Interacción e influencia Educativa (Coll, Colombina, Onrubia y Rochera 1991, 1992; Coll y Onrubia, 1996) quienes explican “que el estudio de la enseñanza como proceso lingüístico ha continuado ampliándose y enriqueciéndose desde los años ochenta con nuevas y destacadas aportaciones, {...} y también con la incorporación y aceptación creciente de nuevos enfoques teóricos y metodológicos especialmente los relacionados con el constructivismo de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico.” (Coll, 2002: 392).

Con base en los autores anteriores notamos la relevancia que tienen el contexto además de la interacción discursiva. Todos ellos señalan que los significados que se construyen en los ambiente sociales y culturales, incluido el salón de clases, asumen su significación de acuerdo al espacio y al tiempo en que se generan los discursos de tal manera que un mensaje, una palabra o un hecho generado en un contexto tiene un significado distinto en otro lugar y en otro momento.

En general, los estudios contemporáneos asumen un enfoque contextual del discurso involucrando muchos aspectos de la sociedad y la cultura. Los modos en que los

miembros de una comunidad interpretan los mensajes están definidos por los usos concretos que comparten en su contexto social. (Carranza, 2013: 83)

La perspectiva sociolingüística permite vislumbrar la interacción del docente con los alumnos a través de los intercambios lingüísticos que dan lugar a la creación de significados socialmente compartidos. Por ello tomamos como base la teoría socioconstructivista:

En concordancia con las ideas manejadas en la perspectiva sociocultural y su interés por el lenguaje, los autores que defienden esta perspectiva enfatizan la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural a través de la cual se participa en las comunidades, tanto de práctica como de aprendizaje. (Carranza, 2013: 55)

En este punto, el contexto que envuelve y en el que se desarrolla la comunicación juega un papel prioritario, pues será con base en este que se definirá la coherencia del discurso. Pero, además, definirá la forma en que se den las relaciones y vinculaciones entre los participantes durante su interacción en la clase.

En esta investigación importa el discurso por su contenido y su forma de comprender cómo es que las personas *establecen, negocian, intercambian, generan o rompen redes de relaciones sociales en el aula*, y como conforman mediante el discurso una comunidad única por las aportaciones de sus miembros.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son esencialmente procesos comunicativos e interactivos, y esto es posible gracias al lenguaje. El discurso es un instrumento que, por su naturaleza semiótica, permite construir significados de forma compartida entre profesores y alumnos. (Cubero, 2001: 14)

En este sentido, esta investigación se interesa en la interacción que se genera en las aulas de clase, partiendo del supuesto de que el aprendizaje es una construcción formada por las interacciones que se dan entre los estudiantes con el profesor y entre ellos mismos.

Las aportaciones del constructivismo que hemos desmenuzado en este capítulo son una de las partes claves que nos permitirán analizar las construcciones de significados que se llevan a cabo al interior de los grupos de licenciatura que observaremos para nuestra investigación

### **Capítulo III. AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE EN ENTORNOS ESCOLARES**

Hasta este momento hemos hecho, quizá de manera muy sintética, un recorrido de la dimensión cognitiva en entornos escolares, que corresponde a la parte racional e intelectual del ser humano, pero dentro de éste existe otra compleja ramificación de mecanismos que dan sentido y motivo al ser: la dimensión afectiva.

La afectividad en el ser humano está íntimamente relacionada con las formas en que entiende el mundo, gracias a que resulta ser el motor que impulsa el acercamiento con los objetos de conocimiento con los que se conformarán las construcciones de saberes.

Existió por muchos años, durante la predominancia de la visión positivista, la idea de que los afectos suponían un obstáculo para el pensamiento, y se pensaba que si queríamos realizar una investigación seria y digna de ser tomada en cuenta por las comunidades de conocimiento se debería separar todo tinte afectivo o relacional y cualquier rastro de emoción, pues además de ser totalmente contrario al rendimiento intelectual, suponía también un detrimento en la formación de un carácter serio y profesional.

Las escuelas no han sido la excepción, los docentes han hecho de su práctica un catálogo de actividades que buscan en el alumno la “perfección”, dejando rezagada la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, algunos autores de tendencia cognoscitiva observaron los procesos afectivos asociados con la esfera cognitiva, y en particular como objeto de estudio. Quizá uno de los autores más relevantes en el ámbito pedagógico sea Piaget quien sin ser propiamente educador con su teoría del desarrollo y pensamiento humano ha guiado el conocimiento pedagógico. Él no solo puso su mirada y su obra en una parte del desarrollo humano, sino que lo concibió como un ser integral y no sólo por una de sus dimensiones, si acaso, él no descubrió la relación cognitiva con la afectiva, sí la resaltó y la estudió como parte de su trabajo.

Con esta breve introducción abordamos a continuación con mayor profundidad las ideas de estos autores paradigmáticos en cuanto a los mecanismos afectivos del ser humano y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### III.1 Los planteamientos sobre la afectividad de Piaget y Vigotsky

Pérez Gómez, en su aproximación a los planteamientos piagetianos, resalta que la dimensión estructurante (cognitiva) y energética (afectiva) confluyen de manera dialéctica, es decir, mientras se desarrollan las estructuras cognitivas, como el objeto permanente, las operaciones mentales, etc., también se desarrollan la identificación del objeto de afecto, recuerdos afectivos, el desarrollo de la moralidad y el desarrollo de los sentimientos y la predisposición a ciertos valores, entre otros.

Mucho se ha criticado a Piaget por el hecho de no haber dado mucha importancia a los aspectos sociales y afectivos del desarrollo del sujeto. Sin embargo, existen trabajos de este autor específicamente dirigidos al tema de la afectividad que desmienten tal suposición.

Por ejemplo; Pérez y Almaraz (1993:256) plantean que; “Piaget ha mantenido persistentemente desde sus primeros escritos que el afecto y la inteligencia eran dos aspectos distintos, pero a la vez, complementarios e inseparables de la conducta, realizando funciones esenciales pero diferentes al adaptar al individuo a su medio y experimentando un desarrollo paralelo a las etapas correspondientes.”

Piaget esbozó una línea de interés en los afectos y su repercusión e implicación conjunta con los comportamientos racionales del individuo. James Anthony en Pérez y Almaraz, (1995) retoma estas ideas para señalar la naturaleza integradora del trabajo piagetiano; como resultado presenta la formulación de un sistema afectivo de cuatro puntos:

1. Es un sistema interaccional.
2. Se sirve de la asimilación y acomodación.
3. Estructuración con base en experiencias.

4. La pertinencia del reconocimiento de conocimiento autónomo y en interacción con otros.

La dimensión afectiva o energética, también pasa por una serie de variaciones o estadios que indican la evolución del individuo. Justo en el entendido de que ambas dimensiones, estructurante y energética se implican mutuamente en la construcción del sujeto.

“[Para Piaget]... toda conducta supone movimiento e inteligencia, como lo hemos visto hasta ahora, desde los reflejos, las estructuras sensorio-motrices y operatorias hasta los procesos combinatorios e hipotético-deductivos. Pero toda conducta implica también una fuente dinámica, móviles y finalidades que pueden reunirse bajo un término común: el sentido o la afectividad.” (Nicolás, 1978: 176)

Por otro lado, Vigotski, también estructura un trabajo en torno a las emociones ya que menciona que las emociones en su aspecto biológico están fuertemente vinculadas a los instintos, como esas reacciones que surgen del ser humano con base en un estímulo del exterior: “Existen muchos fundamentos para suponer que, alguna vez, todas las relaciones motoras, somáticas y secretorias que entran en la composición de una emoción como forma integral de conducta fueron una serie de relaciones adaptativas útiles de carácter biológico” (Vigotski, 2005: 175)

Al igual que la cognición la emoción resulta también estar bajo la mira de la psicología, entendido esto como el estudio de los procesos mentales y psíquicos del ser humano, es decir, la emoción no sólo es tomada en relación con la parte instintiva y “primitiva” del ser humano, como un tejido de reacciones fisiológicas que reaccionan ante las provocaciones del mundo, sino que las emociones guardan un lugar dentro nuestro ser y hacer a nivel de la conducta.

Para Vigotski la conducta deviene de la relación entre ambiente y organismo, ahora bien, encontramos tres formas de correlación entre estos dos factores: 1) cuando el organismo predomina sobre el ambiente, 2) cuando el ambiente predomina y el organismo se adapta a este con dificultad y 3) cuando se logra cierto equilibrio entre ambiente y organismo.

Menciona que: “Estos tres casos son el fundamento para el desarrollo de la conducta emocional. Con sólo considerar el origen de las emociones a partir de las formas instintivas de conducta, podemos ver que éstas son una suerte de resultados de la valoración por parte del propio organismo de su relación con el ambiente” (Vigotski, 2005: 178).

Para Vigotski ya en su tiempo resultaba relevante no sólo entender qué eran o son las emociones y cómo es que ayudan a determinar, sino ya existía en él la preocupación por una educación de los sentimientos, por qué, porque las emociones constituyen y no podemos dejarlas fuera mientras encontramos llevando a cabo procesos de aprendizaje o de construcción de conocimiento. “La emoción no es una herramienta menos importante que el pensamiento. La preocupación del maestro debe consistir no sólo en que sus alumnos piensen detenidamente y asimilen la geografía, sino también que la sientan.” (Vigotski, 2005: 184)

Si tenemos en consideración este factor, el emocional, podemos entonces entender de manera completa o casi completa al individuo que transformaremos en alumno, ya dijimos que los resultados de una emoción pueden ser positivos o negativos, entonces, si otros logramos estimular de manera positiva al alumno lograremos que los resultados de esa estimulación lleven a entender mejor con él y más importante a que él mismo entienda mejor sus procesos.

En lo que atañe a la educación de los sentimientos en el sentido propio de la palabra, la tarea pedagógica esencial consiste en el dominio de las emociones, es decir, en la inclusión de las mismas en la red general de la conducta de tal modo que estén estrechamente vinculadas con todas las otras relaciones y que no se expresen en su curso de manera perturbadora y desorganizada. (Vigotski, 2005: 188)

### III.II Las fases del desarrollo afectivo de Piaget

Para Piaget no sólo existe un desarrollo cognitivo que corre paralelo al desarrollo biológico, es decir, a pesar de que en la mayoría de sus obras Piaget se enfoca en el establecimiento de estadios de desarrollo cognitivo que establece la guía para el

estudio de la construcción de conocimientos, también se vio fuertemente interesado en la dimensión afectiva de los individuos.

Dentro de la vasta producción de Piaget encontramos uno de sus escritos más detallados: *Inteligencia y Afectividad*, esta obra sostiene la tesis de que la *inteligencia* (lo cognitivo) no está dissociado de lo *afectivo* y que, así como la inteligencia sufre una evolución gradual que se acompaña del desarrollo biológico en el individuo, los afectos también se modifican y maduran al pasar de los años con base en las experiencias vividas y los entornos.

El origen de esta necesidad, estudiar al afecto y la inteligencia, rememora al pensamiento griego acerca del hecho de que conocemos con el corazón y no con el cerebro, por lo que el estudio de la afectividad resulta necesario si queremos entender de forma global el proceso que conlleva la construcción de esquemas conceptuales, y es esta idea la que llevó a Piaget a fijar su análisis en los afectos.

“En definitiva, si no concedemos atención a la cuestión afectiva sobre el desarrollo del conocimiento, no podemos explicar por qué se inicia y se concluye la experiencia de dicho conocimiento, porqué interesan unas cosas y no otras y también porqué interesan unas personas y no otras” (Carretero, 2005: 8)

Es decir, que la afectividad es el motor que permite dar la oportunidad de conocer, de realizar la acción que a su vez lleva al pensamiento, por ejemplo, si se interesan en el estudio de un nuevo idioma, el primer paso en el camino será motivado por el interés y deseo de conocer ese idioma, ya con ese interés en mente, con ese deseo se busca comenzar a estudiar y sí la didáctica empleada por el profesor es atrayente se logra mantener el interés y abrir de forma fácil los esquemas cognitivos para la construcción de nuevo conocimiento.

Obsérvese que en este asunto persisten también cuestiones de capital importancia. Por un lado, cuando hablamos de afectividad o emoción no estamos hablando solamente de las cuestiones más directamente relacionadas con los sentimientos, es decir, con lo que sería para algunos solamente una maraña de tendencias viscerales, sino que estamos refiriendo también a cuestiones más “intelectuales” como son los intercambios, la simpatía y la antipatía por temas o personas, las actitudes de carácter ético, etc. (Carretero, 2005: 9)

Piaget (2005) plantea la relación de ambas dimensiones cognitiva y afectiva, y postula que la afectividad puede impactar en lo cognitivo de dos formas, la primera es estimulándola para construir esquemas conceptuales más complejos, aquí entraría la motivación, o la segunda, es perturbándola, es decir, obstaculizando la construcción de conocimientos, por lo tanto, es posible plantear que la afectividad interviene indirectamente en la dimensión cognitiva.

Para Piaget existen dos formas de conceptualizar a la afectividad; en primer lugar, se refiere a los sentimientos y las emociones y en segunda instancia a las tendencias de éstas, por ejemplo, la voluntad a la cual denomina como tendencia superior.

En estos esquemas afectivos intervienen los intereses intrínsecos y extrínsecos que en la gran mayoría de los casos resultan ser el motor del desarrollo cognitivo, por ejemplo, en el aprendizaje de un idioma, la motivación intrínseca vendría del deseo e interés del alumno por aprenderlo, por ampliar su conocimiento, mientras que el interés extrínseco venido del exterior puede ser el docente que imparte la lección de idioma que motive con su didáctica a que el alumno continúe con su trabajo de construcción, es por ello que podemos apreciar que la afectividad va en paralelo con la inteligencia.

“Así, la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa.” (Carretero, 2005: 8)

Uno de los procesos por los que el individuo trascurre constantemente es por la adaptación y es en este proceso en el que podemos ver expresada la relación dialéctica de la inteligencia con la afectividad, ya que el comportamiento del individuo supone una adaptación al medio, a la cual se llega por medio de la asimilación y acomodación que lleva a la equilibración y en ese momento de equilibrio confluye ambas dimensiones, un individuo que en realidad ha logrado construir un equilibrio no puede hacerlo solamente con su “mitad” racional o con su

“mitad” afectiva, simplemente porque el ser humano no es la composición de dos partes, es un todo.

Las emociones, como ya hicimos alusión con anterioridad pasan por un desarrollo y por cambios que son afines a la evolución cognitiva, Piaget demuestra que los estadios cognitivos son isomorfos con los estadios afectivos realizando una categorización en la cual podemos mirar el progreso por el que la dimensión afectiva transcurre. De manera breve, Nicolás (1978), logró sintetizar el recorrido que hace Piaget por estas etapas. A continuación, se exponen brevemente para clarificarlas y conocer *grosso modo*:

Tabla 3.1 Estadios de Desarrollo Afectivo

Estadio	Características
<b>Sensorio-motriz (0-2 años):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es a los cuatro meses cuando aparecen los afectos, sin embargo, no se distingue entre lo vivido y el ambiente, posteriormente se crean el placer y el dolor en su forma elemental de satisfacción de necesidades; para finalizar con diferenciación del otro como objeto de afectividad.</li> </ul>
<b>Preoperatoria (2-7 años):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preoperatoria (2-7 años): con la aparición del lenguaje se da un salto en la evolución emocional, ya que se evocan o anticipan acciones, esto ya sin objeto presente (objeto permanente), configurando imágenes mentales y recuerdos que se hilan con el objeto del afecto.</li> </ul>
<b>Operaciones concretas (7-12 años):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operaciones concretas (7-12 años): ya no existe una subordinación dirigida a figuras determinadas, sino, se transforma por un sentimiento plenamente direccionado.</li> </ul>
<b>Preadolescencia y adolescencia (Operaciones formales 12-15):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preadolescencia y adolescencia: la autonomía de pensamiento es proporcional a la autonomía de sentimiento, el individuo direcciona de manera consciente.</li> </ul>

Fuente: Nicolas (1978)

### III.III Afectividad y emociones en el aula

Aznar (1995) hace diferenciación entre emoción, sentimientos y afectos y explica que es el grado de intensidad en mayor o menor medida lo que distingue dichos aspectos. Es así que el sentimiento resulta contener el menor grado de intensidad, pero con mayor duración aún sin estar presente el estímulo que lo generó en primer lugar, a diferencia de la emoción cuya duración es breve, pero su intensidad es mayor. Ahora bien, la misma autora plantea que la emoción y el sentimiento están implicados dentro de la afectividad: “Ambos, emoción y sentimiento producen como efectos determinadas resonancias en el estado afectivo de los sujetos; pudiéndose diferenciar niveles o grados de resonancia en función de la intensidad del efecto y de la duración o permanencia en el tiempo de las emociones o sentimientos” (Aznar, 1995: 66)

Existe una complejidad conceptual en torno a la dimensión afectiva y consecuentemente se recupera en esta investigación ya que no se abocará al estudio de una sola dimensión, sino a la comprensión de ambas en el proceso de formación del individuo.

Con base en lo anterior, situaremos esta noción de afectividad en el contexto escolar de las aulas universitarias, en el cual profesor y estudiantes interactúan con el objetivo de construir aprendizajes y conocimientos, en donde además se construyen vínculos.

Como seres humanos implicados, profesor y alumnos, se configuran por emoción y cognición lo cual repercute en sus actuaciones, por lo que se estudiarán ambas dimensiones durante sus interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que desde esta perspectiva se destaca la relevancia que tienen durante el proceso formativo que los implica.

En la actualidad existen investigaciones que versan sobre la vinculación entre cognición y afectividad en las aulas, en busca de una mejor comprensión de la

implicación entre ambas dimensiones, además de que las consideran de manera integrada.

Con respecto a esto, Godoy y Campoverde (2016) realizaron una investigación en la que compararon la dinámica escolar en Argentina, Colombia y Ecuador con respecto a la relevancia que se le da a la dimensión afectiva en equilibrio con la dimensión cognitiva.

[...] la afectividad dentro del campo educativo coadyuva a la creación de un clima cálido dentro del salón de clase y a la formación de un individuo más proactivo para la sociedad, ante esta problemática, resulta relevante desarrollar el tema de la afectividad como un ente vital dentro de la escolaridad latinoamericana. (Godoy y Campoverde, 2016, p. 218)

En el estudio las autoras centran su atención en el quehacer docente y las acciones de carácter afectivo que repercuten en los procesos cognitivos de los alumnos. En el sistema educativo de cada uno de los tres países, se estudia con detalle las siguientes categorías de análisis: la motivación, la inteligencia interpersonal y la sensibilidad en el afecto.

En cuanto a la parte metodológica de dicho trabajo se hace referencia a la utilización de las categorías antes mencionadas centradas en el profesor, con ello se pretende señalar el valor que tiene la figura del profesor dentro de las interacciones en el aula y cómo su influencia impacta las construcciones que los alumnos realizan no sólo a nivel de contenidos escolares, sino personalmente.

En dicha investigación se detallan los siguientes resultados, en un espectro general, en los tres países analizados: “[...] se puede afirmar que los ambientes hostiles causan un deterioro en el desempeño estudiantil, pues la carencia de afectividad crea vínculo personal poco satisfactorio en todo el engranaje educativo.” (Godoy y Campoverde, 2016: 226).

Esto, por una parte, en cuanto a las categorías de análisis específicas en las que el estudio se basó, los resultados fueron los que a continuación se relatan. En lo que respecta a la sensibilidad en el afecto para los investigadores de Argentina y Colombia buscan en la implementación de estrategias que favorezcan el

establecimiento de relaciones entre los estudiantes a la par que el docente muestra interés por los estudiantes más allá del logro de objetivos educativos, sino de forma personal. En este mismo rubro Ecuador es un país en donde no se percibe como prioritaria la necesidad de entablar diálogos que denoten interés personal y fraterno por parte del profesor a los estudiantes.

De igual forma, Argentina y Colombia tipifican como relevante y prioritario el trabajo para desarrollar en los estudiantes *inteligencia interpersonal* para lograr la creación de ambientes de aprendizaje sanos en los que el clima propicie la interacción positiva y el trabajo colaborativo entre los miembros. Por su parte en Ecuador no hay un interés puntual por este aspecto ya que se reconoce es importante pero prescindible en el establecimiento de las reglas y pautas de convivencia entre compañeros.

Finalmente, lo que refiere a la motivación como impulsador, de igual forma en Argentina y Colombia, la motivación resulta ser un factor imprescindible en la construcción de ambientes positivos propios para el aprendizaje mejorando la relación entre docente y estudiantes, mientras que en Ecuador son pocos los inmersos en el ámbito educativo que le conceden valor a la motivación como motor para el aprendizaje.

Sin embargo, aunque Argentina y Colombia están conscientes de la relevancia que representa el afecto para la construcción de conocimientos y pareciera que en Ecuador no existe interés alguno en este aspecto, los tres países en la acción, carecen aún de trabajo sólido al respecto, pero existe en ellos la noción de cambios que respondan a la consideración y combinación de estrategias que inmiscuyan ambas dimensiones para la generación de conocimientos y alumnos poseedores de un desarrollo integral que se refleje no sólo en el ámbito académico sino en los, también, en los varios roles que desempeñan en la sociedad.

Por otra parte, Ponce (2012) realizó una indagación sobre la relación dialéctica que existe entre cognición y afectividad dentro de las aulas, poniendo énfasis en la generación de un pensamiento integrador de ambas dimensiones en favor de un *agente* totalizado.

Bajo esta lógica Ponce (2012) comienza su trabajo situando históricamente en la génesis de las ideas desintegradoras del sujeto, donde razón y afecto debían ser separados en favor de construir conocimientos con un mayor grado de complejidad, subestimando el poder que la afectividad tiene en el hacer y ser del individuo.

Ciertamente, el supuesto de que los afectos no tienen ningún papel en los procesos cognitivos, o incluso, de que son un obstáculo para esto, es una visión muy arraigada en la historia de la filosofía. La razón y los afectos, según estas visiones, pertenecen a ámbitos distintos, cuyo vínculo, en caso de existir, se basa en una relación de subordinación y dominio. En esta lucha por el control se espera que la razón ejerza la autoridad ante un espíritu pasional que confunde y distorsiona la realidad dificultando toda posibilidad de conocimiento. (Ponce, 2012, p. 140)

Resulta oportuno añadir que dichas investigaciones son sólo una muestra de la necesidad de entender al sujeto en toda su integralidad, sin predominancia de una dimensión sobre otra.

Con base en la experiencia adquirida a lo largo de los años como alumna y los años de servicio como docente he podido notar que, en el contexto escolar, desde los primeros grados hasta los niveles superiores se ha favorecido el predominio e importancia de la dimensión cognitiva en el aula bajo el argumento de que en la escuela sólo se deben aprender contenidos conceptuales, pues son estos los que se verán reflejados en los objetivos formativos, y aunque se hace referencia a contenidos actitudinales en el *currículum*, estos no se trabajan de manera paralela a los conceptuales, podemos, incluso, afirmar que se olvidan.

La educación superior no ha escapado al olvido de la dimensión afectiva que impacta dentro de la construcción de conocimiento. Dentro de las aulas de educación superior las interacciones juegan un papel predominante para el aprendizaje y es que en muchas ocasiones ya no depende únicamente del docente proporcionar conocimiento, sino entre los propios estudiantes que interactúan y socializan se produce un intercambio de ideas que llevan a unos y otros a redefinir sus ideas como resultado de la interacción.

Los vínculos que se crean en el aula resultan prioritarios para que los alumnos y los profesores además de relacionarse armónicamente puedan construir saberes permanentes y significativos que les proporcione herramientas para su formación integral.

Es ahí donde se encuentra la posibilidad de analizar las interacciones cognitivo/afectivas que se llevan a cabo entre individuos que comparten un espacio en común.

Por años, como pudimos ver con Ponce (2012), la tradición educativa dictaba la preponderancia de la razón sobre el afecto, inclinando la balanza del desarrollo hacia una parte del individuo.

Sin embargo, a raíz del *boom* surgido en década de 1990 con el trabajo de Goleman (1990) que versa sobre la concepción de inteligencia emocional, la mirada se situó en los procesos emocionales de alum y profesores, en la autorregulación de las conductas y en la necesidad de poseer un equilibrio emocional, sin darse cuenta que estaban inclinando la balanza una vez más hacia un sólo plano del individuo, en esta ocasión hacia lo emocional.

#### III.IV El estudio de las emociones

El conocimiento de la dimensión afectiva quedo apartado por muchos años de la discusión científica, siendo relegado por su naturaleza “poco objetiva”, en el ámbito educativo. Autores como Comenio (S. XVII) y Rousseau (S. XVII) hicieron las primeras menciones sobre la importancia de educar con amor y paciencia, aunque estos temas no eran centrales en sus obras, sí señalaban el plano afectivo como fundante del carácter de los individuos. Quizá sea hasta el establecimiento de la escuela nueva o activa, durante la primera mitad del siglo veinte, a través de los múltiples representantes que se adscriben a este modelo pedagógico, que se considera con mayor énfasis que antes, el componente afectivo como aspecto relevante para el quehacer educativo.

En la época contemporánea además de los aportes de autores tan relevantes como Piaget y Vigotsky se encuentran otros investigadores que otorgan un interés específico por el componente afectivo en las aulas.

Ejemplo de lo anterior es el caso de Ortony (1996) quién postuló que las emociones son construcciones y plantea que poseen distintas facetas que por sí mismas requieren ser estudiadas como campo relevante del entendimiento humano.

La emoción es uno de los aspectos más centrales y omnipresentes de la experiencia humana. La gente normal experimenta una amplia gama de emociones, desde la tranquila satisfacción por completar una tarea relativamente trivial hasta el duelo por la muerte de un ser querido. Ahora bien, a la vez que las emociones dan color, profundidad y riqueza a la experiencia humana, pueden también causar rupturas espectaculares en el juicio y en la acción. (Ortony, 1996: 2)

Ortony (1996) a partir de una indagación entre diferentes autores interesados en este campo, logra identificar una serie de emociones básicas, que se presentan a continuación:

Tabla No. 3.2. Emociones básicas según diferentes autores.

Teórico	Emociones fundamentales	Base para la selección	Referencia
Arnold, M.B.	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.	Relación con las tendencias a la acción.	Arnold (1960)
Ekman, P.	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.	Expresiones faciales universales	Ekman, Friesen y Ellsworth (1982)
Frijda, N.	Aversión, congoja, deseo, desprecio, ira, júbilo, miedo, orgullo, sorpresa, vergüenza.	Formas de disposición para la acción	Frijda (1986 y comunicación personal)
Gray, J.	Ansiedad, ira/terror, júbilo	Necesidades del sistema	Gray (1982)
Izard, C.E.	Congoja, culpa, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.		Izard (1971)
James, W. McDougall, W.	Amor, duelo, furia, miedo asombro, euforia, ira, repugnancia, sometimiento, ternura.	Implicación corporal. Relación con los instintos.	James (1884) McDougall (1926)
Mowrer, O.H.	Dolor, placer	Estados emocionales no aprendidos	Mowrer (1960)
Oatley, K. y Johnson- Laird, P.N.	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza	No requiere contenido proposicional	Oatley y Johnson-Laird(1987)

Panksepp J.	Exéctación, furia, miedo, pánico	Necesidad del sistema	Panksepp (1982)
Plutchik, R.	Aceptación, anticipación, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.	Relación con procesos biológicos adaptativos.	Plutchik (1980)
Tomkins, S.S.	Congoja, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.	Densidad de descarga nerviosa	Tomkins (1984)
Watson, J. B.	Amor, furia, miedo	Necesidades del sistema	Watson (1930)
Weiner, B.	Felicidad, tristeza	Independencia de la atribución	Weiner y Graham (1984)
Goleman (2009)	Ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto y vergüenza.		Goleman (2009)

Fuente: Adaptado de Ortony, 1996, p. 33.

Se ha incluido a Goleman en el cuadro dado que es el investigador más relevante en el campo de las emociones en la actualidad. Gracias a sus aportaciones en la década de 1990 es que las emociones cobraron relevancia para el estudio científico y social.

Con base en la diferenciación anterior, tomamos la tabla anterior en la que es posible identificar la frecuencia con la que aparecen ciertas emociones en todas las clasificaciones, independientemente de los criterios asumidos por los investigadores.

Por ello a simple vista se ubica al miedo como la emoción con mayor frecuencia entre los autores que se la enlistan, seguida de la ira (ocho autores), el júbilo y la repugnancia preceden (con 5 autores cada una) y finalmente la sorpresa y la tristeza (con cuatro autores respectivamente).

Por otra parte, resulta difícil hacer una clasificación sobre las tendencias predominantes en cuanto a los criterios asumidos por cada uno de autores presentados, sin embargo es posible identificar ciertas coincidencias entre algunos de ellos, por ejemplo; en tanto que Arnold (1960) y Frijda (1986) elaboran una clasificación dependiendo de la tendencia a la acción que desatan las emociones, Ekman (1982) hace referencia a las expresiones faciales que las denotan

El criterio de selección que justifica a cada autor es diferente en tanto encontramos cánones de naturaleza biológico.

Ortony habla de cómo y con base en qué podemos hacer un análisis profundo de las emociones. En su libro “La estructura cognitiva de las emociones” el autor plantea cuatro clases de *evidencias* por las cuales se puede entender las emociones, estas formas son:

- Lenguaje de las emociones: ...el cual se presenta repleto de ambigüedad, de sinonimia (o casi sinonimia) y de gran abundancia de lagunas léxicas y de trampas lingüísticas. (Ortony, 1996:9). Este autor plantea que podemos expresarlas mediante el lenguaje, decir que estamos tristes o enojados, sin embargo, el lenguaje resulta ser ambiguo de acuerdo con el contexto en el que se enmarque, es por ello que no podemos categorizar parámetros idénticos para expresar cómo se vive una emoción universalmente, (ver Barret, 2016), pero si podemos utilizarlo como una herramienta semiótica que nos permita comunicarnos con los que nos rodean.
- Informes personales de las emociones experimentadas: “no hay todavía una medida objetiva conocida que pueda establecer de forma concluyente que una persona está experimentando una emoción específica, de la misma manera en que no hay una manera conocida de asegurar que una persona está experimentando un color específico. “(Ortony, 1996: 11) sin embargo dice el autor que lo que sí es válido es retomar el uso de la propia descripción emocional por parte de quien la está sintiendo o la ha sentido, en esta lógica es que podremos comunicar lo ocurrido durante nuestro tránsito por una emoción sin tipificarla de manera general sino de forma particular que es como se presenta.
- La evidencia conductual: esta es retomada de las ideas de William James, ocupado también por Vigotski, en el sentido de que las emociones traen consigo una acción conductual evidente: “... la conducta es una respuesta a un estado emocional en conjunto con el acontecimiento iniciador concreto” (Ortony, 1996: 13) es decir, si nos sentimos enojados, denotaremos tal emoción apretando los dientes, los puños, utilizaremos una postura de ataque, etc.

- Evidencia fisiológica: referida a la reacción del sistema simpático del ser humano, categorizando la localización neurológica y la reacción estandarizada de las emociones en todos los seres humanos.

Goleman (2009), basa su trabajo en la aportación de diferentes teóricos que ya habían puesto la mirada en el componente emocional de la vida humana, sin embargo, en su obra “*La inteligencia emocional*” (2009), Goleman nos menciona como principal fuente teórica a Paul Ekman, cuya aportación versa sobre la consideración de las emociones como *familias y dimensiones* de las cuales la: ira, placer, temor, placer, amor, vergüenza conforman el tronco principal para la diversificación de un sin número de emociones generadas por el individuo, es decir, de éstas se desprenden o generan combinaciones variadas generadas por la acción y socialización con otros.

Cada una de estas familias tiene un núcleo emocional básico, con sus parientes formando ondas a partir de este núcleo en incontables mutaciones. En las ondas externas se encuentran los *estados de ánimo* que, técnicamente hablando, son más apagados y duran mucho más tiempo que una emoción [...]. Más allá de los estados de ánimo se encuentra el *temperamento*, la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente se sienta melancólica, tímida o alegre. (Goleman, 2009: 332-333)

Esta selección, en palabras de Goleman, se deriva del trabajo que Ekman (1992) de la universidad de California, quien observó que son cuatro expresiones faciales (temor, ira, tristeza, placer) reconocidas por las personas de todas las culturas, incluidas comunidades que no están expuestas a ideas o influencias globalizadoras son por ello que se les otorga un carácter innegablemente universal.

Sin embargo, Barrett (2016), autora contemporánea establece en sus investigaciones un punto de vista distinto al de Ekman y Goleman, ya que Barrett afirma que las emociones son procesos cognitivos fuertemente influidos por la cultura en la que los sujetos se forman, es decir, que el desarrollo del conocimiento afectivo y emocional no solo está determinado por las respuestas biológicas sino también se encuentran mediadas por la cultura, el contexto y las interacciones.

En una de sus investigaciones tuvo la oportunidad de presenciar la gesticulación y la descripción verbal de una emoción determinada variaba con base en la procedencia cultural del sujeto, por ejemplo, un hombre procedente de Alemania no tenía el mismo concepto, ni la misma manera de expresar el miedo que una mujer procedente de Perú.

“En un instante, la conceptualización procede de manera eficiente y automática, transformando la información sensorial interna del cuerpo es un estado psicológicamente significativo combinándolo con información sensorial externa sobre el mundo y conocimiento específico de la situación de la emoción aprendida de la experiencia anterior”.( Barrett, 2015: 4)

Es claro que la reacción ante ciertos eventos se expresa, en este ejemplo, de forma distinta entre miembros de diferentes culturas.

### III.V Afectividad en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Al estudiar la confluencia de los factores afectivos y los cognitivos en el aula, una pregunta base podría ser: *¿qué hacer para conseguir que los alumnos se interesen y se esfuercen por aprender?*

Antes de que el docente se pregunte qué aspectos de su práctica debe modificar para motivar, se deben conocer los aspectos que hacen que el alumno se motive. Una vez conocidos dichos aspectos el docente puede aplicar ese conocimiento en el diseño de sus objetivos y actividades para hacer atractivos los contenidos para los alumnos y que logren aprendizajes más significativos y con alto grado de elaboración

La motivación de los alumnos puede responder a tres puntos principalmente:

1. El significado que para ellos tiene conseguir aprender.
2. Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades para lograr aprender determinado contenido.

3. El costo en términos de tiempo y esfuerzo que les llevará invertir en determinado aprendizaje.

Una vez identificados los puntos anteriores, el docente ha de configurar las metas y objetivos que desea que sus alumnos alcancen en el curso. Este trabajo, como mucho de lo que hace el profesor no será sencillo, pues debe adaptar los objetivos y contenidos establecidos en el programa a las formas y características particulares del grupo con el que se trabaja.

Dicho lo anterior, no todos tienen las mismas metas, ni los mismos intereses por lo que el docente debe saber observar y preguntar qué se espera del contenido para lograr trazar metas comunes que adapten a cada alumno, integrando en ello la motivación intrínseca y extrínseca que incentive el interés por aprender.

En este sentido se busca que el alumno incremente sus capacidades, habilidades y conocimientos por lo tanto se debe procurar la motivación intrínseca, para que el mismo alumno logre autorregular su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, aprender y tener ganas o gusto por aprender un determinado contenido se relaciona con la funcionalidad que se le atribuya al mismo y de qué sirve aprender dicho contenido, sí pueden vislumbrarse las múltiples utilidades del mismo será más atractivo para el alumno y despertará mayor interés en él. Si el alumno además de encontrar la utilidad en la vida diaria y para su acervo sabe que el aprendizaje de determinado contenido va apoyado de un incentivo externo posiblemente pondrá mayor empeño en su comprensión. Sin embargo, en este caso es arriesgado apostar de entrada por el estímulo externo como fuente de único poder para hacer que el alumno se interese, ya que en el momento en que el alumno no tenga u obtenga ese tipo de recompensas olvidará la importancia inicial que dicho aprendizaje tiene para su formación.

La evaluación es un punto que en la mayoría de los casos afecta el desempeño de los estudiantes, ya que puede darse el caso de que el alumno no profundice en el contenido, sino que haga lo estrictamente necesario para obtener el resultado deseado, incluso hablamos de un interés provisional, este tipo de “aprendizaje” es

memorístico y no en todos los casos supone un proceso de comprensión ni significación, por lo que el contenido tenderá a ser olvidado apenas se consiga la meta de la calificación deseada.

Para conseguir que los alumnos permanezcan interesados, motivados y atraídos por lo que hacen en el salón es necesario, además, dominar los contenidos propios de la asignatura y su consecuente discurso ayudándose de seis puntos primordiales que proponen Alonso y Montero (2005), se presentan a continuación:

- Características y modos de presentación de la tarea.

Es importante destacar dos puntos, para estructurar la clase de manera que impacte en la tarea estos son: 1) estructura unidimensional, es decir, presentar una única tarea para el aprendizaje de un tema en concreto. 2) estructura multidimensional, proponer diferentes tareas, pero todas con miras a lograr los mismos objetivos; esta última ayudaría a favorecer el interés por los contenidos.

Por otra parte, en lo que respecta al modo de presentar la tarea, primero hay que activar la curiosidad en el alumno y hacer énfasis en la utilidad de la misma para el aprendizaje de los contenidos, segundo, construir adecuadamente los discursos de cada momento, es decir, antes de la realización de la tarea se orientará la atención hacia el proceso de solución, durante la tarea, hacia la búsqueda de los medios para solucionar las dificultades que se puedan ir presentando en el trascurso de la actividad y después de la tarea, informar sobre lo correcto e incorrecto y después dar solución a las dudas sobre el resultado de lo realizado.

- Las implicaciones de diferentes modos de manejar la autoridad.

En este sentido la autoridad es manifestada por el profesor, y para estos autores, existen tres categorías de docente o figura de autoridad en el aula. 1) Profesores autoritarios: quienes se centran en el control sobre el comportamiento de los estudiantes; 2) Profesores permisivos: evitan influir en los alumnos y 3) Profesores democráticos o colaboradores: son aquellos que promueven la participación de sus alumnos en la toma de decisiones.

- El valor del reconocimiento

Reconocer los esfuerzos de los estudiantes es quizá el incentivo externo predilecto utilizado en el contexto educativo y su forma más conocida son los *elogios*. Lo relevante en la utilización de esta herramienta es qué y cómo elogiar al alumno.

En lo que respecta al *qué* atiende al esfuerzo y progreso, insistiendo en que los errores también son parte del proceso y por ello no está penalizado errar, sin embargo, el alumno debe buscar mejorar aprendiendo de los errores.

En cuanto al *cómo*, los autores manejan que es mejor hacerlo en privado, ya que públicamente puede desencadenar otros comportamientos en los estudiantes, como comparaciones, rivalidades, etc., que lejos de motivar a los otros “destruyen” el ambiente establecido y desmotivan a quienes no han logrado conseguir un elogio.

- Se puede motivar planteando actividades para realizar y evaluar en grupo.

El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas motivacionales importantes. No sólo facilita el desarrollo de determinados aprendizajes frente al trabajo clásico individual sino que tiene efectos que se podrían considerar terapéuticos para aquellos alumnos que ya han desarrollado un patrón motivacional de evitación de valoraciones negativas o de miedo al fracaso. (Alonso y Montero: 2005, 280-281)

- ¿Qué evaluación produce qué motivación?

La evaluación de *norma-criterios*, *proceso-producto* y *pública-privada* son formas clásicas de evaluación y responden a la búsqueda de buenas calificaciones.

En cuanto a la evaluación *referida a criterios* se centra en el proceso y busca el aprendizaje y el disfrute del mismo.

- Hay que aprender que todo tiene su tiempo

Su conexión motivacional está en la relación que tiene con la aparición de procesos ansiógenos (Alonso y Montero: 2005, 281).

Los tiempos límites para realizar una tarea tienen a poner a los alumnos nerviosos, sin embargo, saber trabajar con la tensión que esto produce y ofrece una motivación positiva para saber que pueden lograr la meta propuesta.

Con base en lo anteriormente descrito es posible identificar que el componente afectivo en la relación profesor-alumno con los contenidos y aprendizajes está vinculado al desarrollo de la motivación y el interés por aprender. Si el docente es capaz de lograr que los estudiantes se sientan atraídos por el aprendizaje sin la necesidad de ofrecer recompensas o ser coercitivo para obtener de los alumnos esfuerzo y disposición para aprender el ambiente del grupo se tornará positivamente afectivo y propicio para el desarrollo académico, profesional y personal de todos los integrantes del grupo.

### III.VI Ambientes escolares afectivos en los entornos escolares

Cada día hay mayores aportaciones al campo educativo ya que desde diversas investigaciones se ha demostrado que la enseñanza y el aprendizaje no son fenómenos aislados producidos por y en la mente, sino que se deben a la conjunción de múltiples factores.

La interacción es uno de los factores que propicia que los sujetos aprendan y enseñen construyendo así conocimiento, la interacción es un proceso cuyo centro reside en el establecimiento de relaciones con los demás mediante la convivencia, el dialogo, la empatía y los vínculos afectivos de carácter positivo y negativo. Estas relaciones se conforman en espacios específicos, que no atienden sólo a lo físico, como, por ejemplo, un salón de clases, sino que también tienen una dimensión simbólica y discursiva hacen alusión al sistema de relaciones que se forman entre alumnos y con el docente.

El ambiente educativo es una construcción cultural, lingüística, temporal, espacial y afectiva que crece y se transforma en concordancia con las relaciones e

interacciones que se construyen día con día en torno al binomio de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumnos.

Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (Duarte, 2003: 6)

Según Rodríguez (2014) para la creación de ambientes de aprendizaje apropiados debe considerarse la existencia de 4 espacios fundamentales, que en su conjunto propician la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Dichos espacios son: información, interacción, producción y exhibición, los cuales se describen brevemente:

**Información:** Es el conjunto de conocimientos que requiere saber el alumno, los saberes que debe tener en cuenta. Dentro de este espacio también se ubican las indicaciones que el docente da a los alumnos para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje, tales como el trabajo en equipo, binas, individual, investigación, etc.

**Interacción:** Significa la relación que se establece entre los actores del Proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – especialistas. Interacción (Colomina y Onrubia )

**Producción:** En este espacio se considera la elaboración del producto de aprendizaje que va a realizar el alumno y que es la muestra material de lo aprendido.

**Exhibición:** En esta etapa se da a conocer el producto resultante del proceso, ésta se puede dar entre los compañeros de clase, dentro del aula, fuera de ella o incluso fuera de la escuela. Este procedimiento puede constituir la fase de evaluación.

Se considera entonces que un ambiente de aprendizaje adecuado se logra cuando todos en el salón de clase están a gusto: maestro y alumnos. Para esto, establecer los lineamientos juntos desde el inicio del ciclo escolar y que se revise y modifique (de ser necesario), será un recurso que favorezca a todas las partes involucradas. Dichos lineamientos son negociables o mejor aún, son propuestos por los alumnos mismos pero que deberán ser mediados por el maestro. Se hace la referencia en particular, al establecimiento de un contrato social que abarque: las condiciones físicas del lugar, que si bien no todo está en posibilidades de modificarse, sí se pueden hacer las adecuaciones convenientes; la relación cordial entre alumnos como norma y la importancia de la participación no como un acto de "medir" al alumno, si no como una manera de enfocar adecuadamente sus percepciones; la aplicación de los contenidos curriculares con enfoques cercanos a los alumnos como un elemento de motivación; y por supuesto, el papel del maestro que debe orientarse hacia la confianza, respeto y valor humanos.

En este capítulo pudimos estudiar la relevancia que tiene el factor afectivo para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como no esta desvinculado de la dimensión cognitiva.

Esta es la relación que deseamos enfatizar en nuestra investigación y que buscamos, por medio del análisis del discurso, identificar en el trabajo de los docentes y los grupos universitarios y comprobar si esta vinculación afecta positiva o negativamente al proceso de construcción de conocimiento.

## Capítulo IV. UNA APROXIMACIÓN A LA AFECTIVIDAD Y LA COGNICIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

### IV.1 Planteamiento metodológico a través del análisis del discurso. e

El abordaje del estudio de la interacción entre afectividad y cognición obliga a elegir un enfoque metodológico que responda a la complejidad de este objeto de investigación por lo tanto se utilizará un enfoque epistemológico construccionista.

“La *epistemología* o teoría del conocimiento es aquel conjunto de *saberes* que tienen a la ciencia (su naturaleza, su estructura, sus métodos) como objeto de estudio. Las cuestiones centrales de esta disciplina filosófica hacen referencia a cuáles son la naturaleza, estructura y límites del conocimiento humano, qué es la ciencia y cuáles son los criterios de demarcación para alcanzar un conocimiento científicamente aceptable” (Sandín, 2003: 47)

Así la epistemología construccionista permitirá llegar a los niveles de profundidad en el análisis que son pertinentes para este estudio, ya que según esta epistemología no existe verdad objetiva dada, ésta resulta con base en la dinámica de acción con la realidad.

Desde esta perspectiva se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno.

El conocimiento es contingente a las prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y se desarrolla y es *trasmitido* en contextos esencialmente sociales. (Sandín, 2003: 49)

Este enfoque favorece el establecimiento metodológico de la presente investigación ya que plantea que: “El conocimiento se construye por seres humanos cuando interactúan en el mundo que interpretan” (Sandín, 2003: 49)

Adelantando un poco el planteamiento metodológico desde aquí establecemos que la atención del estudio va a estar dirigida hacia la intersubjetividad compartida entre profesor y alumnos, entendida como la generación colectiva del *significado* a través de las comunicaciones del lenguaje que utilizan.

Para los fines de esta investigación es relevante tomar en cuenta los procesos interactivos entre profesor y alumnos; observar cómo se complementan para integrarlo y poder tener una mirada completa y compleja de la dinámica interactiva del aula.

Para alcanzar dicha meta se analizarán, las interacciones discursivas a través del *análisis del discurso en el aula*, como método de aproximación a los procesos interactivos.

“Los procesos de aprendizaje son de naturaleza social y el aula es básicamente un espacio donde ocurren varios tipos de relaciones donde el discurso es el medio a través del cual se concretan las interacciones entre los estudiantes.” (Carranza, 2013: 79)

Analizar las interacciones discursivas no quiere decir que sólo se trabajará con el lenguaje verbal, las acciones, también, son indicadores discursivos. El aprendizaje, desde la perspectiva de Vigotsky, es eminentemente social, se construye en la interacción con los demás y esa interacción presupone el intercambio de significados concretados en la comunicación.

El proceso de construcción de conocimientos no se entiende más como una realización individual, sino como un proceso de *co-construcción* o de construcción conjunta, que se realiza con la ayuda de otras personas que en el contexto escolar son el profesor y los compañeros del aula. (en: *Investigación en la escuela*, 2001: 5)

El análisis del discurso como método trabaja sobre la construcción cognitiva en la cual es importante considerar lo afectivo. Por ello para esta investigación examinaremos lo que sucede en el aula entre docente y estudiantes con base en la teoría del discurso en el aula, que nos permite vislumbrar las construcciones de conocimiento favorecidas por la dimensión cognitiva sin dejar de lado la dimensión afectiva.

El análisis del discurso en el aula encuentra un espacio para su extensión en la década de 1980, sin embargo, la mirada sobre el lenguaje y su impacto en los procesos de aprendizaje comienza a gestarse en la década de 1960; esto con base en el surgimiento de las teorías cognitivas constructivistas que señalan la relevancia

que la comunicación tienen entre los actores del aula, nos señala Coll (2014): "... durante estos años se llevan a cabo, sobre todo en Gran Bretaña y en Estados Unidos, una serie de trabajos dirigidos a estudiar cómo el lenguaje condicional las oportunidades de aprendizaje de los alumnos que tienen, en cierto sentido, un carácter funcional." (Coll, 2014: 388)

Por otra parte, para lograr estudiar y analizar los procesos interactivos y discursivos que se gestan en el aula entre el docente y los alumnos y entre estos últimos como pares nos detendremos en el conocimiento de las interacciones planteadas en el *enfoque sociolingüístico*, al respecto Carranza (2013) proporciona la siguiente aseveración:

En concordancia con las ideas manejadas en la perspectiva sociocultural y su interés por el lenguaje, los autores que defienden esta perspectiva enfatizan la importancia del lenguaje como la principal herramienta sociocultural a través de la cual se participa en las comunidades, tanto de práctica como de aprendizaje. (Carranza, 2013: 55)

Con base en lo anterior, es el análisis del discurso en el aula el que proporcionará, desde nuestra perspectiva, la mayor lucidez para estudiar la dimensión cognitiva y afectiva de forma dialéctica en el ambiente del aula, esto mediado por el discurso que tanto docente como alumnos intercambian en la construcción de conocimientos.

El análisis del discurso en el aula se comienza a dibujar con las ideas de Hymes (1962) en la década de 1970 cuando se enfatiza el interés por realizar trabajos etnográficos que versen sobre la comunicación en el aula. Después de este autor vendrían las posiciones positivistas/didácticas y sociolingüísticas, esta última un campo cuya cobertura de análisis es mayor.

Es la rama del análisis sociolingüístico que tiene su auge en la década de 1980 con la transcripción al habla inglesa de los trabajos de Vygotsky donde se hace enfática la importancia del lenguaje para los procesos de construcción de conocimiento.

Para Vygotsky la comprensión del mundo físico está fuertemente influida por categorizaciones sociales que se interiorizan en un cierto contexto cultural. Esto pone en tela de juicio algunas conclusiones obtenidas de estudios individualizados que no

tomen en cuenta que todo aprendizaje se realice en un contexto sociocultural.

(Candela, 2001: 4)

Por ello, a partir de la década de 1980 se comienza a considerar la parte discursiva o lingüística como clave en el proceso de socialización, pero además de gran relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la educación es un trabajo de corte social, de colaboración con otros compartiendo significados a través del habla, la creación de discursos.

Es la perspectiva sociolingüística la que nos permitirá vislumbrar la interacción del docente con los alumnos.

IV.II La elaboración de los instrumentos de análisis a través de la interacción discursiva en el aula.

La elaboración del instrumento de observación resultó del trabajo de indagación acerca de las formas de estudiar y analizar categorías tan ambiguas como las que tienen que ver con la dimensión afectiva equilibrándolas con la dimensión cognitiva.

En primera instancia se tomó en consideración para estudiar las interacciones discursivas que nos permitan vislumbrar la dicotomía cognición-afectividad a los autores Staarman, Krol y Meidjen, sin embargo, ellos le daban un peso mayor a la dimensión cognitiva y dejan parcialmente de lado la afectiva.

En este estudio es relevante entender la interacción discursiva, por ello también echamos mano de las diversas categorías que formula el grupo de Coll y Colomina para detectar progresos en la dimensión cognitiva en las aulas, por lo que también supuso un ejemplo en la elaboración de nuestro instrumento. Cabe destacar que estos autores, además, tienen una consideración más clara de la dimensión afectiva en los procesos de construcción y co-construcción de conocimientos en las aulas por medio de los intercambios lingüísticos.

Sin embargo, toda esta indagación de categorías y planteamientos probados y establecidos también nos llevó a recordar la actividad que se lleva a cabo en las

aulas, así como la consideración de factores como el ambiente grupal, los alumnos y el docente, incluso la asignatura en la que se llevaría a cabo el trabajo de campo.

Como resultado logramos elaborar un instrumento con 44 categorías de análisis, de las cuales 24 pertenecen a la dimensión cognitiva, a la dimensión afectiva y tres de esas categorías nos permiten hacer un trabajo de carácter regulativo en la dinámica del aula.

A continuación, se presenta el instrumento de análisis para el que además se elaboró una codificación que nos permitiera analizar meticulosamente las observaciones que formaron parte del trabajo de campo, en donde **C** atiende la dimensión cognitiva, **A** la dimensión afectiva y **R** las de carácter regulativa, concluyendo con un código para las digresiones (**D**).

CÓDIGO	CATEGORÍA
C 1	Exposición individual por parte de un alumno
C 2	Hacer <b>preguntas</b> con <b>baja</b> elaboración
C 3	Hacer <b>preguntas</b> con <b>alta</b> elaboración
C 4	Hacer <b>respuestas</b> con <b>baja</b> elaboración
C 5	Hacer <b>respuestas</b> con <b>alta</b> elaboración
C 6	Hacer preguntas con verificación
C 7	Responder con verificación
C 8	Aceptar con argumentos elaborados (Co-construcción de conocimientos)
C 9	Rechazar con argumentos elaborados
C 10	Hacer referencia a información y conocimiento previo
C 11	Proveer información elaborada (leyendo textos en voz alta)
C 12	Sintetizar y concluir
C 13	Tomar acuerdos
C-14	Los alumnos toman turnos y ceden la palabra entre ellos de manera ordenada, complementando ideas. (Actividad que permite co-construir ideas; Conver. Acumulativa)
C15	Los alumnos usan la conversación disputativa para obtener el control del discurso.
C-16	El profesor y los alumnos hacen uso de hacen uso de la conversación exploratoria para contextualizar y conocer la información que se posee.
C-17	El profesor hace uso de la suscitación como forma de indagación de conceptos trabajados en clase anteriores que permitan engarzar y significar contenidos nuevos.
C-18	El profesor reformula las construcciones elaboradas por los alumnos, legitimándolas y motivándolos a seguir elaborando ideas.
C-19	Profesor y alumnos usan la metáfora para reforzar ideas que parecen no claras.
C-20	Elabora contrastes en su propio discurso.
C-21	Estimula la contrastación de ideas en las participaciones de los estudiantes.

C-22	El profesor utiliza la repetición para reforzar y/o corregir respuestas elaboradas por los alumnos, generando en ellos emociones positivas o negativas.
C-23	Recapitulación por parte del profesor
C-24	Profesor y alumnos comparten información acerca del tema expuesto de manera que logran construir significados que se traducirán en conocimientos. (Conversación acumulativa)
R 1	Expresiones para plantear una tarea.
R 2	Expresiones instruccionales
R 3	Expresiones para evaluar una tarea
A-1	Expresiones de afecto positivas.
A-2	Expresiones de afecto negativas.
A-3	Felicitaciones.
A-4	El grupo como totalidad alienta las ideas de cada estudiante.
A-5	El grupo como totalidad es hostil con las ideas de las participaciones.
A-6	El grupo como totalidad ofrece condiciones para la seguridad emocional de los participantes.
A-7	El grupo como totalidad inhibe un ambiente de seguridad emocional de los participantes (burla, maltrato, ironía, sarcasmo, indiferencia)
A-8	Los alumnos son capaces de decir cómo se sienten durante la realización de la tarea.
A-9	El ambiente del aula se presta para que profesor y alumnos puedan externar su ignorancia sobre algún tema.
A-10	Profesor y alumnos pueden elaborar críticas constructivas para mejorar la elaboración conceptual. (Conversación acumulativa)
A-11	Los alumnos se sienten cómodos para verbalizar dudas sobre algún aspecto que se esté discutiendo y pedir que sea aclarado.
A-12	Los alumnos tienen libertad de expresar opiniones distintas de la que mantienen los demás miembros del grupo.
A-13	Se permite la réplica a las críticas hechas sobre una opinión o trabajo realizado, de manera respetuosa.
A-14	Los alumnos externan abiertamente su inconformidad ante tratos distintos ya sea por la asignación de trabajo o discurso en clase.
A-15	El profesor acepta críticas con argumentos elaborados.
A-16	Poner obstáculos a la comunicación presentando una actitud negativa ante el discurso de un compañero.
D	Digresiones
	Confirmar los aportes de los estudiantes para conformar marcos de referencia común.

#### IV.III Los sujetos de la investigación

Los sujetos con los cuales se realizó el estudio para esta investigación fueron tres diferentes grupos, dos grupos de sexto semestre (2017-I) y un grupo de primer semestre (2017-II) de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Los grupos estaban conformados por 45 alumnos, 48 alumnos y 45 alumnos; de los cuales en lo que respecta a los grupos pertenecientes al sexto semestre de la licenciatura se considera al 85% como estudiantes regulares, es decir, alumnos que no adeudaban materias o en su defecto que ya habían acreditado materias reprobadas y en ese momento cumplían con el número de créditos requeridos para el sexto semestre. El 15% de alumnos restantes eran alumnos irregulares, es decir adeudaban una o más materias de la malla curricular de la licenciatura en pedagogía; por otra parte, los alumnos que pertenecían al primer semestre de la licenciatura por su condición novel eran estudiantes regulares con un historial limpio.

Ahora bien, con respecto a las asignaturas en las que se llevó a cabo el trabajo, como antes se mencionó, dos forman parte del sexto semestre y pertenece a la línea de Orientación Educativa, la asignatura lleva por nombre *La orientación educativa: sus prácticas*. En esta asignatura se lleva a cabo una parte teórica y una parte práctica trabajando en instituciones de educación secundaria. La segunda asignatura del sexto semestre pertenece a la línea Filosófica-Pedagógica, que lleva por nombre *Epistemología y Pedagogía*, mientras que la asignatura de primer semestre *Ciencia y Sociedad* es parte de la línea de Investigación.

Con respecto al manejo del contenido disciplinar de las asignaturas el manejo pedagógico fue claramente marcado por cada docente titular, en el caso del *Profesor 1*, titular de *La orientación educativa: sus prácticas*, el manejo de la asignatura se vio claramente dividida en un trabajo teórico de retroalimentación en determinados días a la semana dentro de las instalaciones de la universidad y una segunda parte meramente práctica llevada a cabo en grupos reducidos de trabajo interviniendo de forma directa con distintitas instituciones de educación secundaria

públicas con el objetivo de diseñar y aplicar intervención en el área de orientación educativa y vocacional.

En el caso del *Profesor 2 titular de la asignatura, Epistemología y Pedagogía* su lógica de trabajo se basó en el aula como escenario principal, contenido únicamente teórico abordado por medio de exposición docente y lectura en voz alta por parte de algunos alumnos seleccionados.

En el caso de la *Profesora 3* cuya materia a cargo *Ciencia y Sociedad* del primer semestre de la licenciatura en Pedagogía con una forma de trabajo en la que procuró involucrar a los estudiantes, por medio del método socrático, en el que la docente lanza preguntas generadoras o claves que buscan la participación de los estudiantes, investigaciones conjuntas o en pequeños grupos de trabajo.

Durante las observaciones se logró expresar la importancia que tuvo para la dinámica grupal la personalidad de cada docente, en el caso del Profesor 1 el ambiente de su clase resultó ofrecer las condiciones necesarias para que los estudiantes participaran y se desarrollaran con mayor seguridad, verbalizando sus dudas e inquietudes; en el caso del Profesor 2 el ambiente propiciado por él se caracterizó por la poca e incluso nula participación, desmotivación y desinterés por parte de los estudiantes, en una lógica lineal y horizontal. Por último, el trabajo de la Profesora 3 se vio fuertemente impactado por su carácter rígido, que resulta intimidante para los estudiantes, sin embargo, en algunas ocasiones se le percibió con disposición a mantener relación horizontal con los estudiantes, flexibilidad ante las necesidades y preguntas, lo que se expresaba en momentos de bromas y juegos.

IV.III Los resultados, el procesamiento y la interpretación de los datos. Algunos ejemplos de análisis relevantes.

Se seleccionaron momentos claves de las transcripciones de clase por ser los fragmentos que poseían mayores aportaciones en lo que a las interacciones discursivas respectan, cada cuadro de trabajo posee los datos de la sesión y una ficha técnica que describe la dinámica de trabajo en la sesión referida, para dar paso a la transcripción textual y los espacios de análisis, tanto glosa como en código.

OBSERVACIÓN 1	
GRUPO: 162	N° DE PARTICIPANTES: 3
PROFESOR: Profesor 1.	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Toma de decisiones
FECHA: 7 de marzo del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs. (neto 1:48)
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: Esta es la primera observación que se realiza con el grupo de sexto semestre de la licenciatura en pedagogía, de antemano se conoce <i>grosso modo</i> las características de la dinámica en la clase que se compone por exposición del tema basado en un texto específico por parte de los alumnos, que previamente han sido divididos en grupos de trabajo. Posterior a la exposición se lleva a cabo una dinámica con los demás integrantes del grupo, privilegiando el trabajo en pequeños grupos, cuyos integrantes son los mismos que comparten la misma práctica profesional o bien grupos integrados en el momento para el trabajo de discusión. Cada equipo se encarga de responder una serie de preguntas derivadas del texto revisado en clase y que se engarza con la práctica realizada en las diferentes instituciones de educación secundaria. En esta clase se ha trabajado en pequeños grupos bajo la dinámica "grupos de discusión".</p> <p>La práctica profesional que los alumnos de este grupo llevan a cabo, se refiere a dinamizar los contenidos adquiridos en la materia Orientación educativa, que les otorga las bases teóricas requeridas para llevar a cabo las tres etapas de la práctica profesional en Orientación educativa y orientación vocacional.</p> <p>Debido a que la práctica docente del profesor seleccionado es distinta a la clase tradicional (la mayor parte del tiempo se realiza una exposición por parte de los estudiantes complementado con trabajo en equipos), en la transcripción y el análisis correspondiente se hará foco en el trabajo en equipos, ya que serán los segmentos en los que con mayor énfasis se encontraron las situaciones de interacción afectiva y cognitiva. Por esta razón se realizará un recorte de las situaciones en la que no están interactuando el profesor y los estudiantes.</p>	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P	R-1	EQUIPO PEQUEÑO DE PRÁCTICA Participante 1: Entonces, empezamos con la primera... Dice, ¿qué implicaciones creen que tienen más relevancia para la toma de decisiones de los adolescentes conforme a la práctica que estamos realizando?	Entre ellas se hacen preguntas recordando lo que se hizo a lo largo de la práctica. Recapitulan lo realizado para elaborar la respuesta a la pregunta solicitada.
Z.S.P	C-4	Participante 2: Yo pienso...	Las alumnas que conforma este grupo se sienten cómodas al hablar entre ellas, se nota una afinidad no sólo referida a la práctica y contenidos, sino una afiliación por amistad, lo que hace que puedan
Z.S.P	C-3	Participante 3: Mmmm...	
Z.S.P	C-4	Participante 1: ¿Sería de los gustos?...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Es que...	

Z.S.P	C-2	Participante 1: Es que hicimos de preferencias...	<p>conversar con mayor confianza externando dudas o emitiendo comentarios sin la represión de los demás, esto permite ver elaboraciones conceptuales mayores.</p> <p>La miembro 1 se nota totalmente diferente estando en su equipo de práctica que en la convivencia con el grupo en general, parece ser una chica introvertida, la cual puede ser juzgada como una alumna que no estudia pues permanece totalmente pasiva. Se destaca que, aunque el equipo trabaja en la misma institución por cuestiones de número de alumnos y grupos las integrantes se deben separar para abarcar a los jóvenes en sus horarios asignados por lo que al hacer está reflexión están compartiendo detalles de su propia experiencia, que al parecer no habían socializado en ocasiones anteriores. Además, parecen sorprenderse de las respuestas que los jóvenes de secundaria dan a las entrevistas realizadas, por lo que podemos suponer que juzgan las mismas respuestas basadas a su experiencia.</p> <p>Las alumnas tienen la libertad de expresar opiniones distintas de la que mantienen los demás miembros del grupo. Elaboran preguntas que les permiten llegar a la resolución de la pregunta inicial, recuerdan lo vivido y lo estructuran con base en lo que ya han aprendido o lo que acaban de obtener como información.</p>
Z.S.P	C-6	Participante 2: ¿Preferencias?	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Del primer instrumento... sí, no era de autoconocimiento... "¿Qué me gusta?"	
Z.S.P	C-4	Participante 2: Si no es eso...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Es en el de prueba de interés vocacional...	
Z.S.P	C-5	Participante 2: Ammm sí "me gusta mucho" ...	
Z.S.S	C-4	Participante 3: En esta, pero, también muchas veces que ellos hagan esta prueba están influenciados por lo que quieren sus papas, si te das cuenta muchos decían "Es que a mí mi mamá me dijo... Tal cosa, y pues me voy, me voy por lo que diga mi mamá" ...	
Z.S.P	C-4	Participante 1: Sí...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Pues...	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Sí es lo que vi en varios.	
Z.S.A	C-5	Participante 2: Sí, es la influencia social...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Social...	
Z.S.A	C-4	Participante 2: La familiar, ¿no?	
Z.S.S	C-4	Participante 3: Sí la familiar... Aunado a eso que es... pues estamos trabajando en un pueblo, estamos trabajando en un pueblo (Mira a sus compañeras aseverando), o sea es ciudad, pero es más rural por decirlo de alguna manera.	
Z.S.A	C-4	Participante 1: La mayoría estaba influenciados por la zona...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: ... la familia.	
Z.A.P	C-4	Participante 1: Que un chico hasta me dijo que quería ser camionero... Y otro que me dijo que quería ser...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Peluquero...	
Z.S.P	C-4	Participante 1: Peluquero... Porque hasta quiere poner su estética.	
Z.S.A	C-5	Participante 2: Influenciados por lo que ven...	
Z.S.A	C-2	Participante 3: Hay muchas... no entiendo porque les llama tanto poner una estética.	
S.Z.A	C-4	Participante 2: También mecánica, hay uno que... en mis grupos me dijeron...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Y muchos otros ambulantes.	
Z.S.P	C-5	Participante 1: Tienen la influencia del contexto en el que se desarrollan...	
Z.S.P	C-4	Participante 2: ¿Es en serio que eso te dijeron?	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Sí.	
Z.S.A	C-4	Participante 1: ¿De los hermanos mayores?	
Z.S.A	C-5	Participante 2: También... Sí entraría en lo familiar... los hermanos, de los padres...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: O sea ellos no, ellos no tienen establecido un proyecto de vida...	
Z.S.A	C-4	Participante 2: No lo tienen claro...	
Z.S.A	C-2	Participante 3: Es más muchos ni lo tienen siquiera... O sea, es muy, muy difícil para ellos.	
Z.S.S	C-4	Participante 1: Hasta que la maestra orientadora pase... a definir esto. No sé por qué, ella si trabaja en otras secundarias	
Z.S.S	R-1		

Z.S.A	C-5	Participante 2: Sí, es lo que otros decían y que no había apoyo de los tutores, se suponía que ellos tuvieron que haber trabajado con los chicos a profundidad el proyecto de vida...	<p>La miembro 1 se encarga de escribir y recuperar la información elaborada por sus dos compañeras, parece que ella no realiza o elabora respuestas, sólo hace uso de la acumulación de lo que sus compañeras ya estructuraron. Sin embargo, en lo afectivo parece estar cómoda y en confianza con sus compañeras a diferencia de como se le observa cuando está con el resto del grupo.</p> <p>Las alumnas del grupo discuten y tratan de entender la manera en la que los alumnos toman decisiones, el por qué y las consecuencias que esto tiene.</p> <p>Con lo que comienzan a concluir que tiene que ver con la falta de interés hacia su futuro, pues ellas han estudiado las posibilidades de opciones que se acoplan a los contextos.</p>
Z.S.A		Participante 1: ¿Por parte de quién?...	
Z.S.P	C-3	Participante 2: Por parte de tutores... ¿Pasamos a la segunda?	
Z.S.P	C-4	Participante 3: A la segunda...	
Z.S.P	C-5	Participante 2: Dice, ¿Cómo se incorpora el modelo de normativo a las prácticas que realizamos...	
	C-4	Participante 1: Dice, prescriptivos o normativos: Decidir, comprender pautas, reglas,	
	C-4	buenas decisiones, tomar riesgos, errores, consecuencias indeseables... Modelos	
Z.S.P	C-4	normativos...	
Z.S.P		Participante 2: ¿Es de lo que tratan los modelos normativos?	
	C-4	Participante 3: Me imaginó que son los dos, ¿no?	
Z.S.P		Participante 1: Primero, eso de comprender pautas, reglas, es cómo comprender	
Z.S.P	C-4	bien el proceso de COMIPEMS, fechas, cómo inscribirse...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: ... Cómo llenar el formato... Sí son prescriptivos o normativos... son	
	C-4	los dos...	
Z.S.P	C-4	Participante 1: Sí, es el normativo...	
		Participante 2: A pero la pregunta, pregunta por el normativo... Y a parte está e	
Z.S.P		descriptivo...	
Z.S.P	D	Participante 3: Pues si la orientadora en dado caso, ella les explicó el proceso paso	
Z.S.P	C-4	a paso, lo que tenían que hacer...	
Z.S.A		Participante 1: De hecho, van con ellos...	
	C-4	Participante 2: Van con ellos durante todo el proceso...	
	C-4	Participante 3: Va a la par (al mismo tiempo dice la Participante 2) ... De forma	
Z.S.P	C-2	paralela, ¿no?	
Z.S.A	C-4	Participante 1: Sí, para evitar esto, de hecho, ella les dice, ¿no? Que tiene	
	C-4	posibilidad de cambiar... Pero ya después ya no pueden cambiar... yyy para evitar	
Z.S.P	C-4	errores, consecuencias indeseables, sería...	
Z.S.A	R-1	Participante 3: Nada más te estás dando vuelta... (Hablando con otra compañera)	
		Participante 1: Pues casi todo lo que hemos aplicado... Casi todo lo que hemos	
Z.S.P	C-4	aplicado son para eso, ¿no? Para evitar que tomen decisión de...	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Se supone que incorrectas... Entonces...	
Z.S.A	C-5	Participante 1: Descriptivo, dice, eso que se sigue en la toma de decisiones... ¿Ese	
		nos lo preguntó?	
		Participante 3: No.	
Z.S.P		Miembro: No.	
Z.S.P	C-4	Participante 1: No, ¿Verdad? ¿Nos pasamos a la tres?	
Z.S.A	C-5	¿Consideras que la intervención psicopedagógica es de importancia en el contexto	
		donde realizas tus prácticas? Sí, no, por qué.	
		Participante 3: Sí	
		Participante 2: Sí	

OBSERVACIÓN 2	
GRUPO: 162	N° DE PARTICIPANTES: 6
PROFESOR: Profesor 1	
ASIGNATURA: Orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: "Pensar rápido, pensar lento". Ejercicio de toma de decisión para campo de especialización.
FECHA: 14 de marzo del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: En esta clase, como la anterior, hay poca asistencia de alumnos para las 8:00 am, sin embargo, el profesor, busca interactuar con todos los alumnos presentes, revisar sus notas de clase y comenzar a pasar lista para "hacer tiempo" y el grupo vaya completándose poco a poco. Es relevante que este completo el equipo expositor, que consta de tres integrantes. La lectura que se expone <i>Pensar rápido, pensar lento</i> en palabras del profesor no sólo les permite ayudar a los jóvenes en su práctica a tomar decisiones acertadas, sino que, además, les ayuda en su propia toma de decisiones en la lección del campo de especialización con en que concluirán su última etapa de formación universitaria. Anteriormente (clase anterior) el profesor les hizo la invitación a preparar una tarea que expondrían voluntariamente para ser aconsejados de manera respetuosa, por sus compañeros y profesor. En este ejercicio expusieron un poco de su trayectoria escolar, sus gustos en actividades escolares, el por qué llegaron a la licenciatura en pedagogía, posteriormente, qué del campo de acción pedagógico les interesa para realizar su proyecto de tesis y posteriormente como egresados, ejercer.</p>	

Z.S	P.D	TRASCRIPTIÓN	ANÁLISIS
Z.S.S	C-10 C-6	<p>Profesor: Se acuerdan ¿Cuál es la relevancia de esta lectura?... ¿sí? Estamos en toma de decisiones ¿no?, estamos en toma de decisiones de las opciones de campo. Bien, entonces, eh, ya llenaron ustedes un cuestionario de preguntas, y me parece que sería momento de explicar algunos casos de compañeros que hayan visualizado apoderarse de su mejor opción, considerando todos los aspectos, los objetivos las metas, los propósitos, la información que tienen, la estadística de titulación de las diferentes opciones de campo, la continuidad de las opciones de campo, hay campos que salen discontinuamente, campos que salen un año sí dos años no, dos años sí uno no, entonces, esa información se supone que ya la deberían de tener, ¿de acuerdo? ¿Hay alguien quiere exponer su caso para poder analizarlo entre todos, y así ver cuánto podemos reflexionar?... me ayudan, eh, sí... ¿quién?... ¿no hay nadie?... ¿mande?... de las opciones de campo, yo les pedí que revisaran, las opciones de campo que hoy en día están funcionando... las que hoy funcionan... ya deben estar en la página de la licenciatura, las que ya están escritas. Hasta el día del viernes eran 16, y aparecen nuevamente las dos de docencia, aparecen dos de curriculum, aparecen 5 de orientación cuatro en la mañana uno en la tarde, aparecen dos de comunicación, ¿sí? Entonces hay varias opciones ya en la página, sí ustedes no han entrado a la página que también es falta de interés lo que ustedes tienen, y eso también motiva una elección incorrecta. ¿sí? Tampoco quiero que se vayan con la idea errónea de la manera en la que trabajan, algunas opciones de campo. Como dice la compañera, que no analicen el proceso de trabajo que tienen las opciones de campo, que solamente la juzguen por el resultado, sino que también observen el proceso que están llevando.</p>	<p>El profesor comienza a aterrizar ideas del texto en la situación actual del grupo.</p> <p>Se ofrece información por parte del profesor, contextualizando el por qué de la relevancia de estos datos. Haciendo referencia a experiencias de su día a día y además preparando la actividad en la que los alumnos expondrán su toma de decisiones.</p>

		<p>También hay compañeros que están dando información, con respecto a las opciones de campo, compañeros que ya están en los campos, hay que considerar que no toda la información que tienen sus compañeros es adecuada, sí muchas de ellas es distorsionada, tiene que ver más con un carácter de emocional que racional, entonces también quiero que lo valoren y lo equilibren en su decisión. Entonces ¿Hay alguien que quiera mencionar de manera sintética los datos que ya traiga de lo que les pedí y veamos cual es la opción de campo que están solicitando, y revisar esas opciones de campo diferenciadamente?... La otra versión que les dije es que no importa la opción de campo que aparezca, si es vespertino o matutino ustedes pueden elegir cualquiera. Si es el turno vespertino y ustedes quieren esa opción, la pueden elegir. Entonces ustedes tienen que elegir entre el universo de opciones. Ya sea que sean matutinos o vespertinos, también los chicos del matutino si quieren una opción del turno vespertino y los chicos del turno vespertino si aparece una opción que diga turno matutino, las pueden elegir. Y ya no tienen que ir a altas y bajas, ustedes eligen directamente y se inscriben en la coordinación de la licenciatura... ¿Quién? ¿Qué caso vemos?...</p> <p>Participante 2: el mío</p> <p>Profesor: bien.</p>	<p>El ambiente del grupo se presta para que los alumnos puedan dar a conocer sus opiniones y deseos, son algunos los alumnos que se aventuran a hacerlo y la compañera que lo hace de primera instancia genera que los demás sientan la seguridad para hacerlo también.</p> <p>Confirmar los aportes de los estudiantes para conformar marcas de referencia común.</p>
Z.S.P	C-4	Participante 1: bueno, yo estuve analizando pero, las pasadas y en los campos que me interesaban yo ingresaba y me sale, eh, si está relacionado con el trabajo social, cómo puedes relacionar el trabajo social con la tesis y con el campo, viene esa opción, vienen los horarios viene que maestros están, forman parte del equipo de trabajo, viene el perfil, qué se espera...	
Z.S.P	R-1	Profesor: de los docentes.	
Z.S.A	C-10	Participante 1: ...el perfil, ajá, que se espera, lo que logres, venían que materias se relacionan de los anteriores semestres con el campo,	
	C-11	Profesor: los antecedentes.	
Z.S.A	R-2	Participante 2: ajá los antecedentes, y estuve analizando tres, que fueron los que me interesaron,	
Z.S.A	C-4	Profesor: pero ahí diste una información de la que no pedí. Yo pedí otros aspectos, pedí que revisaras tu curriculum, que revisaras tus intereses, que hicieras una línea del tiempo, ajá, sintéticamente ¿qué encontraste?	
Z.S.A	R-1	Participante 3: que me gusta analizar las lecturas, eh, me gusta trabajar con niños, adolescentes, este, dar clase, me gusta la orientación, pero lo que se refiere a lo que es la investigación, estructurar, argumentar, diferenciar, problematizar y todo eso, no se me da mucho lo que es: gestión, investigación, este, ¿cómo se llama? Lo de programación.	
	C-9	Profesor: bien, ¿Tu historia del tiempo? Tu línea del tiempo, Perdón	
Z.S.A	A-6	Participante 2: en mi historia del tiempo, primero, quería estudiar en la facultad de derecho de la UNAM, hice como... unos 5 exámenes, me aferré porque me dijeron que era buena carrera y me aferré porque me dijeron que ganaban bien (no se entiende) posteriormente ya empecé a hacer como un club de tareas, con familiares yo les daba clase a sus niños, les ayudaba a hacer sus tareas y así fue como por mucho tiempo	
Z.S.A	R-1		
Z.S.A	A-6		
Z.S.A	C-5		

		cuando me di cuenta de que era lo que realmente me gustaba, entonces empecé a investigar en que institución daban lo que me interesaba, me metí a la página de la UMAN, vi su mapa curricular, empecé a ver lo que, no le entendí muy bien porque no tenía una noción de que era la pedagogía, pero ya analizando el campo laboral y todo eso que viene en la página, pues si me llamó la atención entonces, presenté el examen, ingresé aquí y me gustaba la psicología, me gustaba la filosofía, introducción a la pedagogía, todas esas materias que me gustan mucho.	
Z.S.A	C-6	Profesor: y hasta donde alcanzo a entender, tienes dos campos definidos.	
Z.S.P	C-4	Participante 1: ajá.	
Z.S.A	C-3	Profesor: Docencia y educación... está bien, de esos, esas opciones de campo que aparecen ya tienes el campo. De las opciones que tienes y a partir de los objetivos que te planteaste, ¿Cuál de las dos elegirías como primera opción? ¿docencia u orientación?	Se permite la réplica a las críticas hechas sobre una opinión o trabajo realizado, de manera respetuosa.
Z.S.A	C-4	Participante 2: orientación.	
Z.S.A	C-4	Profesor: ¿sería tu primera opción?	
Z.S.A	C-6	Participante 3: sí.	
Z.S.A	C-4	Profesor: ahora, en orientación, ¿Cuántas hay actualmente?	
Z.S.A	C-4	Participante 1: hay varias... (risas del grupo)	
Z.S.A	C-6	Profesor: sí hay 5, y de esas 5 ¿cuál te llama la atención?	
Z.S.A	C-4	Participante 3: me llamó la atención el de adolescencia y juventud.	
Z.S.A	C-3	Profesor: adolescencia y juventud, bien, ¿ya revisaste los datos, con base a los resultados y la forma de trabajo que ellos llevan?	
Z.S.A	C-4	Participante 1: no los encontré.	
Z.S.A	C-7	Profesor: si se encuentran en el perfil del campo, se encuentran unos datos, la otra es entrevistarse con los compañeros del campo, con el equipo de 5 profesores, ahora.	
Z.S.A	C-7	Participante 3: hay 4 de orientación.	
Z.S.A	C-7	Profesor: hay 5, está el de adolescencia, está el de problemas sociales, psicosociales, está el de sexualidad, hay otro más y el mío.	
Z.S.A	C-7	Participante 1: está el de la orientación educativa como facilitadora del aprendizaje de los valores, orientación educativa en adolescencia y juventud, estrategias de orientación, orientación educativa y orientación educativa y los procesos psicosociales.	
Z.S.A	C-7	Nada más.	
Z.S.A	C-7	Profesor: falta una... ¿mande?	
Z.S.A	C-7	Participante 1: es que nada más tengo, aquí está, lo estoy viendo y dice: opciones de propuestas de campo para el séptimo y octavo semestre.	
Z.S.A	C-8	Profesor: a ver, me prestas tantito tu tablita, ah no, pero ahorita hay 5 campos, sí... entonces, piensas, ¿te inclinarías por la de problemas psicosociales?	Los alumnos deben dar a conocer su historia de vida y con ello se partirá para la toma de decisiones.
Z.S.A	C-4	Participante 2: no, por adolescencia y juventud.	
Z.S.A	C-5	Profesor: adolescencia y juventud. Lo que tendrías que hacer es entrevistarte con el equipo, y, a partir de los objetivos que te planteas, el análisis y reflexión que ya hiciste, valorar, y tendrías que plantearlo no solo en la primera sino en la segunda y tercera	
	C-7		
	C-12		

Z.S.S	C-7 C-5	<p>opción, es recomendable que tengan 3 opciones, les sucede ahora a la inversa, cuando ustedes sugerían al alumno de secundaria, que no se quedara con tres o cuatro, sino que fueran hasta con diez, y entre mayor cantidad de opciones, tendrían mayor posibilidad de elegir, que es lo mismo que sucede aquí ¿no? pero en números pequeños, menos opciones, menos posibilidad de quedar, mayor posibilidad de ubicarte en alguno de ellos. ¿no? Eso también corresponde. Entonces tienen que elegir tres opciones. Tres. Entonces ya está la elección del campo que es lo primero que tienen que hacer ¿qué campo tenemos que elegir? No pensemos antes en la opción, tenemos que pensar primero en el campo y después ya vamos a la opción ¿de acuerdo? Bien ¿quién más?... G..</p> <p>Participante 4: ya chequé las líneas de campo, dentro de mi línea, bueno, pues, (no se entiende) haciendo mi línea del tiempo, he cambiado de, em, en cuanto a lo que quiero estudiar, empecé, desde chico, quería ser maestro, luego quería estudiar arquitectura, luego estudiar medicina y enfocarme a cardiología y luego de ahí me volvió la idea otra vez de arquitectura, pero cuando entré a la prepa, se me metió la idea (no se entiende) educación entonces decidí estudiar pedagogía.</p> <p>Dentro de mis opciones, bueno yo analizando esta parte de la línea del tiempo, quiero dar, quiero entender que voy más al diseño, lo sistemático, lo exacto para, al querer estudiar arquitectura, eh, podría entender eso, ya chequé las opciones de campo, y dentro de mis tres opciones de campo están, proyectos educativos...</p>	Los alumnos se confunden con los términos de opción y elección a lo que el profesor se ve llevado a corregir constantemente, de manera respetuosa.
Z.S.A Z.S.A Z.S.A Z.S.S	C-6 C-4 C-4 C-5 C-7	<p>Profesor: campos, no son opciones de campo.</p> <p>Participante 4; campos</p> <p>Profesor: primero campo.</p> <p>Participante 4: ok, están proyectos educativos con la opción (no se entiende) innovación educativa, con Cuauhtémoc, esta currículo con el profesor Ubaldo y está orientación educativa con el de usted, este, ya me entreviste con el director del campo de proyectos con una maestra que trabaja en la opción de currículo, y con usted también ya hemos platicado, entonces ya nada más es cuestión de jerarquizar y poner en orden.</p>	
Z.S.A Z.S.A Z.S.A	C-3 C-4 C—7	<p>Profesor: ¿no haz jerarquizado?</p> <p>Participante 4: en primera opción tengo el de proyectos.</p> <p>Profesor: y está porque tu meta es y dentro de lo que plantea el área laboral actualmente es ser asesor pedagógico, eso define mucho también la opción. Y es el único que creo pudiera tener la capacidad de formarte en este último jalón formativo, para ser un... ¿por qué? Porque te falta la parte administrativa, y es la parte que el trabaja bastante bien ¿no? Y eso Participante 1 como un buen asesor pedagógico, con toda la formación que ya tienes, ¿sí? Entonces ahí ya defines tu primera opción por la meta que tiene. Si tengo la meta, la opción (no se entiende) es mucho más acertada, nunca había pensado él en esa opción, y aparece a partir de que surge la idea de que quiere ser asesor pedagógico, ¿Qué te falta en tu formación? Bueno pues ese campo te lo puede dar, ¿sí? Bueno ¿alguien más? ¿Hilda o Ricky? Ricky ¿quién? ¿Hilda o tú?</p>	Se pueden hacer bromas, el ambiente es positivo y favorable para la actividad, son más los alumnos que se prestan para participar.
Z.S.P Z.S.P Z.S.P	R-2 C-13 C-13 A-1 A-1	<p>Participante 5: ellas</p> <p>Profesor ¡sale! ¿Por qué Ricky? ¿por qué? Acaba de pasar el 8 de marzo ¡eh!</p>	



Z.S.A	C-6	Profesor: a partir de tus interese, a partir de tu historia, a partir del mercado laboral, como te proyectas ¿dónde te ubicas? ¿dónde te ves?	<p>La Participante 1 entra en u conflicto en su toma de decisiones, se le nota nerviosa, apenada, vulnerable. Sus compañeros centran su atención el discurso que entabla con el profesor, sin embargo, observamos que nos hay juicios, burlas o maltratos.</p> <p>El profesor en todo momento cuestiona de manera amable, con tacto, pero puntual, de forma que Hilda entienda la situación en la que se encuentra y pueda darle una solución.</p> <p>El grupo aunque no es unido totalmente, es decir no se detecta la existencia de un vínculo afectivo que los una a todos, mantienen un clima de respeto.</p>
Z.S.A	A-6	Participante 2: no, la verdad es que no.	
Z.S.A	C-6	Profesor: ¿Qué meta tienes?	
Z.S.A	c-2	Participante 3: no sé, no lo sé, una porque, eh, por la edad, yo veo y lo veo con otras personas que son de mi edad, es más difícil encontrar trabajo, entonces yo no me veo trabajando en equis lado la verdad es que no, yo me veo, en mi casa viendo televisión, no lo sé la verdad es que no lo sé, entonces, este...	
Z.S.A	R-1	Profesor; te recomiendo inaudible i) curricular dime ¿cuáles son las materias más significativas?	
Z.S.A	A-1	Participante 1: eh, epistemología, digo, filosofía, teoría pedagógica.	
Z.S.A	C-5	Profesor: con tu experiencia de corte y el deseo de ser arquitecta, programación, diseño...	
Z.S.A	A-2	Participante 3: no me gusta.	
Z.S.A	C-7	Profesor: no te gustan	
Z.S.A	A-1	Participante 2: yo me veo más en docencia.	
Z.S.A	C-6	Profesor: te gusta más la docencia, pero docencia como definido de manera clara o ¿todavía como borroneos todavía?	
Z.S.A	C-4	Participante 1: con borroneos todavía.	
Z.S.A	C-12	Profesor: entonces yo te diría que tu primera opción sería agarrar el campo más amplio que te permita después dedicarte a ese campo y a la docencia también, que pudieran ser paralelos, y el campo más amplio que tiene la pedagogía es orientación educativa. El orientador es tutor, es docente, es asesor, es planeador, es evaluador, eh, modificación curricular, o sea, no hay nada que el orientador en el ámbito educativo no necesite hacer, pareciera ser que en esta necesidad contigo, al no tener una definición clara, es como cuando les decimos a los chicos de secundaria, ¿no? Es que no sé exactamente qué elegir, entonces no elijas ahora, de tu propedéutico, y en cuantos semestres de prepa, decide. O sea, le estoy dando dos años más de pensarlo en lugar de que defina una carrera al salir de secundaria, en el caso tuyo vete por el campo más amplio, que abarcaría las cosas que te pueden gustar. Y ese es solamente orientación educativa. ¿sale?	
	A-3		
Z.S.A	C-11		

OBSERVACIÓN 3	
GRUPO: 162	Nº DE PARTICIPANTES: 6
PROFESOR: Profesor 1	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: El modelo de orientación en España
FECHA: 21 de marzo del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: Se mantiene el formato de clase donde un grupo de alumnas exponen el material bibliográfico para posteriormente reunir a los alumnos en pequeños grupos de trabajo. En esta ocasión los subgrupos se componen de miembros provenientes de varios grupos de práctica, con la intención de hacer un intercambio de experiencias de las diferentes instituciones de educación secundaria, así como las diferentes maneras de resolver situaciones cotidianas en la practica</p> <p>La exposición versa sobre el modelo de departamento de orientación educativa en España siendo este base para nuestro modelo en México. Posterior a la exposición y trabajo en grupos de discusión, el profesor toma la palabra en la última parte de la sesión para aterrizar los conceptos vertidos por expositores y alumnos, guiar y estructurar las conclusiones.</p> <p>En esta sesión, además se observa como en los pequeños grupos de trabajo (grupos de discusión) la participación en la construcción de respuestas a los cuestionamientos, no todos los integrantes participan activamente. El grupo de discusión observado constaba 5 integrantes de los cuales 2 fueron captados como mayores participantes y uno de ellos como el integrante que logró engarzar los conceptos de la lectura con su experiencia en la práctica.</p>	

Z.S	P.D	TRASCRIPTIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P	R-1	Participante 1: Bueno, la primera pregunta es ¿Creen que está bien la desaparición del departamento de orientación?	Los alumnos comienzan a discutir las respuestas, aunque Participante 1 es quien más participa y sus compañeros parecen solo hacer de sus participaciones una conversación acumulativa a la de Participante 1.
Z.S.A	C-13	Participante 2: Yo creo que todos coincidimos en que no...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Bueno como tal no se desapareció solo se...	
Z.S.A	C-4	Participante 4: Cambio el nombre. No hay...	
Z.S.A	C-5	Participante 2: Sí se desapareció, pero se les está dando como esa tarea del orientador a otras personas. No sé, por ejemplo, ellas dicen que, al trabajador, a la trabajadora social ¿no? Entonces, como de ahí, o sea como antes se orientaba en las escuelas ya no va a ver.	
Z.S.A	C-6	Participante 4: ¿Pero esas funciones las van a cumplir otros actores dentro de la escuela?	
Z.S.A	C-10	Participante 2: Algo que según yo entendí es que, eso, eso que hacia el orientador ahora lo va a tener que hacer el maestro... Pero el maestro realmente no sabe de eso	
Z.S.P	C-4	Participante 1: Ajá por la formación...	
Z.S.A	C-4	Participante 1: Ajá por la formación...	
Z.S.A	C-5	Participante 4: Por la formación en orientación.	
Z.S.A	C-4	participante 2: Ajá, exacto. Por ejemplo a nosotros nos estaban platicando que en cada grupo asignan tutores, pero esos tutores ni siquiera saben en qué consiste la tutoría...	Cuando el profesor se acerca a hacer una indicación los alumnos bromean con él, y al irse bromean sobre el hecho de haber sido regañados, sin embargo, no pierden el hilo de su conversación, aunque sí el resultado de su trabajo, pues al no anotar la participación de Participante 1 se perdió.
Z.S.A	C-4	Participante 4: Son profesores...	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Ajá, son profesores, había una que piensa que la tutoría nada más es castigarlos...	
Z.S.A	C-4	Participante 4: O regañarlos...	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Ajá o nada más estar con ellos en su salón de clases haciendo algún tipo de actividad y su...	
Z.S.A	C-4		

Z.S.A	C-5 C-10	<p>Participante 3: De su materia...</p> <p>Participante 2: Había una chica que nos metimos a platicar con ella y le preguntamos ¿qué hace el maestro a la hora de tutoría? Y nos dice: "Nos deja hacer planas, tenemos una libreta y nos deja hacer planas y en la libreta hasta atrás nos anota si no trajimos la tarea de español, matemáticas y nos regresa la libreta para que nuestro papá nos firma".</p> <p>Y eso es todo lo que hacen en tutoría. Entonces creo yo que si desaparece el departamento de orientación esas tareas se las van a, se las pasan a lo que es el trabajador social y a los maestros pero si, o sea estamos conscientes de que a un maestro apenas le da tiempo para hablar sobre los contenidos y todas esas cuestiones, ahora, cómo se le va a dar el tiempo como se le va a cargar más que atiende estas cuestiones de orientación, ahí sí... de que se puede se puede y si hablamos de que tenemos una planta docente que es muy joven es así (trueno los dedos) busco otra... pero la mayoría de los profesores ya están grandes y son aferrados y a mí me tocó verlo en una junta de consejo, son aferrados y dicen "mi planeación dice esto y esto lo tengo que hacer en quince y esto en veinte" y si les dices: "Pero es que necesitamos un tiempo para esto" Dicen: "No, la planeación dice esto". Entonces cómo trabajas con ese tipo de maestros y ahora les dices, ahora te vas a encargar de la orientación educativa, y no nada más en grupo, también vas a atender necesidades específicas".</p>	<p>Giovani, elabora discurso con mayores fundamentos conceptuales y vivencias de su práctica. Eso le da un status ante sus compañeros quienes esperan sus respuestas, es escuchado con atención sus participaciones.</p>
Z.S.A	C-2	Participante 4: ¿Y., tienes algo que opinar de esto?	<p>En este intercambio se corrobora lo antes mencionado, los compañeros hacen mención en un tono de broma "sí hay algo que agregar" con un tono sarcástico, la respuesta "Concuerdo" se interpreta como, después de la aportación de Giovani no hay nada que agregar.</p> <p>Estas acciones se gestan en un ambiente armónico del grupo, es una broma que se entiende entre todos los participantes y que no causa inhibiciones en ninguno de los miembros.</p>
Z.S.A	C-4	Participante 3: No, concuerdo con lo que dice Participante 1.	
Z.S.A	C-5	Participante 2 : A mí no se me hace coherente que desaparezca el departamento de orientación. O sea sí, el maestro como tal es orientador, tiene la labor de orientar a sus alumnos, pero no de la misma manera que un orientador como tal u oficial.	
Z.S.A	C-9	Participante 4: Pues yo en lo personal no estoy de acuerdo...	
Z.S.A	C-7	Participante: Yo creo que nadie...	
Z.S.S	C-3	Participante 3: y el trabajador qué funciones tiene o son las mismas que el orientador... o por qué cambian de orientador a trabajador social. No hay como gran cambio, sólo se cambia el nombre por así decirlo, la profesión, pero, aun así.	
Z.S.A	C-10	Participante 4: Uno se encarga del expediente ¿no? Es más, como que... Porque el orientador también, pero como que se centra más en los problemas ¿no?	
Z.S.A	C-5 C-10	Participante 3: Aja, se supone, por eso en el cuestionario para orientadores, creo que está dividido en cinco apartados, que era cuestión psicológica, pedagógica, vocacional, psicopedag... o me acuerdo, pero, eran como estos aspectos que debía de cubrir, pero ahora, dónde queda la labor del orientador si se desaparece el departamento, quiero suponer que esas tareas se le van a pasar al docente, al maestro para trabajarlos en el aula o al trabajador social... pero... no entiendo. Ya mejor la segunda.	
Z.S.A	R-1	Participante 1: La segunda es, ¿qué beneficios del departamento del trabajo, del trabajador social?	
Z.S.P	R-1	Profesor: (se acerca a cada grupo de trabajo) ¿Alguien escribe?	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Mmm no...	<p>El profesor monitorea el trabajo de todos los grupos y se percata que en este equipo no ha habido una</p>
Z.S.P	R-1	Profesor: Pues debieran escribir ¿no?	

Z.S.P	C-4	Participante: Tú... ahhhh.	recuperación de las respuestas elaboradas por los participantes, por lo que se los hace notar. A lo que los alumnos reaccionan de forma bromista.
Z.S.P	R-1	Profesor: Escriban.	
Z.S.P	A-2	Participante 2: Nos vino a regañar.	
Z.S.P	A-4	Participante 1: Puedes repetir lo que dijiste, Participante 1.	
Z.S.P	R-1	Participante 2: ¿cuál es la segunda pregunta?	
Z.S.P	R-1	Participante 1: La segunda pregunta es, ¿qué beneficios creen que tenga el departamento de trabajo social?	
Z.S.A	C-10	Participante 4: Yo siento que tiene, uno, más orden... ¿No? Es como... Porque pues ponle, orientación gestiona a todos... pues, en casos particulares ha ocurrido errores de que hay como traspapeleo y en... ¿qué?	
Z.S.A	C-4	Participante 1: Trabajo social...	
Z.S.A	C-5	Participante 2: Yo la verdad no sé en qué consista el trabajo social en escuelas.	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Ni yo...	
Z.S.P	C-10	Participante 4: Según yo pues es que es como en los hospitales...	
Z.S.S	C-4	Participante 3: Yo digo que es igual que en los hospitales.	
	C-5	Participante 2: Yo también he visto en hospitales y se encargan de aplicar instrumentos para checar la situación socioeconómica, familiar, el origen de algunas enfermedades, pero, en las escuelas, no sé a qué se dedican. No entiendo cuál es la diferencia, quizá por eso se le está dando como este, estas tareas del orientador al trabajador social. No entiendo.	
Z.S.P	C-2	Participante 4: J., qué opinas sobre esto.	
Z.S.A	C-10	Participante 1: según yo en el trabajo social solo llevan a los reprobados...	
Z.S.A	C-4	Participante 5: O sea, prácticamente nada...	
Z.S.A	C-10	Participante 1: Sí, o sea nada más lo que se portan mal, pero en si en mi secundaria quien se encarga de todo es la subdirectora, es como la que se quiere acaparar de todo, pero no hace nada (Giovanni ríe) y se los echa a los promotores de lectura que era la orientadora de otra escuela... o sea que, nada.	
Z.S.A	C-10	Participante 4: Y, por ejemplo, nosotros en nuestra escuela los orientadores no hacen nada, literal, nada, nada...	
Z.S.A	C-5	Participante 5: En la escuela en donde estoy creo que ni siquiera hay orientadores... o si hay quién sabe dónde están; porque solamente está la prefecta, pero no. Nadie, creo que los únicos que orientamos ahí somos nosotros, y hasta eso a las chicas eso les parece bien porque, o sea, están atentos a lo que uno les dice, a lo que uno les cuenta... o sea si hay otras de "me vale la vida" pero, a veces la mayoría si nos ponen atención y se quedan así de "ah sí..."	
Z.S.P	A-1	Participante 4: Es que tú les gustas... jaja... (Risa de todos)	
Z.S.A	C-12	Participante 3: Bueno, conclusión. No sabemos en qué consiste el trabajo social.	
Z.S.A	C-5	Participante 1: Yo no creo que haya beneficio como tal no lo hay. Por ejemplo, en mi escuela hay una orientadora y una trabajadora social y la orientadora se encarga de tooda la escuela y la trabajadora social solo de los que tienen como problemas, entonces como tal, yo creo que beneficios de trabajo social, no hay.	
Z.S.A	C-10		
Z.S.A	C-5		
			El equipo tiene un contratiempo en una pregunta y es la diferenciar las actividades del Trabajador social, en este sentido clave para dar sentido a la respuesta general de las cuestiones planteadas para la clase. Sin embargo, hacen uso de sus conocimientos previos, con base en ello de manera inconsciente comienzan a formar una idea conceptual y partir en ese punto de la construcción de la respuesta. Siendo esta técnica la menos apropiada debido a las fallas que tiene el concepto, los alumnos logran formar una idea conjunta que resulta de la colaboración de los miembros y de su relación como amigos, ya que ninguna aportación es rechazada o subestimada.
			Al trabajar con adolescentes de secundaria, es probable que puedan construirse efectos emocionales en los chicos con los practicantes, con está broma que realizan acerca del por qué es que el participante atrae la atención, se hace la única referencia a este aspecto de la práctica. La respuesta es sonrojamiento y risas nerviosas.

Z.S.A	C-10 A-6	Participante 3: Pues no, porque por ejemplo la escuela donde hice mis prácticas el semestre pasado la trabajadora social se dedicaba a sacar las copias de los exámenes, a pasar a los salones a cobrarle a los papás, a recoger mochilas, pero así que les dieran consejos, no sé lo que tiene que hacer un orientador... ¡ah no, era una trabajadora social!	Participante 1 interrumpe y tajantemente desvía la atención de este punto. Lo que hace que el integrante en cuestión reconfiguró su actitud y el centro del grupo vuelvan a ser las preguntas.  La tercera pregunta es una vinculación entre la experiencia vivida en dos planos diferentes, el de alumnos adolescentes versus la experiencia vivida como profesionales. Predominan las respuestas cargadas de subjetividad, se ofrece un panorama desalentador, donde la evolución no se presenta. Sin embargo, el clima grupal da pauta a exponer sus experiencias.  Se abre la posibilidad de diferir en opiniones, ningún miembro censura está acción. Existe una escucha respetuosa. Además de opinar comienzan a darse crítica con mayores fundamentos y elementos extraídos de los elementos aprendidos de los textos y la práctica.  Existe una autorregulación del discurso, se retoma la cuestión central de la respuesta.  Una anécdota graciosa hace que los integrantes rían, la tensión nos e desvía por este motivo, hay expresiones de sorpresa por lo narrado. El lenguaje utilizado oscila entre el profesional y el coloquial. Lo que permite vislumbrar la pertenencia por afinidad a
Z.S.A	A-4	Giovani: Pero, pues no creo que nadie le esté pagando por sacar copias ni andar cobrando a los alumnos...	
Z.S.P	A-4	Participante 5: Como no (sarcasmo)	
Z.S.A	R-1	Participante 7: Pues a ella sí.	
Z.S.P	C-4	Participante 1: Bueno, en la tercera pregunta es... ¿qué cambio consideran importante de su orientador de ustedes al actual?	
Z.S.A	A-4	Participante 3: Yoooo, es que nunca fui a orienta... ahhh.	
Z.S.A	C-10	Participante 2: Yo, si tuve un orientador, pero, en esta secundaria no hay un orientador como tal... bueno, en mi experiencia de orientación, la verdad es que mi orientador no me dio consejos, pero me ayudo en mis problemas, porque yo era muy problemático en la secundaria y pues él, ahí me apoyaba. Antes de que hiciera las cosas no, o sea no me decía "evita esto", pero ya cuando las hacía es cuando se veía el verdadero apoyo de los orientadores, de hecho, eran tres uno por grado, sí por grado, uno de primero, uno de segundo y uno de tercero. A mí me toco dos años el mismo en segundo y tercero, en primero fue diferente.	
Z.S.A	A-6 C-10	Participante 1: Yo no encuentro diferencias en el orientador de las prácticas y en el que tuve. Porque eran solamente el que te cuidaba para que llevaras bien el uniforme, el que te ayudaba para que pasaras tus materias, el que hablaba con los profesores para "sabe que profesor déjele hacer un trabajo a él" o hablaba con tus papás, o sea era más como de estar atrás de ti en cuestiones académicas que en verdad ayudarte personalmente y pues igual con el que estoy haciendo las prácticas es lo mismo entonces, no encuentro diferencias.	
Z.S.A	C-9 C-10	Participante 7: Pues yo siento que si ha cambiado porque los orientadores que yo tuve en la secundaria cada que caía en orientación me suspendía, entonces como que eran más estrictos en este sentido y este lo que he estado viendo con los orientadores de la secundaria es que no muestran ni ese interés aunque sea para meterlos a su salón ya no tienen ese control y es que pues, en cierta manera el departamento de orientación está fragmentado, porque hay personas que están cumpliendo esa función pero ni siquiera están formados...	
Z.S.P	C-4	Participante 1: ... Para ello.	
Z.S.A	C-5 C-10	Participante 7: Aja, hay profesores que están dando clases y ni siquiera son profesores, entonces en ese sentido pues no... bueno, es que ya me fui otra vez a las preguntas de atrás... En la tercera pues yo siento que sí, que han cambiado las cosas de ese interés que todavía se mostraba hace algunos años al desinterés de ahorita.	
Z.S.A	C-10	Participante 5: Yo no, yo en la secundaria vi a mi orientadora dos veces, la primera fue el segundo año cuando jugando con unas compañeras (ríe) aventamos la mochila de una desde el segundo piso y nos mandaron a orientación y nos dijeron "Que, qué había	

Z.S.P Z.S.A	A-1 A-2	pasado” fue la primera vez y la segunda vez fue cuando nos llevó las hojas de COMIPEMS...	una comunidad de discurso, no sólo pedagógico, sino también, generacional.
		Participante 1: ¡¿Neta?!	
		Participante 5: Sí, fueron las únicas dos veces que la vi nunca se paró, nunca dijo “yo soy la orientadora, yo me encargo de esto” y no nada más conmigo, yo creo que, con toda la generación, para nada. Y donde estoy haciendo las prácticas igual el orientador se va a comer con el director, se van al mercado que se pone ahí y se van a comer, de hecho, sólo los va a regañar.	
Z.S.A	C-10	Participante 3: Pues yo no tuve orientadora en la secundaria, yo tenía trabajadora social y se encargaba de que en la puerta vinieras peinada, que trajeras lo tenis blancos, que trajeras el uniforme y también se encargaba de inscribirnos todo ese proceso ella lo hacía y ya, para el proceso de COMIPEMS nuestros asesores nos entregaron esas hojas y en la escuela que estoy ahorita si hay orientado...	En cada pregunta hay una mayor participación por parte de la integrante 3, aunque sus elaboraciones discursivas no son altas la mayor parte del tiempo, si reflejan un intento de trabajo significativo. Además de hacernos pensar que es la confianza de la dinámica grupal la que genera la participación.
Z.S.P	R-1	Expositora 1: Les quedan tres minutos.	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Sí, qué...	
Z.S.P	C-6	Participante 1: Ya le corto la inspiración...	
Z.S.A	C-4	Participante 3: Sí hay orientador, pero solo su función es, sólo la función es, cómo se llama, este, meterlos, regañarlos que no estén fuera del salón.	Una expositora se acerca para anunciar el tiempo restante, esto no parece presionar al equipo que, aunque pierde la atención momentánea retoman su ritmo de trabajo.
Z.S.P	R-1	Participante 7: Pues para mí en el COMIPEMS estaban dando pláticas y pues ibas o no y quién no iba pues ya lo hacía solo.	La diferencia de conceptos entre “discapacidad” y “necesidades especiales” parece relevante para algunos miembros, para la cual hay una corrección. No se detecta maltrato.
Z.S.A	R-1	Participante 1: Pasamos a la otra.	
Z.S.A	R-1	Participante 1: ¿Crees que el apoyo a discapacitados es importante?	
		Participante 3: A educación especial... Jajaja no manches...	
Z.S.A	A-1	Participante 1: ¿Crees que la atención a las necesidades especiales es importante?	Los alumnos toman turnos y ceden la palabra entre ellos de manera ordenada, complementando ideas. (Actividad que permite co-construir ideas; Conver. Acumulativa)
		Participante 1: Ay si (risas) Pues yo creo que si es importante. En las técnicas (secundarias) hay grupos de sordomudos, en todas las técnicas ¿no?	
Z.S.A	C-4	Participante 5: Sí, o sea tener en cuenta que cada uno tiene diferentes capacidades o habilidades...	
Z.S.S	C-4	Participante 1: Diferentes formas de aprender...	
Z.S.S	C-5	Giovani: Y esto se va traduciendo a más atención personalizada, ofrecerle una visión diferente a cada niño con sus problemas...	La participante número uno realiza un cuestionamiento que causa incógnita en sus compañeros. Razonamiento de alta elaboración conceptual.
Z.S.S	C-9	Participante 1: Pero bueno, entonces aquí hay un problema con la pregunta número uno, si desaparece el departamento de orientación, creen que las personas de trabajo social van a tener la capacidad de atender a personas con capacidades diferentes... no.	
		Participante 7: No, por ejemplo, en nuestro salón, bueno el grupo en el que yo estoy trabajando hay una niña sordomuda, entonces, estamos trabajando en historia y fuimos a ver cómo están tratando a la chica y pues dice “Es que yo no hablo su lenguaje y pues...”	Los integrantes del grupo empatizan y muestran clara indignación por el mal trabajo que se realiza en algunas instituciones, son capaces de expresar el sentimiento de indignación que les genera la anécdota de uno de sus compañeros. El clima grupal permite estás libres expresiones.
Z.S.S	A-2	Participante 3: ¡Ahhhh! (expresión de indignación) que se chingue...	
Z.S.S	A-2	Participante 5: Que le haga como pueda...	El grupo como totalidad ofrece condiciones para la expresión emocional de los participantes.
Z.S.S	C-9		
Z.S.A	A-2		

Z.S.S	C-4 R-1	<p>Participante 7: Y también le pregunté a uno de sus amigos que cómo le hacían y decía "No pues, ella me copia, todo lo que tiene que saber, lo copia"</p> <p>Participante 1: Pero eso no es un aprendizaje...</p> <p>Giovani: ¡No bueno!</p> <p>Participante 5: Es que no hay una buena comunicación entre docentes...</p> <p>(Al fondo se escucha como las expositoras dan por terminada la sesión de los grupos de discusión, con base en que estos tenían un tiempo determinado de trabajo)</p>	
-------	------------	--	--

OBSERVACIÓN 4	
GRUPO: 162	Nº DE PARTICIPANTES:
PROFESOR: Profesor 1	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Modelos de orientación
FECHA: 28 de marzo del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: En esta clase la exposición fue llevada a cabo por una sola alumna versa los modelos de orientación, un texto pequeño que sirve como reforzador de los primeros temas vistos en el semestre. La técnica utilizada fue exposición (que no sé acompañó de ningún material visual. La exposición fue breve, por lo que la mayor parte del tiempo de sesión se destinó, una vez más, a la revisión de opciones de campos formativos para séptimo y octavo semestre.</p> <p>Esta vez a petición de los alumnos el profesor describió de manera concreta el trabajo que se realiza en los campos (con base a su conocimiento) siempre reiterando que los alumnos deben entrevistarse con los profesores que conforman las opciones de campo, para que así de primera mano puedan conocer y tomar una decisión adecuada.</p>	

Z.S	P.D	TRASCIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.A	C-1	<p>Profesor: Bueno es básicamente de lo que habla, se los quise hacer como resumido porque son como cartas descriptivas y tips. Y ahora nada más quiero que, incluso así en equipos de los que quieran estar, me cuenten por ejemplo...¿es que cómo dicen? (en voz baja) Bueno ya (recuperando el tono normal), bueno mejor así entre todos. Que cada quien me de su opinión de por ejemplo en la escuela en la que están cómo se ha dado la dinámica sociológica de (inaudible). O sea, ¿qué tienen en común? Miren, váyanse a la lectura, en la página, aquí luego, luego en la siguiente página. Y el inciso 'a', les había mencionado como que abarca el contexto geográfico. Yo quiero que alguien me cuente, qué encuentra en su...en su secundaria. En qué contexto se desenvuelve, cuál es el transporte, cómo considera que son las familias de la escuela en donde está realizando su práctica.</p> <p>(silencio muy breve)</p>	<p>La exposición se ve apoyada por las participaciones que como en ocasiones anteriores se ve favorecida por la remembranza de lo que sucede en los diferentes centros de práctica, haciéndoles explícito que la condición hace que la situación sea particular.</p>
Z.S.P	R-1	<p>¿Nadie?, ¿quién dijo yo? A ver L..</p>	<p>La exposición se ve apoyada por las participaciones que como en ocasiones anteriores se ve favorecida por la remembranza de lo que sucede en los diferentes centros de práctica, haciéndoles explícito que la condición hace que la situación sea particular.</p>
Z.S.A	C-10	<p>Participante 3: Bueno, todo lo que hice alrededor de la secundaria. Bueno, la conozco bien porque yo vivo ahí, prácticamente es donde yo vivo, entonces este. Entonces, este, si lo vemos por parte de la familia como tú mencionabas la formación de la familia,</p>	

		de esa colonia, este, normalmente no pasa de secundaria. Este, y casi todas las familias de ahí estudiaron en la misma secundaria donde yo fui haciendo las prácticas, entonces este normalmente su formación no pasa de secundaria. Hay una que otras familias que sí llegaron a la licenciatura, pero no la terminaron, este...contexto social es de clase media baja, de ahí no pasa. Sí hay mucho comercio alrededor, hay un mercado, de hecho, enfrente de la secundaria donde estoy haciendo las prácticas. Y muchos locales, que la mayoría son familiares, entonces este, pues sí la economía ahí no. En ámbito de seguridad sí está un poco eh, pesado (ligeras risas de una alumna al fondo), este sí está feo. Porque esa colonia lo que tiene mucho la característica es que todavía es que como que es de desarrollo de pandillas, todavía existe ese control entre pandillas y de hecho varios chicos de la secundaria tienen como que ese. Ajá como ese ideal estar como que desarrollándose entre pandillas, muchos se juntan con las pandillas. Como le digo, yo vivo cerca de ahí, y sí conozco a las pandillas y sí logro identificar a algunos chicos que están con ellos, sí es muy pesado. Este, desos centro de seguridad de este como policíacos no hay, sólo hay uno y la mayoría de las veces no están. No está la policía, muchos problemas que surgen en la secundaria, peleas y todo eso no, no intervienen mucho. Transporte, la secundaria no cuenta con transporte.	Las participaciones se ven forzadas por la expositora que controla al grupo en ese momento, sin embargo, existe la confianza la grupal para expresarse. Se construyen las respuestas con base en la experiencia y la recuperación conceptual, se espera que las participaciones sean con un grado elevado de elaboración.
Z.S.A	C-1 C-2	Alumna expositora: Pues ya nos contó todo el contexto que tiene la escuela, ¿alguien de esta fila que me pueda hablar del estudio la estructura de la organización de su profesión? Como las labores que tienen los actores internos de la escuela. Quien quiera. Las funciones que fungen los actores. (ante la pasividad breve de los alumnos)	
Z.S.S	R-2	Profesor: Hay una que interesa ahí. Al no existir el orientador, qué nueva organización tiene la escuela para suplir el papel que jugaba el orientador. En varias no hay, ya no hay.	En una dinámica de grupo grande es complicado, casi imposible, que los alumnos respondan ante los cuestionamientos de un equipo más pequeño que exponga, en este caso al ser sólo una compañera la respuesta del grupo es todavía más limitada por que la intervención del docente es crucial, aunque en una situación como está la intervención hace que la participación de los miembros se torne obligatoria.
Z.S.A	C-10	Participante 2: (...) sólo hay una orientadora por todos los alumnos. Entonces pues, obviamente no es suficiente para atender a los alumnos. Sí queremos saber (...) que tenía muchos niños formaditos para poder atenderlos, ¿no? Y obviamente eso también implica que pierdan clase, y la orientadora puede que esté saturada y no pueda dedicarles el tiempo necesario (...)	
	C-1	Participante 2 expositora: ¿Alguien tiene algún otro caso que nos quiera comentar de cómo se maneja?	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Este, la de nosotros tiene un director, está la directora académica. El subdirector	Comenzamos a observar conversaciones acumulativas, propiciadas por el docente, así como también notamos que el docente explora en la intervención de la alumna para generar construcciones poco a poco más elaboradas.
Z.S.A	C-6	Profesor: Hay dos, el académico y el administrativo. En la misma organización hay un director y dos subdirectores.	
Z.S.A	C-4	Participante 2: (...) y está la orientadora, trabajadora social, el médico que nada más va los miércoles. Ah y tres prefectos	
Z.S.A	C-6	Profesor: Por piso. Ah, por grado. ¿O por piso?	
Z.S.A	C-7	Participante 2: Por piso. Están las personas de mantenimiento. Aparte la persona que está en la puerta, checando la entrada y salida de las personas.	
Z.S.A	C-6	Profesor: ¿Es alguien de mantenimiento?	

Z.S.A	C-7	Participante 2: No, es independiente. No es de mantenimiento.	<p>Los casos presentados por los alumnos en sus experiencias con las instituciones y los trabajadores son desalentadoras, cuestión que para la mayoría de los alumnos resulta sorprendente.</p> <p>El profesor hace uso de la repetición para reforzar las construcciones discursivas de los estudiantes.</p> <p>En cierto momento la conversación exploratoria que el profesor realiza se modifica a disputativa, y los cuestionamientos que el profesor hace son mínimos ante las respuestas ofrecidas por los estudiantes.</p>
Z.S.A		Alumna3: (...) el conserje, está ahí.	
Z.S.P	C-6	Profesor: Pero debe tener un puesto	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Conserje (...)	
Z.S.P	C-2	Profesor: ¿El conserje?	
Z.S.P	C-4	Participante 2: Creo, no sé	
Z.S.P	C-4	Participante 23: Es que todo el tiempo está ahí en un (...) sólo está ahí.	
Z.S.P	C-3	Profesor: ¿Pero qué es? Normalmente el conserje es el que vive ahí, vigila la escuela cuando no hay personal. Y normalmente ese conserje se niega a hacer otro tipo de funciones. Entonces yo pregunto, ¿quién es esa persona que vigila y que está permanente ahí? Incluso tiene un lugar para vigilar, un cuarto. ¿Quién es? Porque es parte de la organización de la escuela.	
Z.S.P	C-10	Participante 2: Es que por ejemplo, ahí en la escuela, lo que nos comentaban las personas que están de mantenimiento. Las que tienen más años ya no trabajan como tal, son las que trabajan y hacen el servicio de mantenimiento son las personas que llevan menos años. O sea, está medio extraño.	
Z.S.A	C-6	Profesor: ¿Cómo? Es como si yo tuviera cuarenta años de docente y entonces me dedico a estar en mi cubículo a hacer otra cosa, pero no a dar docencia.	
	C-9		
	C-4	Participante 2: Sí, sí. Así está.	
Z.S.A	C-4	Profesor: Qué interesante, ¿no?	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Sí, es lo que (...) cinco personas, y sólo dos y son las más jóvenes son las que se encargan de hacer la limpieza y todo eso.	
Z.S.A		(en el fondo alguien pregunta, ¿y los demás?, ¿no hacen nada?)	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Sí, ponen café. Dejan los (...) y les dan una taza de café cuando llegan. Este, también comen ahí y cocinan. También hay (...)	
Z.S.P	C-4	Participante 2: Sí porque tienen como horarios. O sea, por ejemplo, cuando van a comer es que a la hora del descanso, del receso ellos no pueden hacer nada. O sea, ellos van a comer si hay otra, hay que esperarlos a que ellos terminen de comer para que puedan seguir con lo que. Por ejemplo con la trabajadora social fuimos el otro día a trabajar pero, pero primero tenía que comer y esperar a que terminara de comer para que pudiera indicarnos lo que íbamos a hacer.	
Z.S.P	C-6	Profesor: ¿Quién terminaba de comer?	
Z.S.P	C-4	Participante 2: La orient... la trabajadora social.	
Z.S.P	A-1	Profesor: Wow	
Z.S.P	A-3	Participante 2: O sea, está prohibido interrumpirla en su horario de comida.	
Z.S.P	A-1	Profesor: Qué interesante, eh.	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Entonces sí es medio...	
Z.S.P	R-1	Profesor: ¿Qué más datos tienes de la organización?	
Z.S.A	C-4	Participante 2: Están las las, eh, lo administrativo es independiente. Ellos publican (...) están muy aparte de, se encargan de los trámites escolares.	
Z.S.A	C-6	Profesor: Pero, ¿citorios por escrito?	
Z.S.A			

Z.S.A	C-4	Participante 2: Sí, eh, lo hace la trabajadora social. No, la orientadora.	<p>Profesor y alumnos pueden elaborar críticas constructivas para mejorar la elaboración conceptual. (Conversación acumulativa)</p> <p>Los alumnos se sienten cómodos para verbalizar dudas sobre algún aspecto que se esté discutiendo y pedir que sea aclarado.</p> <p>Los alumnos tienen libertad de expresar opiniones distintas de la que mantienen los demás miembros del grupo.</p>
Z.S.P	C-2	Profesor: Ehh, ¿llenado de boletas?	
Z.S.P	C-4	Participante 3: Los tutores (en voz muy baja)	
Z.S.P	C-4	Participante 2: No, la orientadora. Es la que pasa calificaciones.	
Z.S.A	C-6	Profesor: ¿Qué hacen entonces los administrativos?	
Z.S.A	C-7	Participante 3: Es los que se encargan de la gestión fuera de la escuela, nadamás. Sí, porque están muy independientes. Están separados de en edificios diferentes, entonces es muy, muy raro ahí.	
Z.S.A	A-1	Profesor: Qué desorden.	
Z.S.A	C-5	Alumna4: Maestro, lo que yo he notado en varias secundarias desde que he (...) a lo largo de los semestres es que en ninguna el doctor se encuentra. Los doctores nunca están. O van una vez a la semana, pero por lo regular nunca van. Y lo que es el psicólogo, atiende a toda la escuela un sólo día, y a veces no se da abasto, y también no está.	
Z.S.A	C-10	Profesor: En el caso de las secundarias diurnas y técnicas, el trabajador es contratado por horas. Entonces los médicos escolares, normalmente tienen una plaza de doce horas, en la cual uno puede planear o distribuir su horario de doce horas a lo largo de la semana y normalmente se ubicarían y los ubican en las primeras horas por la mañana. O un día, concentrarse en un sólo día para abarcar todo. Como sucede o pareciera que sucede en la escuela que nos narran aquí. Pero no depende de que si él desaparece o no, simple y sencillamente que es el tipo de horas por las que es contratado. Imagínate en una escuela diurna donde aparecen cinco orientadores. Pero tienen todos unos contratos por diez horas. Nunca van a poder hacer trabajo conjunto porque los directivos prefieren distribuirlos a lo largo de los cinco días en diferentes horarios para tener cubierta la escuela en el servicio de orientación. Entonces el trabajo en equipo no existe, es más, hay orientadores que trabajan en la misma escuela y no se conocen. Porque trabajan días diferentes y no coinciden nunca. Y entonces hay reuniones de consejo técnico y me dices 'esque todo el mundo va a venir'. No esque el profesor decide ir a la escuela en la que mayor cantidad de horas tiene, y en donde menos horas tiene, nunca va a las reuniones de consejo técnico. Entonces hay una parte de la organización de la escuela o del centro escolar que no permite planificar muchas cosas o la planificación siempre requiere, o tiene necesidad de recursos humanos que resultan ser siempre insuficientes. ¿Sí me explico?	
Z.S.A	C-5	Alumna4: Lo que se me hizo raro en esta secundaria a la que vamos es que el prefecto tiene grupo. Y de hecho nos tocaba darle clase, este, así, este, aplicar un instrumento en un salón donde el tenía grupo. Y ya habíamos terminado, y por lo regular cada que nos citaba en su grupo, siempre nos decía 'no,no, tómense todo el tiempo' y se iba a meter a su módulo y luego si nos tardábamos poco se enojaba. '¿Por qué terminaron tan rápido? No, no, terminen todo en mi horario de clase. ¿Ahora a donde van a ir? ¿no les toca tal grupo?'. Porque seguía su clase en otro salón. Y todavía nos decía, ajá, y todos los niños le dicen 'Satanás'. Así le dicen.	
Z.S.A	C-9		
Z.S.A	C-5		

<p>A-4</p> <p>A-6</p> <p>C-1</p>	<p>Profesor: A ver, a ver ehh. Creo que aquí hay que tener en claro muchas cosas, porque la manera en que tú las estás planteando pareciera ser que el prefecto no cumple con su labor. No, más bien el prefecto está cumpliendo labores que no le corresponden. Primero, ¿qué es el prefecto, qué perfil tiene el prefecto? El prefecto debe de ser un trabajador que tenga cuando menos desde 35% de estudios de alguna licenciatura. No se le pide una licenciatura en específico sino que tenga 75% de créditos en alguna formación superior. ¿Estamos de acuerdo? ¿Cuál es su labor? Vigilar la conducta de loel profesor puntualiza los s chicos. No tiene porque dar clase frente a grupos, sólo cuando sus actividades laborales, y el lugar físico que le corresponde coincide. Por ejemplo, si soy el prefecto de los primero, porque me corresponde ese piso. Y el primero 'a' no tiene maestro, en ese momento yo. Ahora, ¿qué sugiere en términos de organización? Qué todos los maestros dejen una serie de actividades, una carpeta por asignatura, y que esa sea con responsabilidad del prefecto. El prefecto podría aplicar esas actividades, porque, como tiene formación universitaria. Sabe de qué se trata, y trabaja en institución educativa o él mismo asignar un maestro que tenga hora libre en ese momento. Y asignarle ese grupo. Pero no es su obligación tomar ningún grupo para docencia. Entonces, en ese sentido se me hace que sería incorrecto pensar que el prefecto se está haciendo pato, más bien el prefecto está auxiliándose de gente que va y hace su servi, su práctica profesional como ustedes para apoyarse en esa actividad. Yo creo que ahí hay muchas cuestiones de organización, como estamos viendo, que son inadecuadas. Y sí creo, de verdad, que muchas cuestiones que suceden mal en la institución educativa, es por una falta de organización y gestión en el plantel. Aquí ya vimos que hay varios errores que tiene esta escuela. Y que habría que visualizarlo, ustedes tienen que narrar en su proyecto de trabajo. Cómo está la cuestión organizativa, por eso dejamos esta lectura, esta lectura tiene que ver con la fase tres. ¿Cómo y qué hicimos para presentar la propuesta de estrategia de intervención? ¿Lo dijiste tú, no? Y creo que es adecuada la apreciación que hizo la compañera. Otro dato que me parece importante es cuando nombran el apodo del prefecto, o el sobrenombre. Ojo, nosotros hemos estudiado y estamos estudiando la violencia escolar y el <i>bullying</i> en la escuela, y normalmente nos estamos fijando en la violencia y el <i>bullying</i> que reciben los alumnos. Hoy en día, creo que un tema de investigación tendría que ser la violencia y el <i>bullying</i> que reciben los docentes. Sí, creo que los personas de mayor <i>bullying</i>, y que padecen el <i>bullying</i> en las escuelas son la mayoría de los docentes. Infinidad de correos electrónicos en donde los chicos destrozan a los maestros de mil maneras, sí. Y la manera en que los chicos se dirigen al docente de manera violenta. Pero habría que analizar a la institución, la institución es violenta. Es una gestión autoritaria es una organización donde sólo rige la autoridad del docente, no se está gestando una organización de carácter democrática, no hay invitación a participar, sino sólo de imponer. Entonces también habría que averiguar qué tipo de institución tenemos, y que esta misma genera la violencia institucional. ¿De acuerdo? Entonces, ojo, ojo con esa parte.</p>	<p>El profesor puntualiza de forma respetuosa la opinión de los estudiantes, ofreciendo una alternativa de mayor análisis a los cuestionamientos y aseveraciones que realizan los alumnos.</p> <p>No hay demerito en la opinión no se penaliza la misma, pero se busca que queden claros los puntos que posibilitan una crítica constructiva que los lleve a la elaboración compleja de opiniones.</p> <p>El profesor señala un punto no trabajado por los alumnos y es la violencia ejercida de alumnos a docentes, se hacen explícitas las dimensiones afectivas que impactan en el aula, no podemos centrarnos en uno solo de los actores del aula, se debe pensar en ambos. Con esta intervención, además el profesor busca generar en los alumnos pensamientos complejos y eclécticos.</p>
----------------------------------	---	---

Z.S.A	C-10 C-5	<p>Alumna expositora: Bueno ahora de acuerdo con, las estrategias que utiliza la escuela. En cuestión de la evaluación y la, los, la forma que tienen de evaluar los maestros coincide entre todos. O cada quien tiene su forma de evaluar. Y qué hacen respecto a los índices de alta reprobación o cuando sacan muy buenas calificación, qué hacer con ellos. Y se atienden como a las necesidades del chico en el paso del tiempo en actividades que les permita desarrollarse. ¿Alguien de esta fila? ¿Hay algo en la escuela donde estén, hagan respecto a eso? ¿No?</p>	
-------	-------------	---	--

**OBSERVACIÓN 5**

GRUPO: 162	Nº DE PARTICIPANTES:
PROFESOR: Profesor 1	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Conclusión, primera sesión
FECHA:	HORARIO: 10:00 – 12:00 hrs
<p><b>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN:</b> Los alumnos ya han concluido su trabajo práctico en las instituciones de educación secundaria, la práctica consiste en tres etapas, en la última etapa se hace el recuento final de los logros y faltas en el quehacer orientador.</p> <p>Como parte del cierre de la práctica y del curso los alumnos resolvieron, en equipos de práctica, un cuestionario de 30 preguntas a manera de conclusión y vinculación de la teoría con la práctica.</p> <p>Como parte de la dinámica el grupo se reunirá, sentados en media luna para compartir las respuestas elaboradas por los equipos de práctica. Cuatro alumnos, de diferentes equipos, se darán a la tarea de: uno coordinará la sesión, dos redactarán conclusiones de cada pregunta, basadas en las respuesta de los equipos que participan y un redactor de la bitácora que recabará los datos más relevantes de la sesión de forma narrativa. Este trabajo será enviando a todos los equipos para que puedan modificar y mejorar sus cuestionarios.</p> <p>En esta ocasión es Participante 1 quien coordina la clase, la cual fluye de manera ordenada, aun cuando al inicio de la misma (los primeros 20 min. El profesor no se encontraba trabajando con los alumnos) no contaban con la figura del docente para</p>	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P	R-1 R-2	<p>Participante 1: O., bueno empezamos el profesor dice que ya viene, pero, pues... por si ya no nos vaya a dar tiempo vamos comenzando, O.K.</p> <p>Dentro de las reglas, se les va a dar una duración para su participación de uno o dos minutos, la compañera les va a avisar aquí cuando ya, cuando vayan un minuto con cuarenta segundos y les va a levantar el papelito para que ya vayan concluyendo la participación y que termine de manera correcta y no, no se corte ¿no?</p> <p>Ehhh... participaciones concisas, por favor, vamos a tratar de divagar lo menos posible o platicar sobre la vida del orientador o platicar sobre algún chico o problema, o sea, sí retomando, pero así muy general y al termino de cada pregunta, cada pregunta va a ser contestada por tres equipos, si alguien más quiere complementar o siente que hubo un aspecto que no se tomó en consideración por los tres equipos, adelante pueden hacer la aclaración de la misma y pues... este, yo creo que eso sería todo.</p> <p>Entonces, comenzamos con la pregunta número uno, con el equipo uno.</p> <p>Equipo 1. Bueno decimos la pregunta...</p>	<p>La clase comienza con la usencia del docente, sin embargo, Participante 1 se hace cargo de tomar su puesto como coordinador y realizar la dinámica planeada para la clase. Sorprende el manejo del grupo que tiene y la confianza que existe por parte del grupo hacia él. Ya que a pesar de lo usual cuando un docente no se encuentra en el aula, los alumnos muestran independencia y madurez para trabajar y autogestionarse.</p> <p>Participante 1 pone al tanto a sus compañeros de la dinámica de la clase.</p>
Z.S.P Z.S.P Z.S.S	R-2 R-2 C-5 C-10 C-14	<p>Participante 1: Bueno decimos la pregunta y la respuesta</p> <p>Equipo uno, uno: ¿Cuál es la relación que se encuentra entre la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y la orientación educativa?</p> <p>En nuestra institución no hay ninguna relación porque no existe el departamento de orientación; ahí lo manejan como tutores, pero esos tutores que le asignan a cada grupo son profesores que les dan clase, entonces cuando tienen este espacio para brindarles este tipo de orientación los maestros lo ocupan para dar clases o no asisten a ver a los chicos entonces aquí es cuando interviene otra profesora, la maestra Gaby, ella es la que se encarga de la biblioteca, entonces ella se da esos espacios, les brinda libros o actividades como cuestionarios o algún instrumento para colorear, entonces ella es la que trata de hacer con ellos ese espacio algo innovador o que los niños participen en alguna actividad.</p> <p>Participante 1: Gracias. Equipo 5.</p>	<p>Al ver a los alumnos trabajar solos notamos la cohesión que existe en el grupo, el compromiso y la confianza que han construido al conocerse en semestres anteriores.</p>

Z.S.P Z.S.S	R-2 C-4	Equipo 5. Ah, este, consideramos que la relación debe de ser, emm, que debe de ir de la mano, porque ambos son actores de la institución educativa y deben intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.	
Z.S.A	C-5 C-10	Equipo 5. Das: Es que la orientación es una parte fundamental dentro de la institución para regular los procesos educativos, de hecho, nosotros tenemos un caso similar al del equipo anterior, en la escuela no hay un departamento de orientación, pero sin embargo la escuela trata de cubrir esa parte asignándole a cada grupo un tutor que está a cargo de checar el proceso de los chicos, como son sus calificaciones y ayudarles donde existe la parte de irregularidad o de reprobación. Participante 1: Equipo 9.	Al contestar las preguntas del cuestionario nos percatamos que las participaciones provienen de los mismos alumnos que usualmente participan en clase.
Z.S.P Z.S.A	R-2 C-5 C-11	Equipo 9. Bueno nosotros encontramos la relación que existía en lo que era la enseñanza y el aprendizaje que compete al trabajo a los profesores, también que los niños, que los propios alumnos no van con el orientador; en este caso sí existe, Como tal existe dos orientadores los cuales son... participan activamente con las dudas de los alumnos y el orientador con el que trabajamos fue del turno matutino este siempre estaba presente en las horas de, las horas de tutoría que tenía con los alumnos, iban checando cada uno de las ventajas y las desventajas que el tutorado tenía. Participante 1: ¿Alguien más quiere agregar algo para complementar esta pregunta? Moderadora 1: Bueno, si nadie más va a colaborar o aportar comentarios... ¿No, ninguno? Bueno lo que nosotras anotamos de las participantes de los equipos es que en ninguna de las instituciones que se presentaron había un departamento de orientación, este se sustituía por las tutorías y en algunos casos no se daban como tal y en algunas no se cubrían con un solo tutor, bueno, sin embargo, no todos están conscientes que deben hacer un trabajo colegiado entre docentes y alumnos que esta situación fue señalada por el equipo 5 de Participante 3 Fernando, que la escuela debe monitorear cuando se da este proceso no se pierda en otros procesos y eso es todo lo que se rescató, no sé si tengan algo, algún otro punto.	Los alumnos se esfuerzan por engarzar teoría y práctica, ya que edte es el cometido del cuestionario.
Z.S.P Z.S.S	R-2 C-5 C-12	Participante 1: Pasamos a la otra pregunta, nada más un favor, está la grabadora ahí, entonces lo más fuerte que puedan hablar para que se perciba bien las participaciones. Entonces, ahora sí pasamos a la siguiente pregunta, la pregunta número dos, equipo 3. Equipo 3. Una: La pregunta número dos es, ¿desde su experiencia en la práctica que alternativas serán factibles para la mejora en el departamento de orientación? Bueno como equipo llegamos a la conclusión, de que es una escuela un poco grande, entonces nada más hay una orientadora para toda la escuela, entonces lo que nosotros pensamos es que ese es el principal problema que la orientadora no se da tiempo para atender todas las problemáticas de los chicos y aparte esa orientadora también funge como docente, entonces siempre anda como muy a las prisas y también cuando está en el departamento de orientación también tiene muchos chicos y no sé, como que siempre anda mucho a las prisas y no le presta la atención a cada caso. Participante 1: Equipo 6.	Los alumnos encargados de las conclusiones deben permanecer atentos para lograr recapitular las respuestas de los equipos y así elaborar una resolución general lo que significa realizar un trabajo de intertextualidad y usar la conversación acumulativa con alto grado de elaboración discursiva y cognitiva.
Z.S.S		Equipo 6. Bueno nosotras creemos que una alternativa es que no se limiten sólo a los problemas disciplinarios de las alumnas, o sea, solamente se encargan en el departamento de orientación a mandar reportes para disciplinar a las alumnas, entonces, nuestra alternativa no solo sean problemas que existan en grupo, con otros profesores, de orientación vocacional, del COMIPEMS ya que nos dimos cuenta que eso lo dejan olvidado, la orientación que les daban era por parte de los tutores no por parte del departamento de orientación, entonces pensamos que esas son las principales alterativas.	Los alumnos que verbalmente no participan permanecen atentos al habla de los demás, modifican sus apuntes y hablan entre equipos. Es destacable que en esta ocasión la mayoría de los alumnos permanece atento a la actividad, no usan celulares como usualmente lo hacen, eso hace que los participantes tengan mayor confianza en expresar sus ideas, ya que no se sienten ignorados. Lo que crea un ambiente positivo que posibilita mayores participaciones y mejor nivel de construcción.
Z.S.A	R-2 A-4		
Z.S.P	C-5 C-20 C-24		
Z.S.P			

Z.S.A		Equipo 6.: Además de que se debe trabajara colaborativamente, porque aquí todo el peso cae sobre una orientadora y pues una institución para seiscientos alumnos, entonces es muy grande para una sola persona. Participante 1: Equipo 10.	
	R-2 C-5 C-10	Equipo 10. José: Sí, bueno nosotros donde estuvimos trabajando hay dos orientadores para tercero, una que es para tercero A y tercero B; y un orientador para tercero C. Y bueno, qué alternativas vemos, pues, dentro de la escuela no se les da la orientación o no se les da ayuda como tal... tiene este... este, este apoyo por parte de los orientadores, entonces pues una alternativa sería capacitarlos, si tienen una capacitación, pero están dispuestos a no hacerlo, entonces una, una opción sería... ora si que... ¿destituirlos?... Cambiarlos, una renovación de orientadores.	Miramos participaciones sintéticas, esas participaciones son elaboradas por alumnos que poco han participado a lo largo del curso, no lleva a pensar que son alumnos con inseguridad en la que saben y la manera de plantearlo.
Z.S.P		Una: Sí, porque como que no tienen la disposición para hacer las cosas y bueno, cuando no están haciendo las cosas y así, pues nosotros optaríamos más por una nueva generación de orientadores.	
Z.S.P Z.S.S	C-4 C-10	Participante 1: Algún otro equipo que quiera compartir su respuesta... Equipo 9. Una: Bueno por ejemplo nosotros en la institución en donde estábamos, ya se los comentábamos, no hay un departamento de orientación cuando llegamos nos dijeron que si existía el departamento de orientación pero no existía personal para él, entonces, una de las alternativas creo la más recomendable es que se implemente una persona que solamente se haga cargo departamento para que pueda atender todos los problemas y todas las situaciones que llegan a ese departamento, ya que nos hemos dado cuenta que la trabajadora social o la prefecta que están a cargo, lo único que hacen es sacar citatorios, mandar llamar a las mamás o papás cuando sus hijos van reprobando o cuando tienen problemas con algún profesor o compañeros.	Poco a poco vamos notando como se presentan más participación de forma voluntaria, eso denota que el grupo como totalidad crea las condiciones para hacerlo posible.
Z.S.P	R-2 C-4 C-10	Participante 1: ¿Alguien más? Equipo 10. JoséTambién escuche que en otras escuelas los orientadores tienen otra función y aquí, en nuestra escuela los orientadores, son nada más orientadores se la pasan nada más metidos en su cubículo y no hacen nada... está grave. (risas)	
Z.S.P Z.S.S	C-4	Participante 1: Bien, alguien más, alguna otra participación... Participante 3: Bueno, en mi caso igual solo hay como una trabajadora social, igual no hay como un departamento de orientación, sólo está la trabajadora social que atiende a todos los grupos y pues solo se enfoca en algunas problemáticas, digamos, por ejemplo, disciplinarias o los que tienen algún problema de aprendizaje los canaliza. Yo creo que es necesario que contraten otra persona para que la apoye y ella no atienda a toda la población.	Las participaciones aunque tratan de apegarse al contenido académico están permeadas por el juicio de valor de los participantes, quienes con variaciones en la voz hacen notar inconformidad, sorpresa, desagrado o incredulidad. Los demás participantes legitiman estas acciones con gestos o risas.
Z.S.P Z.S.P	R-2 C-5 C-10 C-11	Participante 1: ¿Alguien más? Participante 1: Bueno, en conclusión, sobre la pregunta que... sobre la pregunta número dos, dice así, todos ustedes concuerdan con que la mayoría de los orientadores están enfocados con otro tipo de funciones y no tienen nada que ver con la orientación, por lo tanto una de las alternativas que ustedes proponen, es que el departamento de orientación debe unificarse y realmente cumplir sus funciones, deben trabajar de forma colaborativa, deben recibir capacitación en caso de ser necesario o sustituirlos debido a que no tienen una actitud positiva de orientación.	
Z.S.P Z.S.A		Participante 1: Bueno ya es todo...	
	R-2 C-4	Grupo: Sí (risas)	La manera de expresar ideas varia de alumno a alumno y esto creemos depende de su autoconcepto como estudiantes y la trayectoria que han construido.

## OBSERVACIÓN 6

GPO.: 162	N° DE PARTICIPANTES:
PROFESOR: profesor 1	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Conclusión, segunda sesión.
FECHA: 23 de mayo del 2017	HORARIO: 8:00-10:00 hrs
NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: En esta sesión la dinámica es la misma, se reúnen para compartir las experiencias de los equipos de prácticas con base en un cuestionario que forma parte de la última etapa de la práctica. Para ello el grupo de discusión sigue siendo la técnica, los alumnos se sientan en forma de semi círculo, esta vez el equipo de coordinación cambia, la coordinadora es Hilda, las redactoras de conclusiones son Vanessa y Guadalupe y la transcripción corre a cargo de Ricardo. En esta sesión notamos a los alumnos inquietos, el control del grupo recae en Hilda, sin embargo, ella no sabe llevar el ritmo y disciplina en el salón de clases, se le nota nerviosa por lo que constantemente hay silencios prolongados lo que provoca que el grupo se desconcentre.	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P	R-1	Coordinadora: Buenos días compañeros, vamos a iniciar con la sesión hay... bueno, cada equipo va a responder tres preguntas y tienen...	
Z.S.P	D	Participante 2: veinte segundos...	
Z.S.P	D	Coordinadora: Veint... Cómo. No, tiene un minuto (risas de los compañeros) y cuando falten veinte segundos se les dirá. Cada equipo responderá tres preguntas (los alumnos aún platican entre sí) ... Comenzamos.	En esta ocasión la coordinación está dirigida por Coordinadora, se le nota nerviosa, esto la hace titubear en diferentes ocasiones y los alumnos aun cuando la clase apenas está comenzando ya se notan distraídos.
	R-1 R-2	Comenzamos con el equipo... con la pregunta doce, con el equipo... Vamos a comenzar con la pregunta doce, que le corresponde al equipo 11... va responder la pregunta ... Al equipo 11 le corresponde la pregunta uno, también al equipo uno y al equipo siete... Equipo 11. Una: La pregunta es ¿Qué grado de disposición hay en la institución?	
Z.S.S	C-4 C-10	Bueno, en nuestra institución, al principio cuando llegamos a la escuela la directora se mostró muy abierta para hacer la actividad, nos ofrecía lugares y todo su apoyo, ya conforme fue pasando el tiempo ya nos tenían como una hora esperando en la biblioteca, entonces ya... tenían sus cosas que hacer y no nos tomaban mucho en cuenta y pues le dijimos que nos dejará las llaves para que ya no molestáramos... pero no, no nos las dejaba. Ah una vez que nos iban a prestar un cañón para ver una película, la orientadora estaba muy comprometida con eso, según y al otro día ni siquiera fue. A veces iba con todos los grupos para ver qué es lo que hacíamos y pues ya. Coordinadora: El siguiente equipo.	Con este tipo de preguntas los alumnos deben reflexionar de manera global la experiencia que vivieron en la práctica, tomando en cuenta los factores de su propia labor como los que pertenecían a la institución, ayudándose no sólo de sus conocimientos conceptuales previos, sino también, de su sentir emocional, deben aprender a nombrar lo que los hace sentir.
Z.S.P Z.S.S	R-2 R-5 C-10 C-14	Equipo 1: Bueno en nuestra institución tomaron parte sobre todo la orientadora, cada que llegábamos ella está pendiente de que entráramos con los chicos a trabajar y el subdirector también, de hecho, nos pedía que cuando llegáramos pasáramos con él para que le platicáramos qué íbamos a trabajar y cómo y aunque él no estaba muy presente si trataba de estar al pendiente, él revisaba los informes. Coordinadora: ¿Algún comentario más? (silencio prolongado) ... ¿Algún otro comentario? Participante 3: De los que acaban de llegar quién no tiene papelito todavía... (Silencio prolongado) ¿Alguien más que quiera hacer un comentario a la pregunta... doce o ya damos las conclusiones?	
Z.S.P Z.S.P	R-2 D	Concluyente 1: ¿Nadie? Bueno, la conclusión fue que, en algunos equipos, al principio hubo una disposición por parte de la institución, pero con el paso del tiempo comenzaron	

Z.S.S	C-12 C-4	a existir dificultades y el otro equipo como es el equipo de Maira nos comentó que si hubo disposición sino también por parte de orientación y el equipo directivo. Coordinadora: Eh pasamos a la siguiente pregunta que sería la número trece... Participante 3: (voz baja) La trece... (Fernando chifa en tono bajo)	<p>Los silencio prolongados de Coordinadora resultan ser factores de distracción para el resto del grupo. El bullicio es mayor, ella mira constantemente al profesor buscando su ayuda, sin embargo el profesor no hace contacto visual con ella lo que la pone cada vez más nerviosa.</p> <p>La voz de los alumnos por momentos es baja, lo que hace imposible detectar lo que dicen.</p> <p>El COMIPEMS sigue siendo un punto de partida primordial para la reflexión, lo que quiere decir que es esta etapa la que cobró mayor fuerza en la práctica.</p> <p>Conforme la sesión avanza el equipo de coordinación toma mayor control de la situación lo que refleja en el resto del grupo atención focalizada y participación con mayor grado de construcción conceptual, guiado, siempre por Participante 1.</p>
Z.S.P Z.S.P	R-2 D D	Equipo 3. Una: Bueno la pregunta trece es qué tan a menudo (...) en nuestra institución se comparte el mismo espacio de la orientadora con la trabajadora social, únicamente caben, tres sillas, unas cuatro personas, es el único lugar donde se atiende a los alumnos, como es la única que los atiende en ese pequeño espacio se atiende a todos los alumnos.	
Z.S.S	C-4 C-14	Equipo 2. Uno: Bueno, nuestro equipo este, la misma pregunta, bueno consideramos que los espacios donde se llevó a cabo la práctica fueron buenos en todos los sentidos, desde la disposición a orientar, ayudar a los alumnos de tercero en su proceso de COMIPEMS, ya que a esa edad no está aún desarrollado su sentido de la responsabilidad y la toma de decisiones que llevan a cabo no es por completo, no por lo menos sin antes ayudarles a reconocer su perfil de aprendizaje y esto ayudo mucho para después el proceso de la elección, en general en cada escenario se llevan las actividades que corresponden para, para atender las necesidades de los chicos de tercero y consideramos que algunos espacios, eh, también, eh estaban muy pequeños, principalmente la biblioteca, la orientación y la dirección	
Z.S.S	C-5 C-10 C-20	Equipo 5. Una: Bueno, a nosotros también nos tocó esa pregunta y pues a nosotros solo nos dieron el espacio de la clase de educación física, porque no tenían profesor, el espacio es el de la biblioteca y como todos, es muy pequeño y intenta abarcar las necesidades de cada alumno y no lo logra se ven rebasados. Coordinadora: ¿Algún otro equipo que tenga un comentario?... Participante 1. Participante 1: Nosotros consideramos que los escenarios que se eligieron para la práctica fueron muy buenos, por qué, porque la primer práctica tuvimos la oportunidad de trabajar el aspecto escolar y la institución como un todo, por qué, porque trabajamos con el asesor, trabajamos con el orientador, trabajamos con los maestros, incluso, trabajamos con los directivos, pero sobre todo con los alumnos. Una vez terminada esa práctica ya en esa segunda fase en el semestre nos metimos más con los compañeros vimos aspectos importantes como es el profesiográfico de interés vocacional, la parte de enseñanza-aprendizaje y bueno en nuestro caso tenemos la parte de educación sexual para los chavos, entonces, creo que nuestras áreas de oportunidad fueron buenas. Coordinadora: Gracias, Participante 1.	
Z.S.P	C-4	Concluyente 2: Pasamos entonces a la conclusión, y es que en varias escuelas los lugares fueron pequeños, además eran compartidos, en otras, bueno, sienten que los espacios fueron oportunos, en otros, aunque los lugares son pequeños tratan de adaptarse a las necesidades y en otras escuelas, pues no existió el espacio donde pudieran desenvolverse los alumnos.	
Z.S.P Z.S.A	R-2 C-5 C-10	Coordinadora: O.K. pasamos a la pregunta catorce, que les corresponde a los equipos 2, 8 y 10. Equipo 9.: No, esa pregunta nos toca a nosotros. Coordinadora: Perdón, equipo 9.	
Z.S.P Z.S.S	A-1 C-12 C-4	Equipo 2. Una: La pregunta es, ¿Qué tantos conocimientos tenemos de la realidad que nos encontramos?	

Z.S.P	R-2	Bueno, nosotros creemos que pudimos complementar lo que vimos en el quinto semestres y poderlo trasladar a donde estábamos porque como recordamos leímos algunas lecturas sobre “mediación” y a la mejor en ese momento no lo pudimos llevar muy a cabo, pero nosotros en sexto, en la práctica de este semestre era como que, como que más real lo que hacíamos con los chavos era este trato que teníamos con ellos, también con el orientador y con el subdirector y no nos basamos tanto en lo que decían las lecturas porque también teníamos que ver el lugar en el que estamos. Profesor: Adelante. Coordinadora: El siguiente equipo	Coordinadora se vuelve a equivocar en la asignación de las preguntas esta vez hay un cuchicheo generalizado, ella se ruboriza y corrige su error. Su voz vuelve a ser temblorosa.
Z.S.P	D	Equipo 8. Una: Bueno, nosotras pusimos que es muy diferente la teoría de la realidad y los chicos no son como en mi generación ya vienen... Vienes bien desatados (risas) y pues también el departamento de orientación es una parte importante para las escuelas, pero aquí se dejaban muchas cosas de lado y pienso que no se tenía consciencia de la realidad. Otra: Exacto cuando nosotros llegamos el anterior semestre con el profesor ya teníamos más o menos idea, si sabemos de la población la realidad que pasa o en ciertos momentos nos dábamos cuenta de su punto de vista, pero ya cuando estuvimos con los chicos desde el anterior semestre, más bien si esa pregunta no la hubieran hecho desde el anterior semestre nosotros no sabíamos la realidad que nos esperaba... Y pues si, fue un <i>shock</i> porque uno pensaba “-Voy a llegar a trabajar y van a estar todos tranquilos, super calladitos y nada va a pasar”, pero oh sorpresa te encuentras con los salones y muchas cuestiones y problemas de conducta que no sabes cómo manejar y te dices: “-Como puede ser que esa sea la realidad”. Coordinadora: El siguiente equipo.	
Z.S.P	D		
Z.S.P	R-2		
Z.S.P	C-4		
	C-10		
	A-6		
Z.S.S	C-5		
	C-10		
Z.S.P	R-2		
Z.S.P	R-2		
Z.S.P	C-4		
Z.S.P	R-2		
Z.S.A	C-18		
	C-22		
	A-10		
	A-6		
		Las intervenciones del profesor siempre logran focalizar la atención, reiteramos que aún existe cierta dependencia marcada en los alumnos, pues con base en sus aportaciones los estudiantes realizan modificaciones a sus escritos, esto no se refleja cuando los compañeros aportan conceptos a la discusión.	

	<p>familia mira por el interés propio de su hijo, la comunidad se deshace, no veo el trabajo comunitario, no veo el trabajo articulado, no veo el trabajo colaborativo y cooperativo y entonces de repente la realidad se les representa como muy oscura en el centro escolar, sobre todo para ser una labor de carácter educativa. Todo eso se mira en las lecturas de ciencia y sociedad, se mira en todas las lecturas de las sociohistóricas que llevaban en tercero y cuarto semestre, se mira en la propia asignatura, entonces en ese sentido su realidad debió de ser más concreta, desde la teoría y desde la propia realidad misma y haberla percibido a partir de referente concretos que les da sociología, la economía y la política, si, que son elementos que ustedes ya recibieron en su propia formación. Entonces esta pregunta es muy importante, y esta pregunta para la labor que van a hacer como pedagogos ya sea en el ámbito curricular, orientación, planeación, programación o lo que realicen esa visualización de la realidad es algo urgente que deben aprender a hacer, en su perspectiva del trabajo profesional y de lo que miran y a quiénes miran para llevar a cabo la actividad pedagógica y sobre todos a quiénes miran, la compañera dice por ahí algo que debió haber profundizado más en el sentido del conocimiento de los adolescentes actualmente, sí, y no es que los adolescentes actuales sean distintos a las otras generaciones en términos biológicos, si lo son en términos sociales, si lo son en términos de, de la formalidad jurídica, si lo son, pero estoy mencionando aspectos que son, que tienen que ver con la adolescencia misma sino con la estructura que sostiene a esos sujetos en un ámbito específico, hoy los adolescentes tienen una gran defensa: la comisión de los derechos humanos, los protegen a carta cabal y desprotegen otros sectores de la población y entonces encontramos desequilibrios de la aplicación jurídica, eso también debieron haberlo percibido, hoy los chicos en secundaria se sienten intocables, así, intocables y hacen y deshacen lo que quieren, hoy no puede existir una propuesta de planta docente, que yo tampoco estoy de acuerdo en dar de baja a un alumno porque me parece que es evadir el problema, pero los chicos saben que no va a suceder eso y que en la institución pueden hacer lo que quieran y con las nuevas estructuras de evaluación al docente se le deja más desprotegido cuando de repente se le dice al alumno “-Vas a pasar, le guste o no le guste al docente.”</p> <p>Entonces, toda esa realidad la tienen que abordar, tenemos que plantear alternativas de solución que era de lo que se trataba la tercera fase. Elaborar estrategias pedagógicas en el ambien... en el ámbito que nosotros conocimos desde quinto semestre, ¿de acuerdo? Entonces esta pregunta es muy relevante. Pedagogos, aprendan desde la teoría y a partir de la realidad, esa realidad en la que vamos a insertarnos, ¿de acuerdo? Bien.</p>	<p>El espectro que muestra el profesor a los alumnos continua siendo más amplio de lo que ellos están considerando, por lo que cada vez el docente es más enfático y directo con las correcciones que realiza.</p>
--	--	--

## Observación 7

GPO.: 162	N° DE PARTICIPANTES: 7
PROFESOR: Profesor 1	
ASIGNATURA: La orientación educativa, sus prácticas.	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Sesión de conclusión, tres.
FECHA: 29 de mayo del 2017	HORARIO: 10:00- 12:00 hrs.
NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: Esta sesión es la última en donde se trabajaron las últimas ocho preguntas del cuestionario final. A diferencia de las preguntas anteriores en estas los alumnos presentaron problemas para la resolución de algunas de ellas, esto se lo atribuyen al lenguaje con el que fueron redactadas por lo que el profesor debe intervenir con mayor frecuencia a diferencia de las sesiones anteriores. Por otra parte las preguntas finales hacen referencia a su autoconcepto como alumnos, practicantes y como miembros de un grupo.	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P Z.S.P	R-2 R-2	Profesor: Bien, comenzamos con la última sesión de conclusión. Coordinadora: Bueno, ya vamos a empezar, ahorita ya les di los papeles del equipo que son y ahorita les digo que pregunta van a resolver, entonces empezamos desde la pregunta diecinueve y quienes van a escribir las conclusiones van a ser <b>Clara y Jessica</b> , <b>Itzel</b> les va a dar el tiempo y cuando se acabe sonará la alarma. Entonces nos quedamos a partir de la pregunta veintidós, que era ¿Cuál es mi papel en el proyecto escolar? Esa pregunta la va a responder el equipo 1 y... bueno no ha llegado el 11 y el 9. Comenzamos con el número 1. Equipo 1. Dice, ¿cuál es mi papel en el proyecto escolar, la planeación, la gestión para la tercera fase y comprobar o negar el diagnóstico? Bueno, nuestro papel con respecto al proyecto escolar fue con apoyar a los alumnos para guiarlos en su proyecto de vida, en tomar una decisión con respecto a lo de COMIPEMS, eh y con el interés vocacional. Ehhh con respecto a lo de planeación, planificamos lo de las estrategias, las actividades que hicimos con ellos, lo de planeación de instrumentos y con lo de gestión igual trabajamos con la orientación, con el subdirector con respecto a todo el trabajo que hicimos, para pedir permiso para las sesiones, para pedir permiso para u aula, y todo eso nos permitió comprobar que estaban funcionando los instrumentos de todo lo que platicábamos nos sirvió para ver lo qué pasaba en la institución. Coor. El quipo 9.	El profesor toma la palabra para dar inicio a la clase, sin embargo, la dinámica sigue y los alumnos son los que coordinan y dirigen la clase. Esta técnica (grupos de discusión) dirigida por los alumnos les permite tomar el control y hacer un trabajo de reflexión, pero además fortalece el ambiente del grupo al tomar en consideración la palabra de todos los participantes y ofrecerles las condiciones necesarias para que compartieran sus opiniones y construcciones. De esta forma la opinión de todos los integrantes reflejan un nivel igualitario, importante y necesario para la co-construcción del grupo. Para la dimensión afectiva resulta también provechoso, ya que legitima por igual todas las opiniones, sin embargo, motiva a los más tímidos a expresar sus opiniones.
Z.S.S C-2 C-5 C-10 C-14		Equipo 9. Bueno, este, (la participante ríe) nuestro, nuestro papel fue, yo creo que importante, porque nosotros fuimos lo que les dimos como toda la información sobre los bachilleres y este... la orientadora nada más nos veía, pero nosotros fuimos los que estuvimos más pendientes, porque con tanto trabajo la trabajadora social, porque ella realmente no se dedicaba a eso, sino a ver los problemas de conducta y todo ese tipo de cosas. Respecto a la planeación y la gestión, pues fue algo que... sencillo, bueno no sencillo, sino que lo hicimos de una manera correcta, entonces fu fácil, porque al trabajarlo todas juntas pudimos generar una buena estrategia. Coor. ¿De quién es el equipo 11? Participante 3: Amm de J.... No sé, ¿tú estás con ella? (señala a Guadalupe. El equipo 11 está ausente)	
Z.S.P	R-2		

Z.S.P	D	Concluyente 1. Bueno las conclusiones a las que llegamos, respecto a los dos equipos participantes, fue que el papel que hicieron fue importante puesto que colaboraron con los alumnos en el proceso de COMIPEMS y en ese proceso dieron a conocer los nombres de los planteles de educación media superior y los pudieron asesorar bien. En cuanto a la planeación que hicieron estrategias y aplicaron instrumentos y en cuanto a la gestión pidieron permisos para aulas, hablaron con el director y....	<p>Las conclusiones recuperan las aportaciones más significativas de las participaciones lo que significa realizar un trabajo de intertextualidad un trabajo al que generalmente los alumnos no están acostumbrados, sin embargo, han podido realizarlo gracias al recurso de la conversación acumulativa en su acepción positiva, es decir recolectando información antes menciona para construir un referente de significados comunes.</p> <p>De forma implícita los alumnos entienden la importancia de los vínculos afectivos en el trabajo orientador y aunque lograron detectar esta utilidad no supieron utilizarla a favor de su quehacer con los jóvenes, ya que no están habituados a sobreestimar la parte cognitiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje dejando de lado el elemento afectivo, que en el caso de trabajo con adolescentes sería de gran utilidad.</p> <p>En el caso de G podemos encontrar de forma regular, casi general que en sus participaciones logra entender la realidad en sus distintas aristas, además de que en sus discursos mantiene claramente la convicción de pertenencia a una comunidad de discurso, las de los orientadores educativos, esta afiliación le permite comprender con mayor profundidad los conceptos teóricos y las acciones a llevar a cabo en la práctica.</p> <p>En la mayoría de las narraciones sobre la práctica los alumnos reiteran la falta de apoyo por parte de los docentes y como esto afectaba no sólo su trabajo como practicantes sino también el sentirse ajenos a la institución, dudando de su trabajo y capacidad en el mismo desanimándolos a continuar bajo el ritmo requerido para llevar una práctica de estas características exitosamente,</p>
Z.S.S	C-12 C-7 C-24	Coor. La pregunta veintitrés ¿cuál es el papel para la familia y la comunidad, factores de vulnerabilidad y equipo docente? Esta la contestan el equipo 2 y el 8... en tons ( <i>sic</i> )	
Z.S.P	R-2	Equipo 2: (uno) Nosotros, bueno, principalmente nuestro papel en el proyecto es iniciar con la familia y la comunidad era muy importante ya que necesitábamos tener una buena relación con estos dos sectores para poder entender un poco más la situación con el alumnado, pero empezamos a tener varias dificultades porque en primera instancia, pudimos observar que las familias no estaban muy interesada en la formación de sus propios hijos ya que no encontrábamos cierto interés, este eran muy pocos los padres que mostraban un interés sobre esta situación, este, pero no llegaban directamente a preguntarnos, pero nos daban, hasta cierto punto, recados con sus hijos de que: “-Mi mamá dice que sí quiere que nos apoyen perfectamente en el proceso de COMIPEMS porque si nos va a servir.” O: “-Mi mamá quiere que nos ponga atención para llenar el formato.”	
Z.S.A	C-5 C-10 A-6 C-20	Cosas por el estilo, pero no todos se interesaban mucho, no le encontramos o vimos mucho interés a las familias. Por otro lado, con la comunidad y al equipo docente, este, tuvimos apoyo no de parte de todo el cuerpo docente como tal, sino de ciertos profesores, especialmente y creo que la mayor ayuda que tuvimos fue por un profesor de Cívica y Ética que fue el que, como que más nos apoyó porque él era como esencial, tratábamos de ver que si nos apoyaran, pero solo encontramos apoyo de muy pocos profesores y familia... ya.	
Z.S.P	R-2	Coor. Equipo 8. Equipo 8 Participante 1: Bueno la educación como proceso social y en estos dos ámbitos o aspectos que es la comunidad social considerando necesario trabajar con la familia porque es el primer núcleo en el que se desarrolla la familia, por lo tanto es importante trabajar y hacer saber a los padres nuestra tarea e incluso brindar un espacio de confianza para poder atender cualquier problemática que se presente, que ellos tengan en cuenta que hay personal en la institución que les puede ayudar ehhh en diferentes cuestiones. En cuanto a la sociedad, yo creo que como sociedad como orientadores deberíamos tratar de buscar o garantizar resultados favorables, porque si nosotros trabajamos sobre este proceso educativo los resultados se van a reflejar en la sociedad, en las acciones, en nuestros actos.	
Z.S.A	C-5 C-7 C-8 C-10 C-20	Equipo 3: Bueno de esta pregunta creo es importante mencionar muy independientemente de todas las cosas que ustedes vieron, es importante como mantener el vínculo con los padres de familia pues es una... podría ser un gran apoyo, al menos en nuestra escuela se veía que estaba muy separado ese sector y los alumnos, y creo que el ingreso de los padres de familia podría ser un gran cambio en la institución. También por parte de los docentes en nuestro caso fue rarísimo, porque como que llegas y te quieren espantar por ser practicantes y tampoco está bien.	
Z.S.A	C-5 C-10	Coor. ¿Alguien tiene otra opinión? Pasamos a la pregunta veinticuatro. Es como extensa ¿la práctica me ha servido para desarrollar competencias, por ejemplo, escribir en el	

	A-6	pizarrón, hablar en público, manejo de grupo, atender y diseñar ejercicios, manejo de diagnóstico, aplicar cuestionarios, entrevistar y competencias para redactar informes? Esa la va a responder el equipo 3 y el 7.	cumplir con los objetivos y de forma importante hacer de esta experiencia de aprendizaje un momento desagradable que lo ellos signifiquen de forma negativa.
Z.S.P	R-2	Equipo 3. Z.: Bueno la práctica si nos ayudó a mejorar estas habilidades y sobre todo a hacer un ensayo y error, porque muchas veces nos equivocamos y al hablar lo corregíamos, o decirnos, retroalimentarnos en relación a cómo manejábamos el grupo y también corregíamos para la siguiente sesión, con relación al pizarrón no lo ocupamos tanto porque siempre llevamos preparado nuestro material, hablar en público y manejo de grupo pues sí lo hicimos, sobre todo al modular la voz, tener seguridad y claridad en lo que decimos, darle la información a los chicos de una forma sencilla y clara y en realidad más en manejo de grupo, eso fue como que lo que más practicamos en ese momento y en relación al trabajo el aplicar los instrumentos, la recogida de los datos, el cómo analizarlos e integrarlos al trabajo. Y sobre todo en el trabajo de equipo, que tiene que ser colaborativo.	Las preguntas son un constante ejercicio de reflexión para los alumnos, deliberaciones que generalmente tiene que ver con lo realizado en la práctica, sin embargo, en esta pregunta se encamina hacia la preocupación de un aprendizaje que impacta directamente con habilidades necesarias en la profesión educativa para la cual se están formando, lo que los hace pensar en sí las poseen ya o si aún no han tenido la oportunidad de adquirirlas y lo imperioso de lograr que las alcancen para llevar a cabo una práctica completa.
Z.S.A	C-5 C-7 C-10 A-6	Coor: El siete. Equipo 7. J.: Pues creemos que la competencia más notable fue el aplicar los cuestionarios, emm, también manejo de grupo, bueno de por si nosotros... bueno, no notamos que fueran... desastrosos los niños y el más desastroso era nuestro amigo y pues no había problema... Coor: ¿Ya? Equipo 7. J.: Ya.	
Z.S.P	R-2	Ángeles: Bueno en conclusión se puede ver que sirvió para el desarrollo de competencias y aparte era necesario, o sea muy independiente, como lo dijimos la clase pasada, llegas tú al salón de clases y pues nada es color de rosa, entonces tienes que improvisar, tiene que trabajar en equipo con ciertas situaciones que se presentan en el aula.	
Z.S.P	C-4 C-7	Concluyente 2: Gracias a Z. y a J. del equipo. Me imaginó que en todos los equipos fue casi lo mismo, lo supongo, eh... gracias a esta práctica les ayudo para el manejo de grupo, para que emmm, si en una clase les fallaba algo lo mejoraban a la siguiente, por ejemplo, el material didáctico que le proporcionaban a los chicos, el manejo del grupo, el tono de voz, el vocabulario que fuera sencillo, claro y preciso; me imagino que para todos fue la aplicación de instrumentos, la recolección de datos, el análisis de los mismos yyy el trabajo en equipo.	Los alumnos se dan cuenta de lo importante que es mantener presente que lo que aprenden en las aulas deberán llevarlo a la realidad cuando se encuentren laborando en el campo educativo, cuando sean completamente parte de una comunidad de práctica. En esta conclusión podemos observar la capacidad de análisis y recuperación de los datos de los equipos anteriores, pero también de todas las participaciones anteriores, sintetizando de forma concreta la escucha de tres sesiones. Lo que habla de capacidad intertextual, sintética y elaboraciones complejas reflejando elaboraciones de alta complejidad cognitiva.
Z.S.P Z.S.P Z.S.S	C-2 C-4 C-7 C-12	Coor: Ah, nada más, ¿eres de algún equipo integrante? (refiriéndose a Á.) Bueno, la pregunta veinticinco ¿me ha elevado o bajado la autoestima? Esta la responde el equipo 4 y el 10.	
Z.S.S	C-12 C-14	Profesor: A ver, una pregunta, ella no fue a práctica... Coor: ¿No? Profesor: No, (refiriéndose a Á.) ella hizo un trabajo adicional, entonces, no hay equipo 10. Coor. Entonces el equipo 4.	
Z.S.P	R-2 D	Equipo 4: Bueno, nosotras consideramos que tal vez derivado de lo anterior, elevamos, porque supimos aplicar y desarrollar lo aprendido acá, y a pasar de que tuvimos el contratiempo de que hubo cambio de director y eso nos complicó más la entrada y más que... bueno fue una preocupación, qué vamos y cómo lo vamos a hacer, pero pues hubo otra gestión y pues yo digo que lo hicimos bien.	Las alumnas de este equipo relacionan el éxito de la práctica con el grado de autoestima que les dejó, es decir alto. Entre mayor

Z.S.P Z.S.P Z.S.P Z.S.P Z.S.S	C-4 D A-6 A-9 R-2 C-5 C-10 A-7	<p>Coor. La opinión del equipo 7... ¡ah no ellos ya! Del 6.</p> <p>Equipo 6. Nosotros consideramos que la práctica, no nos bajó la autoestima... pero tampoco nos la elevó de decir "Ay somos increíbles, somos geniales" no, o sea creemos que si nos ayudó en nuestra formación para crear habilidades, cosas que no teníamos pero siempre nos imaginó en ese nivel en el que tenías la idea de que tenías que estar apoyando, pero sin sentirte más que los que están en la institución, ni sentirte menos de los que estaban a cargo de la escuela, entonces para nosotros eso era muy frustrante, pasabas de estar en el salón de clase y sentirte "todo poderoso" por ser de un nivel mayor en cuestión de estudios que los estudiantes de secundaria, pero tampoco, podías sentirte menos por no ser un profesionalista todavía, entonces fue como muy contradictorio... no, nos afectó así como de subir o bajar, nos enseñó como a regular y desarrollar habilidades... y también nos puso de malas, pero para que nos bajaran el autoestima, tampoco.</p> <p>Concluyente: La conclusión respecto a esta pregunta fue que se mantuvo la autoestima y las personas desarrollaron habilidades y cabe mencionar que en el equipo de <b>Karla</b> la esencia que siempre mantuvieron fue no sentirse superiores a los demás o la población con la que trataban y...</p> <p>Concluyente 2: Bueno aquí la situación es que también no solo trataban de autoestima sino de enfrentarte con distintas soluciones y saber cómo ibas a jugar tu papel frente a todos, porque muchas veces no sabías ni lo que iba a pasar y tenías que sacarte las cosas de la mano porque pues así pasaba de momento.</p> <p>Coor. Ahora la pregunta veintiséis. ¿La práctica me ha servido para desarrollar estrategias del orden y del control del grupo? Si, sí, ¿cuáles?</p> <p>La contesta el equipo 5 y el 10</p> <p>Equipo 5. Bueno, nosotros consideramos la práctica si nos sirvió para reforzar estrategias de orden y control en el aspecto de que cada una de nosotras tuvo grupos diferentes y de repente los alumnos tenían diferentes actitudes que... pues ya nosotros con las diferentes lecturas y ya cada una con la experiencia que tiene ya nosotros pudimos a la mera hora de que había que ordenar o de decir algo como moderar la voz decir cosas mejores, ver sus intereses, sus habilidades y ya podemos exponer mejor sus opciones.</p>	<p>éxito en el logro de los objetivos mayor satisfacción produce en las estudiantes.</p> <p>En el caso del equipo 6 relacionan la satisfacción consigo mismos en relación a mantener sus principios y reglas como equipo, sin embargo, también lo relacionan con alcanzar los objetivos de la práctica.</p> <p>En esta respuesta podemos conocer que algunos alumnos sí se sintieron frustrados por los cambios y por no encontrar un escenario ideal como lo habían pensado, está declaración representa la confianza que existe tanto con el docente como con los compañeros, ya que es pensado que para obtener una mejor calificación los alumnos deben llevar a cabo un proceso totalmente limpio de errores o fallas, sin embargo, para la dinámica de este grupo no es así, lo que denota un ambiente grupal propicio para la expresión de afectos e ideas que culminan en construcciones conceptuales.</p> <p>Al concluir se dan cuenta que no sólo impactó en su autoestima, sino también, en su capacidad de resolver situaciones y lo preparados que están o lo que aún les falta aprender.</p>
Z.S.S Z.S.S	C-12 C-13 C-14 C-12 C-14	<p>Equipo 10, Equipo 10. Bueno, nosotros como equipo 10 llegamos a la conclusión de que sí nos ayudó para desarrollar ciertas estrategias de control y porque además todos los grupos eran distintos o sea no puedes aplicar las mismas estrategias en todos lados pues entonces en cada grupo debíamos desarrollar diferentes estrategias y eso vaya que nos ayudó.</p> <p>Concluyente 2: Emmm la conclusión es que, si ayudó, respecto a la espontaneidad y las estrategias de orden y control entre ellas es que mejoraron su tono de voz y el, el orden del grupo en general.</p>	<p>Los alumnos descubren que "controlar" un grupo no sólo tiene que ver con la disciplina y el castigo, sino el conocimiento de las necesidades de los otros, además de confiar en los conocimientos que les ha brindado la experiencia para intervenir con los alumnos en la práctica.</p>
Z.S.P Z.S.S	R-2 C-5 C-10 A-6	<p>Coor. Equipo 10, Equipo 10. Bueno, nosotros como equipo 10 llegamos a la conclusión de que sí nos ayudó para desarrollar ciertas estrategias de control y porque además todos los grupos eran distintos o sea no puedes aplicar las mismas estrategias en todos lados pues entonces en cada grupo debíamos desarrollar diferentes estrategias y eso vaya que nos ayudó.</p> <p>Concluyente 2: Emmm la conclusión es que, si ayudó, respecto a la espontaneidad y las estrategias de orden y control entre ellas es que mejoraron su tono de voz y el, el orden del grupo en general.</p> <p>Coor. Vamos a pasar a la pregunta veintisiete... ¿Reflexión de los técnicos sino el cumulo de lo cualitativo?... Esa le corresponde al equipo 6 y del equipo 9.</p> <p>Equipo 6 L. Cómo... cómo es esa pregunta, porque no entendí la pregunta.</p> <p>Profesor: Léala.</p> <p>Equipo 6 I. ¿Reflexión de lo técnico sino el cumulo de lo cuantitativo?</p> <p>Profesor: Ajá, cualitativo, sino el cumulo de lo cualitativo, es lo técnico con lo cualitativo.</p>	<p>Las particularidades les permiten desarrollar diferentes habilidades, saber que todos los grupos son diversos y eso los hace complejos, entender estas situaciones refleja que los alumnos a la par han podido construir diferentes significados y construcciones complejas que pueden manipular dependiendo la situación con la que trabajen.</p>
Z.S.P	R-2		

Z.S.A	C-5 C-8 C-10 A-6	Ustedes aplicaron técnicas, esas técnicas les dan resultados cuantitativos, porque habla del “sino cumulo de lo cualitativo” ¿sí? Entonces, cómo estuvo la relación de las técnicas aplicadas y los resultados cuantitativos.	<p>Existe la confianza para exponer dudas y el docente las aclara tratando de no dar la respuesta sino de guiar a los alumnos hacia la construcción de sus propios discursos.</p> <p>Está pregunta en particular resultó de gran complejidad para el grupo en general, el problema, parece radicar en el lenguaje con el que se configuro dicho cuestionamiento, lo que en anteriores ocasiones ya fue motivo de señalamiento por parte del profesor, los alumnos deben fortalecer su capacidad lingüística y así su acervo conceptual.</p> <p>Y hace hincapié, además en el trabajo que les espera al comenzar a realizar su tesis, haciendo alusión implícita a que este trabajo de práctica es una prueba ante lo que ellos podrían realizar para su trabajo recepcional.</p> <p>Al escuchar la palabra tesis, los alumnos entran en tensión y se miran unos a otros riendo de manera discreta, ya que a lo largo de la licenciatura este tema genera en ellos, incertidumbre, estrés e incluso miedo.</p>
Z.S.P		Hay un problema que ustedes van a enfrentar ahora cuando los resultados se arrojan en sus trabajos de tesis, de repente no saben qué hacer con tanta información y varios de ustedes enfrentaron esa situación. Cuando yo dé la indicación de que no sólo deberíamos ver los resultados solamente enfocados en el orientador dado que en muchas escuelas el orientador ya no existía y que quien llevaba a cabo el trabajo orientador era el tutor, tendríamos que ver los resultados cuantitativos visualizando al tutor entonces en ese sentido a varios les pedí que los resultados no fueran solo resultados genéricos, o sea resultados totales, sino que el resultado fuera por grupo y no el resultado total por grupo o sino un listado de resultado individualizado, entonces hay una infinidad de aplicaciones técnicas que tienen que ver con entrevista, con cuestionario, con , este, relaciones el grupo, a aplicación de estrategias a diseños de estrategias, todas esas cuestiones son de carácter técnico y todo eso arroja un dato o	
Z.S.P	R-2	datos, no, cómo fue esa relación de la aplicación técnica con los datos cualitativos y varios de ustedes se enfrentaron sobre todo en quinto con el informe, creo que el informe de quinto fue muy complejo para ustedes, ya el de sexto en cuanto al COMIPMES con la experiencia del de quinto no fue tan complejo. Bueno, cómo lo enfrentaron, de eso se trata la pregunta. Y esa pregunta es muy importante se van a enfrentar con infinidad de información en su tesis y no van a saber significar, de acuerdo, ¿bien?	
Z.S.P	A-11		
Z.S.P	C-22		
Z.S.P	C-7		
Z.S.S	C-5 C-17 C-18 A-10		

Observación 8	
GRUPO: 1GM3	PARTICIPANTES: 6
PROFESOR: Profesor 2	
ASIGNATURA: Ciencia y Sociedad	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Unidad 3.
FECHA: 24 de noviembre del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs.
<p><b>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN:</b> Los alumnos de este grupo pertenecen al primer semestre de la licenciatura en pedagogía. La asignatura “Ciencia y Sociedad” es una de las materias con mayor índice de reprobación en los planes y programas de las licenciaturas que oferta la Universidad pedagógica Nacional Ajusco; esto ya que en palabras de los alumnos los contenidos son complejos, por otro lado al pertenecer al primer semestre los estudiante están en el proceso de adaptación a la vida universitaria es sabido que la base de la construcción de conocimientos en esta universidad es el trabajo de lectura constante, muchos estudiantes provienen de bachilleratos en cuyos planes de estudio la lectura no es base ni prioridad para el aprendizaje de contenidos, aunado a que la cultura de lectura en los jóvenes se basa en novelas y no en textos académicos lo que dificulta la comprensión de conceptos y la elaboración de significados contundentes con el conocimiento de rigor científico.</p> <p>Por otra parte, la docente a cargo es conocida entre la comunidad universitaria como una de las profesoras más estrictas; en palabras de los estudiantes el alto índice de reprobación no sólo es a causa de los contenidos sino, también, de la práctica docente.</p> <p>Por otra parte, pudimos observar que la dinámica de la clase se basa en la lectura de un texto determinado, marcado por el programa oficial; y con base en las participaciones de los estudiantes, reflexiones y construcciones respecto a los temas.</p> <p>Observamos, también, que como suele suceder en los grupos son pocos los estudiantes que entablan diálogo directo con la profesora. La actividad está basada en la interacción profesor-alumno motivado con preguntas directas.</p>	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.P	D	Profesora: Emmmm... ¿M., quieres hacer un poco de ejercicio?	<p>La profesora llega con presura al salón de clases y olvida gises para apoyarse durante la clase le pide a Participante 1 que suba al área de cubículos, en un primer momento se percibe un ambiente grupal positivo.</p> <p>Ante la ausencia de varios alumnos la profesora busca una respuesta, los alumnos realizarán una plática sobre teóricos, evento que llama la atención de la profesora y se los hace saber. Por otro lado, los alumnos informan que se llevará a cabo un evento de pedagogía la maestra muestra interés en dicho evento lo que parece enorgullecer a los estudiantes, el ambiente grupal es propicio para que los alumnos se desarrollen y expresen sus opiniones.</p> <p>Después del pase de lista la maestra pretende iniciar la sesión, pregunta si han leído la introducción, ya que con base en la lectura de los textos y las participaciones de los estudiantes se pretende realizar la elaboración de reflexiones que les permitan analizar los argumentos de los autores y así poder entender el origen del conocimiento científico. Sin embargo, se presenta el problema de que la primera parte del texto está incompleta, por lo que dos alumnas dialogan al respecto, la profesora ofrece una solución sin detenerse en un posible</p>
Z.S.P	D	Participante 1: ¿Ejercicio?	
Z.S.P	A-6	Profa. Sí. (risas de los alumnos) Subes al área de cubículos y llegas a donde está el área académica número 5, ¿si sabes dónde está?	
Z.S.P	D	Participante 1: Ahorita pregunto (risas)	
Z.S.P	R-2	Profa. Este... Mmmm... ¿Conoces el programa (inaudible)	
Z.S.P	R-2	Participante 3: Por donde está el cubículo del profe Tenorio.	
Z.S.P	R-2	Profa: ¡Ándale! ¿Ubicas el cubículo del profesor Tenorio? Antes de llegar al cubículo del profesor Tenorio, esa es el área 5, afuera hay una mesa y hay gises, tráeme unos, siempre cargo, pero hoy los olvidé... O, ¿alguien trae gises?... Nop, entonces corre... Si no, preguntas, te traes como unos cinco, por favor.	
Z.S.P	D	Y ahora, el frío les hizo daño, faltan muchos.	
Z.S.P	D	Participante 2: Es que mañana exponemos.	
Z.S.P	D	Profa. ¿Por eso no vinieron muchos? ¿Y a qué van a venir mañana?	
Z.S.P	D	Alumno: Va a ver un evento y vamos a exponer sobre pedagogos del siglo XXI... No, siglo XIX.	
Z.S.P	D	Profa: ¿Y quién habla?	
Z.S.P	D	Participante 4: Vamos a hablar nosotros	
Z.S.P	D	Profa: Ah, ustedes	
Z.S.P	C-2	Participante 4: Sí	
Z.S.P	C-4	Profa. ¡Oooooh! Y quiénes van a ser los que... ¿de los que van a hablar?	
Z.S.P	C-4	Participante 4: De Montessori...	
Z.S.A	C-3	Participante 3: Paulo Freire, Freinet. Profa. Y todos son pedagogos o porque hablan de educación o por qué los están manejando. (los alumnos se miran entre sí) ¿No lo están manejando como pedagogos? ¿Todos son pedagogos? (los alumnos se miran entre sí. La profesora saca su lista de asistencia y los nombra uno por uno)	
Z.S.P	D	Profa. A.. (2.47)(3.40 se habré la puerta y entra un alumno) ¡Wuuuuu! (Risas de los compañeros) Pero déjeme el atrevimiento de decirle, que se ve muy bien. Bienvenido.  (continua el pase de lista 3.55-5:13)	
Z.S.A	C-2	O.K. bueno, ¿alguien por accidente leyó la introducción del "Origen de las especies"? Sí, así como que se les paso eso por la mente...	
Z.S.P	C-4	Participante 2: Maestra, pero le faltan copias , dos hojas...	
Z.S.P	C-6	Participante 5: Sí, pero no pensé que a todos...	
Z.S.P	A-8	Participante 2: Sí... Participante 2: A ver, pero no me dijeron nada, nada más me dijo Uriel y pues yo pensé que nada más había sido a él.	
Z.S.P	A-13		

Z.S.A	C-23 C-22	Profa: eso significa que entregamos el juego completo, pero en el fotocopiado, tampoco es cuestión de A., este... ahí se extraviaron esas dos, pero bueno, vemos eso y lo recuperan y ya tenemos una buena lectura para después del fin de semana, ¿no? Bueno.	conflicto y prefiere avanzar con la lectura y análisis de lo que los estudiantes sí pudieron avanzar.
Z.S.S	C-18	Considerando que ya hay varias personas que hicieron bien la lectura de la introducción del "Origen de las especies", que puede haber otras tantas que todavía no tengan esa lectura pero el fin de semana es un buen momento para hacerla, pero todos tiene la lectura de (Autor) lo que vamos a hacer el día de hoy en conjunto armar ehh, todos los aspectos que intervienen en la lectura, vamos a identificar los problemas que tuvo que enfrentar, la serie de problemas que tuvo que sortear para establecer su teoría y vamos a ir reconociendo ciertos aspectos que pueden ser relevantes para la construcción de la teoría, bueno.	La profesora hace usos de la suscitación y de la indignación de referentes previos en los estudiantes para construir conceptos a partir de lo ya adquirido, notamos que hay estudiantes que revisan sus notas pero no intentan interactuar en la construcción de ideas.
Z.S.A Z.S.A Z.S.S Z.S.A Z.S.S	C-4-14-10 C-4-14-10 C-3-17-18 C--14 C-3-18 A-9	Decíamos la clase pasada que una teoría, ¿es? Acuérdense que es importante recurrir a los conceptos. ¿Qué es una teoría? Participante 7: Un compendio de hechos. Participante 2: Una idea que buscamos comprobar. Profa Aja... Ahora, ¿el estatus científico ya lo tiene? Participante 3: Bueno, no porque se necesita de un proceso de comprobación. Profa. Aja, pero, la pregunta entonces sería ¿cómo es que el científico pudo construir esa idea? Porque de alguna forma o de alguna manera el científico adquirió ese... esa idea que tú dices Ximena, que es una idea que el científico quiere probar. Antes de pensar en la comprobación debemos de considerar cómo es que el científico logró hacerse de esa idea.	Lo que podemos observar es que los alumnos que participan e interactúan con la profesora hacen uso de la conversación acumulativa. Estos mismo alumnos son amigos por lo que les es más natural y fácil interactuar para formar ideas, el ambiente afectivamente positivo y la seguridad que proporcionan los vínculos afectivos hacen que las construcciones conceptuales sean fluidas y naturales.
Z.S.S	C-10-7	Participante 8: Bueno, la otra clase decíamos que cuando se crea una idea, el científico debe buscar los hechos que comprueben esa idea.	La profesora, pide a los alumnos reflexionar y no solo trabajar sobre lo obvio que ya está en el texto, sino pensar el contexto y su injerencia en la teoría.
Z.S.S Z.S.A	C-18 C-5—10	Profa. Aja... Voy a poner aquí la idea... (escribe en el pizarrón) con los hechos... eeeehh, Rubí.	
Z.S.A	C-22-23	Participante 5: Am, se hace a través de un marco teórico. Porque se debe establecer la teoría, ya a partir de ahí y de los hechos es como comprobamos. Profa. O.K., pero a mí me gustaría que reflexionen sobre de qué manera el científico se animo a hacer esa teoría a ver, en este caso estamos pensando en la teoría de la evolución y hay que considerar... Hay que pensar en tal, qué podemos decir de Darwin ya la clase pasada mencionábamos algunas cosas de él, ¿sí? (señala a Karina) No...	
Z.S.P	C-4	Profa: Sí, si era (risas) hoy podemos nombrar a Darwin como biólogo, pero antes se les denominaba, naturalistas	Observamos que la profesora no descarta las participaciones, hace recapitulación de lo aportado por los alumnos para complementar lo que ellos han aportado y dar forma al concepto, por otro lado de sus mismos discursos busca realizar preguntar que guíen una reflexión y diálogo con mayor precisión y complejidad.
Z.S.P	C-7	Participante 2: En mis apuntes dice que la teoría se conforma por medio de ideas que son las que realmente dan origen al pensamiento científico.	
Z.S.A	C-10	Profa: Bajo esta... Considerando lo que tú estás planteando podemos entonces suponer que Darwin solo tenía eso.	
Z.S.A	C-17	Participante 2: Pues así comenzó.	En este caso el uso de la repetición es para los alumnos un indicio de que el esfuerzo que
Z.S.P	C-7		

Z.S.S	C-20-22	Profa. O sea, Darwin construyó toda una teoría, pero a partir de varias ideas. ¿De dónde podían provenir estas ideas de Darwin? Que fue lo que hizo que él configurará toda esa teoría. Entonces lo importante en una teoría es que nace de una idea que se intenta explicar, es un intento de explicación. De dónde, según ustedes leyeron, provienen las primeras ideas que conducen a Darwin a plantear este intento de explicación.	imprimen en sus participaciones es valorado por la profesora cuestión que motiva la participación de los estudiantes.	
Z.S.A	C-10	Participante 1: Creo que de las ideas de la teoría que configuró Lamarck y que sirvió como referente...		
Z.S.A	C-21	Profa. O.K. pero eso ya fue después, tenemos que pensar en el antes; tú dices, de ciertas teorías... Alguien en particular que podamos definir que le va a proporcionar insumos para que él pudiera construir el corpus de su teoría 12.17...		
Z.S.P	C-7 A-5	Participante 6: ¿Lamarck?		
Z.S.P	C-4	Profa. O.K.... Mmmm. Alguien más...		
Z.S.P	C-7	Participante 2: Dice que hay otros...		
Z.S.A	A-1-4	Profa. Esto que tu mencionas es muy pertinente, pero son insumos respecto a la teoría ya en proceso de indagación, necesito que localicen... Ammm, es que esto ya es de la teoría, en ese proceso de indagación, pero necesitamos los antecedentes, es decir, de dónde toma Darwin aspectos par ir cada vez, ehh, digamos, dando forma a su teoría.		
Z.S.A	C-3 A-4	Participante 3: Yo tengo una duda, ahí, ya había algún antecedente que le diera marco.		
Z.S.A	C-5-18	Profa. Yo pienso que sí, o sea estoy buscando que ustedes me digan antes, o sea... hay alguien que tal vez pueda resultar...		
Z.S.P	C-5	Participante 2: Su abuelo...		La maestra felicita a los estudiantes y hace explícitos que la opinión de los estudiantes es importante para la construcción conceptual.
Z.S.P	A-1	Profa. Sí, claro... Mande.		
Z.S.A	C-5	Participante 1: También de los factores que había en su entorno...		
Z.S.S	C-18-23	Profa. O.K sí, eso viene después. No, tendríamos que considerar como un caso particular, a su abuelo, es decir podemos discutir acerca de ciertas ideas sobre la evolución, sobre el origen de las especies; podemos considerar, claro, en cierta medida a Wallas, tiene que contemplarse eso... Tienen que contemplar a otros teóricos y un buen ejemplo sería su abuelo, en la introducción menciona algo de su abuelo, quienes leyeron la introducción... Señorita (señala a Karina)		
Z.S.A	C-10-11	Participante 3: Mmmm... Dice, "A finales del siglo XVIII en la <i>Guarda de Truening</i> había un Participante 2 que ya escribía sobre la evolución y poco después en 1809 (autor) público su propio trabajo donde contenía sus propias especulaciones de la evolución de las especies, de hecho el propio Darwin menciona a veinte predecesores que habías escrito y especulado en asuntos de la evolución."		
Z.S.A	C-10-12-22	Profa. Ahí tiene el dato, o sea, a dos completamente nombrados, a su abuelo y a Sir; pero hay veinte predecesores a la teoría darwiniana que le sirven a Darwin para responder algunas cuestiones acerca de la evolución y origen de las especies. El que Darwin leyera el trabajo de esos teóricos lo llevó a considerar que efectivamente, es una presunción claro, las especies evolucionan, pero también llevó a cuestionar que las especies antes de la evolucionar, se tiene que pensar en el origen. Entonces, si pensamos en la teoría tenemos a referencias o referentes teóricos, esto tienden al mismo tiempo a construir el marco teórico, ahora no es un marco teórico acabado, no es un marco teórico acabado si pensamos en esta teoría; es decir, lo que vaya surgiendo, también va a agregar más cosas que se		
			Con cada descubrimiento en la reflexión que llevan a cabo los estudiantes se ven motivados para esforzarse a obtener más datos, sin embargo, podemos ver que aún elaboran ideas aisladas, que deben ser guiadas y conectadas por la profesora.	
			Se apoyan también en la lectura de las ideas que plantea el autor.	
			Con base en las participaciones ya realizadas la profesora hace un trabajo de recapitulación y conexión de información, ciertamente la palabra la sustenta por tiempos mayores la profesora en una dinámica casi expositiva, los alumnos escuchan y hacen anotaciones o recurren a sus textos para tratar de indentificar la información que les es ofrecida.	

	<p>engarzan a los primeros referentes. Su compañera hace rato mencionaba, Darwin tuvo solamente ideas o sea no contaba con referentes, eran solamente ideas vamos a ponerlo así, especulaciones, especulaciones que llevaron a Darwin a considerar que las especies tenían una evolución, pero el dato con el que no contaba con esos hechos porque nosotros en la ciencia es que el científico siempre habla de hechos y que a partir de esos hechos generan teorías. Algo que nosotros reflexionamos en la primera unidad y que recuperamos y que tal vez ahora quede claro es que la lógica de construcción de la ciencia, estamos hablando de la ciencia, pero eso no quiere decir dejemos cualquier otro campo de conocimiento como la pedagogía, la ciencia a veces se suele construir de especulaciones, entonces las especulaciones pueden ayudar a construir una teoría o a lo a veces puede suceder que se cuente con algún o algunos hechos salen de observaciones o bien de simples especulaciones conduzcan al científico a elaborar un trabajo teórico. Las versiones vulgarizadas de la ciencia plantean que es la observación el origen del conocimiento científico, pero en realidad si tomamos casos de historia de la ciencia encontramos que es dudoso que la ciencia siempre se construya a partir de hechos, es decir de las observaciones y aquí hay un caso la teoría darwiniana no solo es construida con base en los hechos sino simplemente a especulaciones que pasan por el razonamiento del científico y lo conduce a establecer ideas que tiene que pasar por todo un proceso de indagación, y posteriormente localizar la evidencia que requiere la ciencia para comprobar, que tienen a establecer razonamientos formales, validos, verdaderos, racionales, objetivos, ¿sí? No sé si hasta aquí vamos claros. Entonces, Darwin partió de las especulaciones. ¿Qué es lo que hace tan importante a la teoría darwiniana? O sea, cuando digo, qué es lo que la hace tan importante me refiero a esa teoría, entre comillas, culminada, qué es lo que hizo que la teoría tomará tanta relevancia.</p>	<p>De vez en cuando hacen uso del cuchicheo para complementar los datos que han perdido. La profesora trata de realizar ejemplos que ayude a los estudiantes a entender con mayores referentes para que puedan realizar anclajes que les permitan la construcción de esquemas y bases para el estudio especializado de la disciplina.</p>
--	---	---

Observación 9	
GRUPO: 1GM3	PARTICIPANTES: 5
PROFESOR: Profesora 3	
ASIGNATURA: Ciencia y Sociedad	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Unidad 3.
FECHA: 28 de noviembre del 2017	HORARIO: 8:00 a 10:00 hrs.
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: En esta sesión los alumnos tenían tareas determinadas, se buscaba con esto que pudieran reflexionar a mayor profundidad cada apartado y construir el total del texto en colaboración, además de ayudar a participar a los alumnos que se reservan sus aportaciones. El texto que se trabaja sigue siendo el de Mulkay, la temática la conformación de la teoría darwiniana.</p> <p>En esta sesión se observa mayor participación de los estudiantes.</p> <p>Por otra parte, en esta sesión hay una confrontación de la profesora con los estudiantes por no realizar el glosario, parte de las actividades de clase.</p>	

Z.S	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.A	C-3	Profa. Los legos en la teoría de Darwin, dónde los podemos identificar. Tu compañera, señorita.	<p>La profesora busca aprovechar el tiempo destinado a para la sesión.</p> <p>Comienza con partiendo de la tarea asignada la clase anterior ya que con ayuda de ella los alumnos analizaran los puntos importantes de la lectura, es decir, que ayudándose de la conversación</p>
Z.S.P	C-4	Alumna: Son los aportadores de las ideas como Malthus.	
Z.S.A	C-6	Profa: entonces, Malthus sería un lego, Liel sería un lego... Ehhh Palell sería un lego.	
Z.S.P	C-4	Alumna: No, son los aportadores de ideas...	
Z.S.P	A-2	Profa: Jóvenes.	
Z.S.P	C-4	Alumna: No, ellos solo eran aportadores de Darwin para conformar su teoría	
Z.S.A	C-6	Profa: ¿Esa sucesión de ideas hacia Darwin fue deliberada?	
Z.S.P	C-7	Alumna: No.	

Z.S.A	C-5	Profa: ¿por qué no? O.K. siguiendo la lógica de lo que usted estaba diciendo, eeehhh, el abuelo de Darwin, entonces es un lego, ajá. ¿Qué es un lego?	<p>acumulativa se pretende realizar un conocimiento compartido, de manera que la profesora sea quien guíe la interacción más no sea ella el eje de la construcción. Sin embargo la profesora se percata de que ciertos alumnos que se habían postulado para una tarea específica no han puesto atención en ella e incluso eso refleja que que las tareas realizadas en casa tampoco se han llevado a cabo. Es visible la molestia y frustración de la profesora, quién con tono molesto solicita ver la tarea. Esto hace que la alumna con la que interactúa se ponga nerviosa y que a partir de ese momento en clase no haga el menor esfuerzo por participar, siendo que además es una de las alumnas que permanece callada.durante la sesión. La sanción se hace extensiva al grupo, lo que los motiva a cambiar de actitud, e incluso de postura, se observan entre sí y tratan de responder al cuestionamiento de la profesora.</p> <p>2. Otras alumnas tratan de responder la pregunta, con lo que la profesora comienza a trabajar, la manera de trabajo no varía, es una constante de preguntas con alto grado de elaboración, algunas alumnas utilizan la lectura en voz alta para sustentar las ideas que desean compartir.</p> <p>3. El ambiente grupal permanece tenso, sin embargo, la profesora ha cambiado visiblemente su tono, lo que poco a poco regresa a los alumnos a la dinámica habitual.</p> <p>4. La profesora busca que los estudiantes no hagan inferencia o suposiciones. Recalca constantemente la diferencia entre saber y conocimiento, perfilandolos a pensar como sujetos que pertenecen a una comunidad discursiva de conocimiento. Ello puede resultar beneficioso para los estudiantes, pues crea la necesidad de afiliación</p>
Z.S.P	C-4	Alumna: Este es una, una...	
Z.S.P	A-2 C-9	Profa: Su glosario, sáquelo. (la alumna no lo traía) Me entregan el glosario hoy.	
Z.S.P	C-7	Alumnos: No...	
Z.S.A	C-6 A-2	Profa: Sí. ¿Qué es un lego? ¿Ya elaboró el glosario?	
Z.S.P	C-7	Alumna: No.	
Z.S.P	C-6	Profa: ¿Cuándo? A ver, cuándo.	
Z.S.P	C-7	Alumna: Solo lo tengo así (muestra el cuaderno).	
Z.S.P	C-9	Profa: Ajá, pero el glosario es en computadora.	
Z.S.P	C-6	¿Quién más tenía la mano levantada?	
Z.S.P	C-4	Diana: Un lego quiere decir que no tiene ordenes clérigas, o sea que tiene falta de habito y de instrucción.	
Z.S.A	C-5-22	Profa: Ajá, cómo es que debemos de entender lego aquí en el curso, porque es un término no nuevo, es un término que ya hemos trabajado. Entonces, cómo vamos a definir a los legos en el curso. Según lo que tú traes de definición, de esas ideas ninguna se apega a los que hemos trabajado en clase.	
Z.S.P	C-4	Participante 2: Pues dice que son personas versadas.	
Z.S.P	A-9C-9	Profa: No esa definición está mal. Esteeee... Pues ahí échense un volado.	
Z.S.S	C-5-6-10-11	Participante 4: Bueno, es que lo que yo encontré es que los legos no poseen conocimientos específicos, entonces, pienso que según la teoría podrían pues englobar a los ganaderos, los cuidadores de palomas que no tenían un conocimiento específico...	
Z.S.A	C-7	Profa: No de la teoría.	
Z.S.A	C-10	Participante 4: Si o sea de la ganadería, bueno, este tenía un conocimiento bien de la ganadería o de varias cosas, pero sin ser específicos, como especializados.	
Z.S.S	C-10-16	Profa: Ajá, a ver... emmm, en algún momento yo he dicho que lo máximo que puede existir es el conocimiento, o sea el conocimiento está más allá de la creencia, que la creencia es nada comparada con el conocimiento, el conocimiento es algo máximo potencial y podríamos decir que no es extraordinario, porque no es extraordinario que un sujeto conozca dado que el sujeto tiene capacidad, es un ser cognoscible o sea un ser capaz de conocer a diferencia de una animal. Un animal no es un sujeto, un animal es un ser vivo, aunque no un ser vivo que pueda conocer, actúan por instinto, hacen cosas por instinto, pero no conoce. El ser humano es el único ser vivo capaz de conocer, por lo tanto, lo máximo que puede tener un sujeto es el conocimiento; pero, por debajo del conocimiento hay muchas otras cosas que un ser humano puede tener, por ejemplo, creencias. Todos los que estamos aquí tenemos creencias, pero estas creencias no son conocimiento, es decir, yo puedo decir que creo en un ser superior y no estar segura de que exista ni siquiera poder decir lo que es un ser superior a diferencia de poder decir que lo conozco; conocerlo significa que yo tengo una elación directa con el objeto de conocimiento, es decir, en este caso con este ser superior... Aunque a veces creo que me llama por teléfono, pero no, ajá.	
	C-20-23-24	Entonces el conocimiento es algo máximo que un sujeto puede tener y tener significa que lo tiene que hacerse de él, o sea no es algo con el que sujeto este... nace; tiene la capacidad de conocer, pero, no tiene el conocimiento. Piensen ustedes en un niño, un niño va a través de su experiencia sensible, es decir de la percepción, va adquiriendo ciertos saberes. Por ejemplo, no poner una mano en el fuego, es un saber, pero en realidad el niño no conoce por qué no debe de poner la mano en el fuego.	

		<p>El conocimiento es algo profundo, o sea es una adquisición que el sujeto puede hacer, pero de manera profunda, razonada, es una actividad, por eso decimos que el conocimiento es una actividad intelectual; no así las creencias. O sea, yo puedo creer algo, no saber si eso es verdadero, cuando se dice que se tiene el conocimiento es porque se tiene racionalidad, verdad y justificación. O sea vean todo lo que acompaña al conocimiento. Justificación, racionalidad, verdad, entonces por eso el conocimiento no es cualquier cosa. Valides, también eso tiene que ver con el conocimiento. Ahora aquí entramos en discusión respecto a, aquello que se dice que es verdadero, lo que vimos en la primera unidad, o sea algo es verdadero siempre y cuando corresponda a la realidad, pero cómo puedo yo dar constancia de algo que corresponde a la calidad, pero que puede ser distinto a como otra persona puede explicar la realidad, ahí ya es donde tenemos problemas con el concepto de verdad, pero, el conocimiento fundamentalmente es válido y justificado veamos también que podía no ser verdadero pero sí es válido, entonces lo que importa es... mucho importa en el conocimiento es la validez y la justificación. No que la verdad no sea importante, pero ahí entra en una complicación.</p> <p>Sí partimos de esta idea que ya en su momento la discutimos en el curso que no es algo nuevo, piensen entonces ustedes si una persona que se dedica a la ganadería, a la crianza de palomas, a la agricultura puede ser un sujeto que tiene conocimiento. (silencio)</p> <p>Entre las creencias y el conocimiento hay algo más y es el saber... pero todavía el saber está por abajo del conocimiento. Significa que si ustedes sostienen que los ganaderos de los cuales se habla en el texto de Mulkay, eh, son sujetos que tienen conocimiento, entonces tienen verdad, validez y justificación respecto al que los hace y la pregunta sería si efectivamente estos sujetos poseen verdad, validez y... este... justificación a su práctica, bueno a su actividad.</p> <p>Participante 3: Pues podría ser que algunos ganaderos y así les iban enseñando tienes que hacer esto y esto y ellos lo hacían pero sin saber por qué lo estaban haciendo...</p> <p>Participante 2: O porque siempre lo hicieron sus papás.</p> <p>Profa: Sí, así es o sea si pensamos en la ganadería pues lo que encontramos son sujetos que este que no están haciendo uso de un conocimiento sino de una actividad, una actividad que les fue enseñada de generación en generación; piensen en el caso de un carpintero o de un zapatero o de un fontanero o sea son sujetos que generalmente saben y que literalmente saben llevar a cabo esa actividad pero no conocen por qué el flujo del agua este en un... hójole, igual yo también voy a decir una tontería por mi nulo conocimiento, ni siquiera saber, en un tinaco cuando se empieza a salir el agua pues ellos dicen "es que el flotador no funciona" pero talvez otra cosa haya ahí y no pueden dar mayor explicación porque no tienen conocimiento, tienen un saber. Mande...</p>	<p>y pertenencia que motiva al cumplimiento de los objetivos, no solo como grupo o como asignatura de semestre, sino también como miembros de una comunidad científica de discurso.</p> <p>5. Notamos que es demasiado el tiempo que se le designa a un tema, ya que entre la falta de iniciativa al participar y la aparente carencia de referentes previos hay situaciones de silencios prolongados. La profesora ante esta situación resuelve parcialmente la situación o lanza preguntas generadoras que desenrede la situación problemática que se refleja compleja para los estudiantes.</p> <p>6. Engarzar temáticas que resulten en un análisis mayor es uno de los problemas más visibles de estos estudiantes. La falta de preparación de los temas se refleja en el progreso de las labores cognitivas, es pertinente mencionar que a estas alturas de la sesión el ambiente que permea el grupo es menos tenso en lo que ha sanciones se refiere, es decir, los alumnos no se perciben vulnerables o temerosos a una negativa o señalización de error, por lo que la interacción comienza a fluir de manera más natural.</p> <p>7. La profesora comienza a otorgar puntos a los estudiantes a manera de incentivo, y aunque los "ganadores" son alumnos que participan con frecuencia, lo que realmente intenta la profesora es motivar a los alumnos que menos dialogan.</p>
Z.S.P	C-10-16-5		
Z.S.A	C-7		
Z.S.S	A-1		
	C-18-21		
Z.S.A	C-8-11	Participante 5: Yo encontré una pequeña definición que dice: Persona que desempeña mal su actividad.	
Z.S.P	C-6	Profa: Persona que desempeña...	
Z.S.P	C-7	Participante 5: Mal su actividad.	
Z.S.P	C-6	Profa: pero definición de qué.	
Z.S.P	C-7	Participando 5: De amateur.	
Z.S.P	D	Profa: Ajá...	
Z.S.P	C-7	Participando 5: Como lo había dicho como lego o amateur...	
Z.S.A	C-18	Profa: Estos son sujetos que son amateur o sea tienen un oficio y dices que lo ¿desempeñan mal?	
Z.S.A	C-5-11	Participando 5: También tengo que dice: Persona que práctica por placer una actividad.	
Z.S.A	A-1 C-18-21		

Z.S.A	C-5	<p>Profa: Ah bueno, esa es otra cosa, un amateur es una persona que desempeña una actividad por placer, pero la primera definición no creo que, que la desempeñe mal, no, en todo caso que la desempeña sin conocimiento, sí. Ahora estos sujetos que tiene saberes, saberes o creencias, pero no conocimiento y mucho menos se podría decir que tienen un conocimiento especializado, porque la ganadería no es ningún conocimiento especializado.</p> <p>Ahora, el saber que tienen es un saber que tiene buenos resultados, no que sea válido, que da buenos resultados y la pregunta sería ¿cómo se determi... cómo estos sujetos, ellos mismos?, ¿cómo es que determinan que lo que hacen es bueno? Que tienen éxito, cómo miden ellos eso. mejores condiciones. Bueno, todo esto Darwin lo quiso observar, Darwin lo pudo conocer.</p>	
-------	-----	--	--

**OBSERVACIÓN 10**

GRUPO: 65	PARTICIPANTES: 35
PROFESOR: Profesor 2	
ASIGNATURA: Epistemología y educación	SECUENCIA DIDÁCTICA, TEMA: Ciencia social y filosofía
FECHA: 03 de mayo del 2017	HORARIO: 10:00 a 12:00 hrs
<p>NARRATIVA DE LA INTERACCIÓN: En esta sesión se puede observar a un docente con poco control de la dinámica grupal, y con un alto grado de desinterés por parte de los alumnos que conforman dicho grupo.</p> <p>El profesora utiliza la exposición como estrategia central ayudándose de lectura por parte de algún estudiante y de ejemplos que a veces logran captar la atención de los estudiantes, sin embargo, son más los alumnos que se notan distraídos o centrados en otras tareas.</p> <p>Realmente se puede apreciar desinterés y poca interacción entre profesor y alumnos.</p> <p>El cuchicheo constante inunda la clase, actitudes que son ignoradas por el docente quien se limita a exponer el tema.</p>	

Z.S.	P.D	TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Z.S.S	C-22- 23  C-24	<p>Profesor: Bueno... nos quedamos en esta parte del origen de las ideas, ¿no? lo qué pasaba en nuestra consciencia, bueno, teníamos ahí un problemón, que era lo que pienso, ya sé lo que pienso, ya tengo consciencia... Pero ¿cómo sé que tengo consciencia? Y no argumento, filosóficamente hablando lo suficientemente fuerte para dar cuenta de que hay otras consciencias, en lo que nosotros caemos lo conocemos como solipsismo, que es, sólo existe mi subjetividad, mis ideas, mis sentimientos y lo que hay allá, quién sabe qué sea, bueno. Pero llega está otra idea y es el lenguaje que comienza a expresar diferentes interacciones sociales, y se genera toda una disciplina desde la lingüística, el círculo de Viena, también estudia el lenguaje, obviamente la filosofía de Fishdestar que va a ser muy importante para este contenido y otras tradiciones desde la teoría psicoanalítica que están más apegados a la consciencia, después, ya tenemos a los franceses, la antropología de y todo es a partir de... La obra de Piaget, por supuesto, y el centro del lenguaje es el <i>self</i>; con el puro pensamiento no tengo evidencia de que hay otras consciencias las implicaciones están también en que no podemos hacer las cosas a través de los puros pensamientos, sino a través de este instrumento que llamamos lenguaje y se va a asignar con esto... sea lo que sea la realidad, amm vamos a hacer estos cortes, estas distinciones para poderlas comprender, porque están dadas es una creencia, se va tejiendo.</p>	<p>El profesor utiliza la exposición como estrategia principal para revisar las lecturas que dan forma al curso de epistemología. El profesor intenta hacer una recapitulación de lo revisado la clase anterior para lograr construir enlaces con el contenido que está por revisarse en la clase actual.</p> <p>Sin embargo, no vemos interacción, el profesor e el que mantiene la palabra durante la sesión.</p> <p>Se observa que el profesor no llama la atención de los estudiantes, se mantiene concentrado en la exposición de su clase, se limita a guiarse con ayuda de sus apuntes y periódicamente utiliza el pizarrón, aun con estas acciones son pocos los estudiantes a los que se les observa tomando notas o prestando atención a las palabras del docente. El ambiente del grupo se percibe de forma negativo, en el sentido de que no hay interés por los contenidos, la falta de atención y las conversaciones alternas que nada tiene que ver con el tema obstaculizan los canales de información académica.</p>

	<p>A-5-7 A-16</p> <p>C-20</p> <p>C-21 C-10</p>	<p>Y con ustedes discutía un poco todo lo que... las implicaciones, bueno, todo esto que de manera natural somos los seres humanos como sujeto social. Lo que nos hace ser social y lo que nos hace ser inteligentes es esa capacidad lingüística y aquí la clase pasada poníamos el ejemplo de la, de la niña y de estos casos que de repente hemos comentado, un sujeto que no tiene lenguaje no puede ser un sujeto social, es la etapa final... queda como un animalito, como una animalito, así, no logró socializar de hecho estamos acostumbrados de manera intuitiva a verificar la inteligencia de una persona a partir de su capacidad lingüística, de hechos cuando tenemos niños chiquitos cerca lo primero que reconocemos como síntoma de inteligencia es si habla muchísimo ¿no? "ay pregunta muchas cosas y se le entiende muy bien... tiene como las antenitas bien puestas... cállate, cállate, parece que no entiende, pero repite todo y de repente alguien dice una mala palabra y de inmediato parece que sabe y la repite como cincuenta mil veces y la anda diciendo por todos lados (se oyen risas). Sí, porque ellos perciben, cierta entonación..." bueno, pues si lo que estimula el desarrollo, lo que nos hace sujetos inteligentes y sociales es precisamente esa, esa capacidad lingüística para ----autor--- se convierte en centro, decía, noes que esto no haya sido tema pero lo que tiene AUTOR es que esto se convierte en centro de las implicaciones, todo va a ser atravesado por el lenguaje de hecho, la hipótesis de trabajo que trae él es que si pongo atención al lenguaje natural, si pongo atención va a darme pauta para hacerme inteligible esto que conocemos como realidades sociales y hacerme inteligible lo social, lo hemos mencionado, es altamente complejo es tener una comprensión cabal de esto que decimos y AUTOR tiene muchas intuiciones al respecto pero cuando queremos darle explicaciones a esto que ponemos como científicos sociales que a partir de la construcción de conceptos y categorías pueden darnos las explicaciones de estos fenómenos, eso lo discutimos la clase pasada, nosotros no construimos con los ojos sino con el lenguaje con las palabras.</p> <p>Cuando me dan a mí... siempre pongo este ejemplo, cando me dan a mí una radiografía de tórax lo único que yo veo es carne y hueso, mis costillas, mi columna pero no puedo decir más, se lo llevo a un médico y puede ver una fractura, puede ver una, una, una costilla que soldó mal, puede ver, tal vez, la edad de la persona, algún otro tipo de enfermedad, tal vez no lo sé, podría ver el sexo y muchas más y puede ver porque tiene un lenguaje con ciertos consensos y categorías... (voz de alumna que llega tarde, que interfiere con la grabadora: -¿no ha escrito nada en el pizarrón?) entonces, partimos de esos presupuestos, discutimos un poco la, la, bueno por qué el lenguaje...Hicimos también, bueno, recuerdenme si lo hicimos con ustedes la distinción entre explicaciones filosóficas y explicaciones científicas... Ah muy bien las explicaciones filosóficas son de orden conceptual para distinguirlas las explicaciones científicas que por justificación son definiciones empíricas y bajo el entendido de que si son ciencias modernas, pero no siempre fue así, alguna vez la filosofía fue la madre de todas las ciencias, alguna vez incluso teología y filosofía alguna vez se entendieron.</p> <p>Bueno, en lo que me quiero concentrar con ustedes es en dos cosas, primero, el papel que juega la epistemología en las ciencias sociales; segundo, que esta idea de las ciencias sociales esta medida por la idea de la <b>(efectividad)</b>, y cómo la epistemología esta implicada en los fenómenos sociales y esto no es nada sencillo.</p>	<p>El profesor parece no interesarse por esta situación y continúa hablando y exponiendo el tema de la clase, debemos aclarar que las condiciones del salón de clase donde se lleva a cabo la sesión no favorecen a la atención. El salón se encuentra al final del pasillo del edificio, por lo que su forma hace una división entre el espacio donde se encuentra el docente y aproximadamente la mitad del grupo y otra parte que queda parcialmente aislada, lo que favorece que los alumnos que se encienden en esa parte del aula tengan las condiciones suficientes para poder permanecer aislados de las actividades en general.</p> <p>Incluso, esta desafortunada condición parece jugar en contra del docente y su dinámica de grupo.</p> <p>El profesor trata de ejemplificar su exposición con casos comunes y, además, procura, establecer con los estudiantes sentido de pertenencia a la comunidad de la ciencia social a la que pertenecen como estudiantes de pedagogía.</p> <p>El grupo como totalidad inhibe un ambiente de seguridad emocional de los participantes (burlas, maltrato, ironía, sarcasmo o indiferencia)</p>
--	--	--	--

<p>Z.S.P Z.S.A</p> <p>Z.S.P Z.S.A</p>	<p>C-22</p> <p><b>A-5-6</b></p>	<p>Ahorita vamos a poner unos ejemplos de por qué esto resulta tan complicado. A ver, por ejemplo, ¿tú cómo te llamas?</p> <p>Participante 1: Ma..</p> <p>Profesor: Ma., Supongamos que Mago tiene hijos... ¿Quién tiene hijos aquí? (Levanta la mano una alumna) O.K... L.. L. tiene niño... ¿niño o niña?</p> <p>Participante 2: Niño u niña.</p> <p>Profesor: O.K te vas a hacer millonaria. O.K. bueno L. cómo se comporta como mamá, habla con ciertas palabras, con cierta autoridad, no duda, ¿es así!</p> <p>Participante 3, cómo se comporta como estudiante. "Me puso seis, yo quería diez" (baja el tono tratando de imitar una voz delgada).</p> <p>¿Trabajas? (L. asienta). O.K. la manera como se comporta en el trabajo es muy diferente a como se comporta como mamá. Supongamos que forma parte de una comunidad muy numerosa, bueno, pues se comporta de una manera muy diferente cuando está en ese espacio.</p> <p>L., ¿andas en transporte público o traes tu coche?</p> <p>∴ En transporte público.</p> <p>Profesor: Este, usas metro y todo eso o metro bus.</p> <p>L.: Metro</p> <p>Profeso Fernando: L. aquí en el salón es una persona muy amable, pero en el camino se pone a aventar codazos y todo. Entonces, ¿podemos comprender a L.?</p>	<p>El profesor trata de inmiscuir a los estudiantes mediante preguntas que lo ayuden a complementar sus ejemplos y hacer que los alumnos se identifiquen con dichos ejemplos, hacer significativo el contenido por medio del interés y la disposición por parte de los estudiantes.</p> <p>El profesor hace uso de metáforas para reforzar sus ideas, con ello logra captar la atención de algunos estudiantes, con ello también logra establecer interacción con L., una de las alumnas a la cual se observa interesada en la clase desde que la misma comenzó.</p> <p>Una de las herramientas que puede vislumbrarse en el discurso del docente es la recapitulación y la repetición constante. Hace referencia a los ejemplos y clases anteriores. El uso de la metáfora es una constante, estas metáforas</p>
---	---------------------------------	--	---

#### IV.IV Análisis global de las observaciones y planteamiento de algunas Conclusiones

Las conclusiones elaboradas son resultado de las observaciones llevada a cabo con los grupos, estas conclusiones responderán a su concordancia respecto a los códigos de análisis y al análisis en detalle de la glosa del material.

A partir de lo anterior se pudieron extraer las siguientes conclusiones generales,

1. Con base en los postulados teóricos del análisis del discurso y del constructivismo cognitivo, sociocognitivo y las teorías sobre el afecto que sustentan el trabajo de esta investigación durante la intervención con los grupos observados pudimos darnos cuenta de que el lenguaje cumplió una función de herramienta para representar al mundo y expresar emociones a nivel interpsicológico.

Uno de los descubrimientos que tuvimos en esta investigación es que el grado de significatividad que se presenta en los intercambios entre pares y con el profesor depende de la seguridad que cada estudiante tiene de sí mismo, es decir, que el autoconcepto es un factor importante para el desarrollo de sentido discursivo.

2. Para esta investigación fue clave analizar las interacciones entre el docente y los estudiantes con base en el análisis del discurso, ya que este método nos permitió hacer evidente y “medible” cómo la afectividad está implicada en los procesos cognitivos de las aulas de clase, pero además nos permitió observar cómo el conocimiento y los vínculos de afecto se ayudan del discurso con base en la discusión, negociación y construcción de significados nuevos. Es decir, el significado de interpensar no sólo está dado por lo cognitivo, sino en gran parte por lo afectivo de las relaciones.
3. Pudimos observar que las construcciones conceptuales e intercambios lingüísticos además de estar determinados por la vinculación afectiva entre los participantes de los grupos, está fuertemente determinada por las condiciones de trabajo y convivencia que el docente configura para su clase. En el caso del profesor 1 observamos como prepara y se ocupa de ofrecer un ambiente en el que las relaciones con los contenidos sean sustanciales,

ofrece confianza para que todos los estudiantes se sientan confiados para participar, utiliza las felicitaciones, repeticiones, exaltación y la repetición como herramientas para legitimar los logros de los estudiantes y potenciar la participación, así como la invitación a continuar mejorando cuando sus participaciones no son correctas.

En el caso del profesor 2 se pudo observar que las estrategias y técnicas utilizadas para sus clases no fueron las ideales para motivar la participación de los estudiantes. El ambiente de la clase se vio perturbado por constantes distracciones, desinterés y casi nulas condiciones para establecer relaciones sustantivas con los contenidos de la clase.

Por su parte, la profesora 3 ofrece de manera adecuada las condiciones para establecer relaciones sustantivas con los contenidos de la asignatura, el material es adecuado y los ejemplos permiten establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se espera los alumnos aprendan, sin embargo, a nivel afectivo el ambiente es tenso, la personalidad de la profesora inhibe a los estudiantes de participar, en este caso, se suma como factor que los estudiantes pertenecen al primer semestre de la licenciatura, los contenidos de las materias y la lógica general de trabajo no son familiares aún.

4. Con base en las observaciones y retomando ideas antes mencionadas pudimos observar que el ambiente educativo y áulico está fuertemente influido por la dimensión afectiva, de manera puntual, por la influencia de los docentes titulares. Es decir, el docente genera, aproximadamente, el 80% de las condiciones favorables o desfavorables para configurar un ambiente positivo que favorece las vinculaciones entre los estudiantes, favorece el trabajo en pequeños y grandes grupos de trabajo, potencializa el sentido de pertenencia a una comunidad de discurso, beneficia la generación de participaciones que poco a poco se van configurando como un discurso generado y construido con ayuda de otros.
5. Directamente ligada a la conclusión anterior se encuentra la importancia que tuvo para la construcción de sentido y significado las formas de conversación que se establecieron en los grupos de trabajo, formas que tienen un impacto

puntual no solo para dimensión de las construcciones cognitivas, sino también para la dimensión afectiva de cada individuo que conforma al grupo. Se pudo observar que los alumnos en grupos como el perteneciente al profesor 1 fueron evolucionando de la conversación acumulativa a niveles de mayor complejidad, como la conversación disputativa y exploratoria que demanda mayores nociones y manejos de información, así como un manejo de emocional con respecto al autoconocimiento y autoconcepto como estudiantes y profesionistas. En el caso del profesor 2 los modos de conversación se mantuvieron en un nivel mínimo que estuvo muy cercano a lo nulo, siendo la conversación acumulativa en su más básica acepción la que alumnos y profesor fueron capaces de producir, mientras que en el grupo a cargo de la profesora tres se alcanzó un nivel de incremento determinado en gran medida por la exigencia y constante búsqueda de avance de la profesora, lo que nos arroja resultados buenos, que sin embargo, en el plano de lo afectivo impactan en la constante búsqueda de aprobación del alumno y no en relaciones realmente sustantivas y significativas.

## **CAPÍTULO V. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES AFECTIVOS EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Cada día hay mayores aportaciones al campo educativo ya que desde diversas investigaciones se ha demostrado que la enseñanza y el aprendizaje no son fenómenos aislados producidos por y en la mente, sino que se deben a la conjunción de múltiples factores.

La interacción es uno de los factores que propicia que los sujetos aprendan y enseñen construyendo así conocimiento, la interacción es un proceso cuyo centro reside en el establecimiento de relaciones con los demás mediante la convivencia, el dialogo, la empatía y los vínculos afectivos de carácter positivo y negativo. Estas relaciones se conforman en espacios específicos, que no atienden sólo a lo físico, como, por ejemplo, un salón de clases, sino que también tienen una dimensión simbólica y discursiva hacen alusión al sistema de relaciones que se forman entre alumnos y con el docente.

El ambiente educativo es una construcción cultural, lingüística, temporal, espacial y afectiva que crece y se trasforma en concordancia con las relaciones e interacciones que se construyen día con día en torno a el binomio de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumnos.

Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

(Duarte, 2003: 6)

## V.I Buenas prácticas docentes

Ser docente es una tarea difícil, detrás del trabajo áulico hay horas extras de investigación, planeación, elaboración de materiales, etc., sin embargo, todo lo que conocemos de la práctica docente se ve expresado entre las cuatro paredes de un aula.

Los docentes diariamente se enfrentan a las exigencias administrativas, pero, en nuestra opinión, las exigencias más importantes están con los estudiantes y con sus pares, estas mismas presiones a veces llevan a los docentes a adoptar prácticas menos estructuradas y planeadas, guiadas por la intuición y la improvisación, sin embargo, la literatura indica que las que realmente pueden llamarse buenas práctica docentes son aquellas que logran establecer puentes entre el contenido de una asignatura y los conocimientos que los estudiantes construirán.

A los fines de esta investigación, las buenas prácticas docentes son aquellas que, además de contener las características anteriores, logran crear ambientes áulicos positivos en los que docente y estudiantes conviven y se acompañan, formando vínculos de convivencia y socialización positivos que se traducen en relaciones horizontales que favorecen el libre dialogo e intercambio de significados.

Situándonos de manera particular en el contexto de la investigación y tomando como respaldo investigaciones anteriores en la Universidad Pedagógica Nacional, (Carranza, Casas, Quintanilla, Ruíz y Deveaux :2008) compilan en cinco puntos las características necesarias de un buen docente:

- Las mejores prácticas docentes, respecto a la buena planeación de un curso, consisten en la discusión colegiada de programas y su contenido.

- Las prácticas que contribuyen al buen desarrollo de un curso se basan en la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que estudiantes participen activamente durante la clase.
- Las buenas prácticas que favorecen la interacción profesor-alumno, consisten en fomentar actitudes de co-participación en la búsqueda de la construcción de conocimiento y que el profesor se conduzca como mediador.
- Para la evaluación del aprendizaje, la mejor práctica es a través de tareas individuales; es decir, mediante ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros.
- En general, una buena práctica docente debe orientar a la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno; es decir, que se debe tomar en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.

(Carranza, Casas, Ruíz: 2012: 13)

El concepto de mejorar en la práctica docente ve su respaldo en el modelo pedagógico predominante actualmente, el constructivismo.

Esta investigación adoptará el modelo constructivista desde el cual se asume una concepción particular de enseñanza y de aprendizaje que consiste en la idea de que los sujetos construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno social y cultural, mediante una actividad autoestructurante en la dimensión cognitiva y la afectiva.

Quizá una de las más grandes bondades del constructivismo y los teóricos que lo han desarrollado es la gran capacidad de acoplarse al entorno educativo, es decir, en él existen principios básicos y conceptos que nos permiten comprender e intervenir en la práctica educativa. Una ideal al respecto nos lo brinda Carretero (1993)

[...] la utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales, sino más bien en la revisión

sistemática de nuestras ideas a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto. (Carretero, 1993: 30).

Con base en lo planteado por Carretero, el constructivismo brinda la oportunidad a docentes y estudiantes de construirse con base en el ambiente y la forma en que cada individuo atribuye significado a las interacciones con el contenido y los pares que le rodean.

En esta lógica de construcción continua y compartida, Carretero enmarca cinco principios que favorecen el logro de una práctica docente constructivista:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno: para ello será necesario diagnosticar el nivel cognitivo de cada estudiante.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos: que será guiado y trabajado con ayuda del diagnóstico inicial ya que el docente deberá partir de las necesidades particulares para lograr obtener el objetivo colectivo.
3. Lograr que los estudiantes construyan aprendizaje significativo de forma autónoma: en determinado momento el docente deberá convertirse en una guía y apoyo para los estudiantes, sin embargo, la actividad constructiva tiene un carácter individual que se basa en necesidades e intereses particulares.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento: el docente como guía para potenciar en los estudiantes inquietudes nuevas, siempre en torno al tema central y a los intereses particulares.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento existentes: a lo que Ausubel llamo relaciones sustantivas, en este caso el docente tiene la tarea de ayudar al estudiante a construir puentes entre los conocimientos que ya posee y resignificarlos en concordancia con los nuevos referentes que se le plantean.

Un docente que posee el conocimiento de estos principios será un docente mejor preparado para los retos que un grupo supone. Por ello es que creemos indispensable que los docentes modifiquen y mejoren sus prácticas.

Importante es mencionar que esta investigación parte del supuesto de que la modificación y la mejora son parte de la formación constante que toda profesión, en el caso particular la docencia, debe transitar.

## V.II Sistematización de resultados, necesidades en la formación

Se llevo a cabo una investigación en la que se utilizó una muestra de tres profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, dichos profesores son parte de la licenciatura en Pedagogía, las asignaturas que imparten son diferentes, en temática y grado, situación que nos ofreció un panorama amplio que se ve expresado en el ambiente del aula.

Con base en la información proporcionada en la fase de observación con tres diferentes grupos y sus docentes fue posible realizar la siguiente contrastación respecto a los ambientes de aprendizaje, considerando las dimensiones afectivo cognitiva y relacional.

<b>Diagnóstico de Necesidades para la Intervención</b>			
<b>Aspectos</b>	<b>Profesor 1</b>	<b>Profesor 2</b>	<b>Profesor 3</b>
<b>Conocimiento del contenido de la asignatura (Shulman 1986)</b>	El profesor tiene un amplio dominio del contenido de su disciplina y de su asignatura	La profesora maneja de manera aceptable el contenido de su disciplina y de su asignatura.	El profesor maneja el contenido de su disciplina y de su asignatura.
<b>Conocimiento pedagógico general (Shulman 1986)</b>	El profesor posee referentes de metodología didáctica que le permiten dominar ambiente pedagógico.	La profesora maneja preponderantemente la clase expositiva	El profesor no posee un dominio pedagógico de su disciplina
<b>Conocimiento del contenido pedagógico particular (Shulman 1986)</b>	El profesor posee el conocimiento pedagógico suficiente para enseñar adecuadamente su disciplina y asignatura.	La profesora posee conocimiento pedagógico basado en la enseñanza expositiva para enseñar su disciplina y asignatura.	El profesor no posee conocimiento pedagógico por tanto no posee los referentes necesarios para transmitir adecuadamente el contenido de su disciplina y asignatura.

<p><b>Enfoque multidimensional y unidimensional; (modos discursivos de presentar la tarea) Alonso y Montero (2005),</b></p>	<p>El profesor presenta un enfoque multidimensional, es decir, propone diferentes ejemplos, informaciones y actividades, ya sean de naturaleza individual o cooperativas, dirigidas por él o por los propios estudiantes para conseguir los objetivos planteados en la asignatura.</p>	<p>La profesora presenta un enfoque unidimensional para conseguir la tarea, es decir, presenta una única tarea como eje para conseguir cumplir el objetivo, sin embargo, trata de trabajar el enfoque multidimensional, formando grupos de investigación, dejando tareas individuales, sin embargo pocas veces logra concretar las actividades por lo que predomina la unidimensionalidad.</p>	<p>El profesor usa un enfoque unidimensional, la única tarea que plantea para conseguir el objetivo de la asignatura es la exposición y la lectura previa, no hay mayor interacción ni con los contenidos, ni con los estudiantes.</p>
<p><b>Manejo de la autoridad Alonso y Montero (2005),</b></p>	<p>En este caso podemos catalogar al profesor como un docente colaborador que busca promover la participación de los estudiantes, dialogando directamente con él o propiciando el diálogo entre pares.</p>	<p>En el caso de la profesora se detecta un manejo de autoridad como figura autoritaria buscando el constante control conductual de los estudiantes.</p>	<p>Se le puede catalogar como un profesor permisivo que rehúye a la interacción con los estudiantes, se mantiene al margen y no explicita ni aplica ninguna norma para el manejo de la convivencia de forma disciplinada.</p>
<p><b>Manejo de estrategias de enseñanza en la clase (Carranza y Casas 2015)</b></p>	<p>Individualistas: Lectura, exposición (profesor y alumnos), organizadores gráficos, síntesis, resúmenes. Cooperativas: Exposiciones (alumnos), grupos de discusión, resolución de cuestionarios, grupos de investigación, grupos de práctica.</p>	<p>Individualistas: enseñanza expositiva, lectura, glosario, resúmenes y síntesis. Cooperativas: Grupo de discusión, grupos de investigación.</p>	<p>Individualista Exposición del profesor, lectura previa de los materiales. Cooperativas: Lectura dirigida.</p>

<b>Manejo de estrategias de interacción entre pares (elaboración propia)</b>	Estrategias para iniciar y favorecer la participación de los estudiantes Más constructivo; elaboración de síntesis, elaboración, de conclusiones, elaboración de nuevas hipótesis	No aplica casi nunca	No aplica
<b>Manejo de estrategias discursivas Mercer (2016)</b>	El profesor maneja los conceptos y discursos respecto a su disciplina y asignatura de manera adecuada, hace uso de las formas de conversación disputativa, acumulativa y exploratoria para promover el intercambio de significado; se hace uso de la suscitación, repetición, contrastación y metáforas y analogías para fortalecer los intercambios y además promueve el uso de los mismos para fortalecer y construir significados.	La profesora maneja conceptos y discursos respecto a su disciplina y asignatura de manera adecuada, hace uso de la conversación acumulativa. Intenta que los estudiantes debatan entre sí, aunque pocas veces lo logra. En ocasiones hace uso de la suscitación, contrastación y repetición para fortalecer su discurso y promover el de los estudiantes en búsqueda de construir significados.	El profesor hace uso de la exposición como única estrategia discursiva predominante. Pocas veces hace uso de la metáfora y de la repetición como reforzadores de las ideas. No promueve la discusión entre estudiantes ni la contrastación de ideas.
<b>Funciones del profesor en la gestión de la clase (Moll: )</b>	Antes: el profesor orienta a los estudiantes para conocer y comenzar con la tarea, ofrece explicaciones que conectan el proceso con la solución de la misma.	Antes: la profesora presenta la actividad, orienta a los estudiantes para que consigan realizar la actividad.	Antes: el profesor presenta el tema.
	Durante: Ofrece información para que los alumnos sean capaces de buscar los medios necesarios y adecuados para llegar a la solución de la tarea, acompaña constantemente.	Durante: guía a los estudiantes para resolver la tarea.	Durante: El profesor expone la clase, no hay interacción con los estudiantes.
	Después: una vez que los estudiantes han resuelto la tarea, el profesor retroalimenta a los	Después: Corrige el resultado o certifica si el resultado es correcto, no hay	Después: Cierra la exposición.

	estudiantes corrigiendo, aclarando o felicitando cuando se encuentre la solución de la tarea.	mayor retroalimentación.	
<b>Impacto de la dimensión afectiva en la construcción de conocimiento (Elaboración propia)</b>	Estimulador del ambiente de aprendizaje: el profesor es capaz de manejar crear un ambiente de seguridad para la expresión de las emociones que los motiva para seguir construyendo significados	No aplica	No aplica
	Perturba: No aplica	Perturba: La profesora no considera el equilibrio emocional en la asignatura, cuando reprende a los estudiantes, la manera en que lo hace los lleva a una perturbación emocional que fractura la confianza lograda con algunas acciones, por ejemplo, bromas o felicitaciones aisladas. Los alumnos se sienten predominantemente intimidados.	Perturba: El profesor no atiende el ambiente emocional de la clase. Solamente se limita a exponer los contenidos conceptuales.
<b>Manejo del ambiente afectivo de la clase</b>	El profesor crea un ambiente seguro para los estudiantes, ofrece trato cordial, los alienta para que digan lo que piensan, para que hagan preguntas. Promueve el respeto y la tolerancia entre compañeros, les ofrece sentido de pertenencia como grupo de clase, felicita a los estudiantes al realizar las tareas. También reconoce el esfuerzo implicado en	La profesora trata de crear ambientes de seguridad para los estudiantes invitándolos a participar, externar sus dudas y compartir sus ideas, promoviendo la tolerancia y respeto en los estudiantes, sin embargo no lo logra, pues los estudiantes se sienten inhibidos durante las clases.	El profesor ignora el ambiente de relajamiento generalizado y permite el descontrol dentro del aula. No se establecen las normas mínimas de respeto y tolerancia, creando un ambiente desfavorable para la participación, interacción y aprendizaje por parte de los estudiantes.

	<p>la construcción de sentidos y significados. Establece las reglas y normas para la clase. Consecuentemente se respira en la clase un ambiente favorable para el aprendizaje.</p>	<p>Asimismo estipula las normas que guían la convivencia general dentro del aula de clases y las hace cumplir.</p>	
<p><b>Inteligencia interpersonal (Godoy y Campoverde, 2016)</b></p>	<p>El profesor domina en su propia práctica la inteligencia interpersonal, es regulado, coherente y consciente de su dimensión afectiva por lo que consigue ayudar a los estudiantes a regular, concientizar y potenciar su dimensión afectiva como motor para las construcciones cognitivas fortaleciendo así la inteligencia interpersonal en sus espacios de práctica y convivencia con el resto de la clase.</p>	<p>La profesora tiene poca consciencia del peso afectivo en su práctica docente, por lo que hay poco trabajo general en este aspecto, no hay un modelo que los estudiantes puedan seguir por lo que no existen vínculos de cooperación en el trabajo de la clase.</p>	<p>El profesor no considera la inteligencia interpersonal en su propia práctica ni para el trabajo con los estudiantes.</p>
<p><b>Sensibilidad en el afecto (Godoy y Campoverde, 2016)</b></p>	<p>El profesor permanece interesado y ocupado en conocer el estado emocional de los alumnos, en relación con su trabajo en campo como en el establecimiento de vínculos grupales, ofreciendo las condiciones necesarias para la expresión y cuidado de las emociones como parte importante del proceso formativo por el que transitan los estudiantes.</p>	<p>La profesora no considera como medular el estado emocional de los estudiantes, se mantiene centrada en la construcción conceptual, se muestra poco empática o receptiva a las necesidades de seguridad para expresar dudas, ideas, inconformidades o apreciaciones.</p>	<p>No se visibiliza interés.</p>
<p><b>Expresión de emociones (Godoy y Campoverde, 2016)</b></p>	<p>El profesor permite a los estudiantes verbalizar y describir las emociones desde sus propios referentes, conceptuales y afectivos, de acuerdo</p>	<p>La profesora no ofrece condiciones para la verbalización emocional, pues da mayor peso a los</p>	<p>El profesor no ofrece condiciones para la verbalización emocional.</p>

	con cómo viven y sienten las emociones.	discursos de carácter cognitivo-conceptual.	
<b>Estrategias para la vinculación afectiva positiva. (Elaboración propia)</b>	El profesor forma equipos de trabajo en los que los estudiantes se sienten cómodos para expresar sus ideas y compartir experiencias. Los equipos no siempre son los mismos por lo que al final del curso todos los alumnos habrán convivido y compartido de forma cercana tejiendo redes afectivas entre los estudiantes.	La profesora pocas veces forma equipos de trabajo, sin embargo, en estas ocasiones los equipos solo comparten tareas de carácter conceptual.	No hay registro de actividades compartidas entre estudiantes ni vinculación profesor-estudiante.
<b>Verbalización de los sentimientos de logro y fracaso. Oportunidades para autoevaluación y autorregulación. (elaboración propia)</b>	El profesor ofrece las condiciones necesarias de convivencia para que los estudiantes sean capaces de identificar los sentimientos de logro por la tarea o fracaso por la misma. Llegando a niveles de autoevaluación de su desempeño académico como de sus sentimientos respecto a la tarea.	La profesora no toma en consideración el sentimiento de los estudiantes en relación con el logro o fracaso en las tareas de la asignatura. El clima de la clase y el carácter de la profesora no ofrecen pauta para que los estudiantes se sientan motivados para expresarse de manera libre.	No hay sentimientos respecto a las tareas ya que el profesor no busca interactuar con los estudiantes ni en el plano de los afectos ni en el plano cognitivo.
<b>Vinculación teoría práctica (Elaboración propia)</b>	El profesor logra diseñar actividades que permiten a los estudiantes vincular la teoría con la práctica mediante la acción en el campo y la reflexión de imaginarios posibles. En su práctica se ve expresado el manejo de su asignatura y su conocimiento pedagógico resultando en una planeación y ejecución integral en tanto se vinculan conocimientos conceptuales, procedimentales y	La profesora mantiene su asignatura en la línea de reflexión y conocimiento conceptual, existen intentos por vincular el conocimiento conceptual con el conocimiento procedimental con base en ejemplos, planteamiento de problemas o imaginarios. Sin embargo, los contenidos	El profesor privilegia el conocimiento conceptual dejando de lado la vinculación con el procedimental.

	actitudinales. Con lo anterior también se evidencia la vinculación entre la dimensión afectiva y la cognitiva.	procedimentales quedan relegados de su planeación.	
--	--	--	--

### V.III Propuesta de intervención

Con base en el diagnóstico anterior y en el conocimiento informal (no documentado) acerca de la población, se sabe que del 100% de docentes de tiempo completo, el 70% (aprox.) están a punto de la jubilación; por lo que pensamos que sería adecuado intervenir con la población restante, el 30%, quienes se han incorporado más recientemente, y que podrán tener mayor expectativa de permanencia en la institución y mayor disposición para modificar y mejorar sus prácticas.

Para lograr esta mejora en la práctica docente se diseñará un **diplomado** con duración de cuatro meses, con una sesión de cuatro horas a la semana, con un total de 60 horas lectivas; buscando la profundización, actualización y concientización de los referentes que los docentes usan en su práctica docente. Se buscará el otorgamiento de una constancia por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los objetivos y contenidos serán diseñados con base en dinámicas y principios constructivistas. Por otra parte, es importante hacer mención que el diplomado será impartido por un experto externo al diseñador de la propuesta, este experto tendrá las siguientes características:

- Con amplio conocimiento del contenido pedagógico
- Con amplia experiencia en el campo de la enseñanza y del estudio de procesos de capacitación docente con perspectiva constructivista.
- Reconocido institucionalmente.
- Se sugiere que su intervención tenga un perfil democrático, cooperativo.

En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje planteados para alcanzar el dominio de la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje se redactarán los objetivos teniendo en consideración el tipo de contenidos, a saber; conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos que están planteados para conformar el diplomado de capacitación docente, están centrados en el conocimiento, comprensión y aplicación del constructivismo como teoría educativa. Centrándose no sólo en el dominio de competencias cognitivas para que estudiantes y docentes construyan sentido, significado y conocimiento teórico-conceptual, sino también en el dominio afectivo que lleva al establecimiento de vínculos positivos entre los miembros del grupo creando climas positivos de cooperación, así como potenciar la motivación por el aprendizaje.

Los **objetivos conceptuales** (Saber teórico / conocimiento), conforman el saber, en cuanto aspecto disciplinar y teórico. Se refieren a las capacidades de formar estructuras conceptuales con las informaciones, conceptos, principios y teorías que conforman el saber disciplinar, y como operar exitosamente a partir de ellas.

Los **objetivos procedimentales** (Saber práctico y metodológico /aptitud), conforman el saber-hacer, en cuanto procedimiento. Se refieren a las capacidades para desarrollar de forma práctica cierto tipo de procedimientos y técnicas habituales para operar sobre los saberes conceptuales.

En cuanto a los **objetivos actitudinales** (Saber social / actitud, valor), estos conforman el saber-ser. Se refieren a la predisposición sobre la adopción de determinadas actitudes o hacia determinados tipos de percepción, valoración o acción.

Los OBJETIVOS que guiarán la actividad en esta propuesta de intervención son:

#### OBJETIVOS CONCEPTUALES

- Los docentes serán capaces de comprender y analizar los referentes teóricos, didácticos y metodológicos que configuran su práctica docente y los contrastarán con la experiencia de sus pares.

- Los docentes lograrán explicar los principios conceptuales del constructivismo de los distintos constructivismos para adaptarlos a las necesidades de su práctica docente. (comprensión)

#### OBJETIVOS PROCEDIMENTALES

- Los docentes integrarán los principios constructivistas a sus secuencias didácticas adaptando los aprendizajes adquiridos a la resolución de conflictos y mejora de la práctica docente. (Aplicación)
- Los docentes serán capaces de reconstruir su práctica con base de las necesidades particulares de cada grupo, modificando y adecuando las estrategias interactivas que permitan desarrollar la dimensión cognitiva y afectiva de los integrantes del grupo para fomentar un ambiente favorable al aprendizaje significativo.

#### OBJETIVOS ACTITUDINALES

- El docente desarrollará una disposición positiva hacia la construcción de ambientes de aprendizaje favorables a los procesos de interacción afectiva.
- El profesor establecerá un ambiente de aprendizaje en el aula en el cual se desarrollen interacciones lo más horizontales posible, es decir, una gestión democrática.

En el diplomado los docentes habrán de conocer las tres corrientes constructivistas de carácter educativo y un análisis del discurso en clase como herramienta metodológica de indagación:

- Constructivismo cognoscitivo: poniendo énfasis en los procesos de Asimilación, acomodación y equilibración de los contenidos para transformarlos en construcciones de esquemas, así como el uso del conflicto cognitivo como herramienta potenciadora para la construcción individual de referentes y conocimientos.
- Asimismo se retomará la teoría del aprendizaje significativo: las tres condiciones inherentes al mismo (significatividad lógica, significatividad psicológica y la disposición para el aprendizaje), así como las implicaciones

motivacionales que los docentes deben favorecer para atribuir significatividad a las interacciones en el aula, el uso de mapas conceptuales como herramienta didáctica y de estudio.

- Constructivismo sociocultural: se repasará o conocerá la relevancia de la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje, la teoría del aprendizaje de pares y se reforzará e integrará la noción de conflicto sociocognitivo.
- Constructivismo social y de los procesos lingüísticos para comprender la relevancia del discurso en los procesos de intercambio en las relaciones afectivas y construcciones cognitivas en el aula. Haciendo énfasis en el conocimiento de los tipos de conversación en el aula, su uso y desarrollo de los diferentes tipos de conversación acumulativa, disputativa, exploratoria (Mercer, 2016) así como el conocimiento de las máximas de conversación de Grice (en Coll, 2002)
- Como contenido transversal se trabajará a lo largo de todas las sesiones del diplomado, el establecimiento y desarrollo de ambientes de aprendizaje favorables y el establecimiento de vínculos afectivos.
- Se revisará la distinción entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Como parte de las primeras se revisarán las siguientes.

## V.II Diseño del Diplomado

Como se mencionó anteriormente, el diplomado está pensado para la mejorar de la práctica docente, específicamente de profesores en etapa novel, es decir entre el primer año de práctica y los diez.

En este diplomado de especialización se plantean temas y contenidos de índole constructivista que permitan a los docentes resignificar y encontrar nuevas formas de ejercer su quehacer profesional, partimos del supuesto de que los docentes de la institución tienen un conocimiento previo de los conceptos por lo que es de vital importancia para esta investigación que el mayor cambio o modificación este implantado en el ámbito de lo procedimental y actitudinal.

**OBJETIVOS:**

Conceptual: El profesor resignificará los postulados básicos para comprender la perspectiva Piagetiana y Ausbeliana que configura el constructivismo de naturaleza cognoscitivo.

Procedimental: Los docentes contrastarán de 3 a 5 principios constructivistas con los rasgos de su práctica.

Actitudinal: El profesor desarrollará una mejor disposición para instalar ambientes favorables para el aprendizaje.

Contenidos	Actividades	Tiempos	Formas de evaluación	Recursos
Unidad I. Cognoscitivismo y Aprendizaje significativo. Contenidos Conceptuales:		Cada sesión será de 4 hr, un receso intermedio. Se tomaran en consideración tiempos de organización.	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	Aula, mobiliario, papel bond, plumones, hojas blancas, bolígrafos, laptop, proyector, presentaciones, lecturas asignadas, estrategias ejemplo.
Sesión 1: Teoría psicogenética, Aprendizaje, nivel de desarrollo, esquemas de pensamiento, factores del desarrollo, invariantes funcionales, teoría de la equilibración. Conflicto cognitivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Encuadre</b> del diplomado, los profesores se presentarán, respondiendo ¿Qué esperan aprender en el diplomado? Y ¿Cómo piensan que les ayudará a mejorar su práctica? Posteriormente el Formador compartirá con los docentes las reglas y normas respecto a la organización de las sesiones. (Dinámica para introducir o como actividad inicial, que sea dinámica)</li> <li><b>Preguntar intercaladas:</b> Se buscará por medio de esta estrategia discursiva indagar sobre las nociones que los docentes tienen sobre la teoría de Piaget, invitando a que todos los docentes participen de forma breve.</li> <li><b>PNI (positivo, negativo, interesante):</b> En equipos de 3 a 4 docentes llevarán a cabo la actividad, en ella compartirán brevemente qué es lo que les parece Positivo, Negativo e Interesante de la teoría Piagetiana, se les darán 10 minutos como equipo, transcurridos, cada equipo socializará la actividad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>25 m.</li> <li>20 m.</li> <li>25 m.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Actividad</li> <li>Evaluación diagnóstica</li> <li>Evaluación diagnóstica</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Aula y mobiliario</li> <li>Hojas blancas, plumas.</li> <li>Hojas blancas, plumas.</li> </ol>

	<p>para crear ideas colectivas que servirán como antecedente, diagnóstico y conocimiento de los intereses particulares.</p> <p>4. El Formador llevará a cabo una <b>exposición</b> en la que presentará el tema de la sesión, apoyado de materiales audiovisuales, los contenidos esta señalados en la columna anterior.</p> <p>5. <b>Cuestionamiento:</b> Después de la exposición del formador los docentes contestaran un cuestionario breve:  Describe con sus propias palabras ¿a qué se refiere el desarrollo mental?  ¿Qué significa la actividad mental del individuo?  ¿Cuáles desde su punto de vista la importancia que tendría el conocimiento de los principios de la psicología genética para su práctica docente?</p> <p>6. <b>Receso</b></p> <p>7. <b>Plenaria:</b> Los docentes socializaran sus respuestas de forma voluntaria, dando espacio a la retroalimentación por parte del resto.</p> <p>8. <b>Esquinas:</b> Se ubicará un cuestionario encada esquina del salón, se formarán equipos de 3 a 4 docentes quienes se rotarán para plasmar en cada cuestionario una respuesta construida colectivamente, se dará 5 minutos por respuesta, al finalizar el equipo que se encuentre en cada esquina hará el recuento o conclusión de esa pregunta compartiéndola en plenaria, se busca obtener conclusiones generales.</p> <p>9. <b>Cierre de Sesión:</b> En este momento se cuestionará sobre dudas existentes, se dará a los docentes el programa del diplomado, así como los textos sugeridos para realizar consultas y se indicará el trabajo que conformará las evidencias.  Evidencia de sesión: Con ayuda de la presentación visual del Formador, los docentes deberán realizar un DIAGRAMA RADIAL que será entregado al formador en la siguiente sesión. (ver anexo)</p>	<p>4. 40 m.</p> <p>5. 20 m.</p> <p>6. 30 m</p> <p>7. 25 m</p> <p>8. 40 m</p> <p>9. 15 m</p> <p>Tiempo total por sesión: 4 hrs.</p>	<p>4. Actividad</p> <p>5. Evaluación formativa</p> <p>6. Receso</p> <p>7. Evaluación formativa</p> <p>8. Evaluación formativa</p> <p>9. Actividad</p>	<p>4. Laptop, proyector, USB, presentación</p> <p>5. Hojas blancas, plumas.</p> <p>6. Receso.</p> <p>7. Aula, mobiliario.</p> <p>8. Rotafolios, cinta adhesiva, plumones, hijas blancas, plumas.</p> <p>9. Laptop, proyector, presentación Power Point</p>
--	---	--	---	--

<p>Sesión 2. Asimilación, acomodación y equilibración. ¿Qué es el conflicto cognitivo?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Plenaria:</b> los docentes compartirán el resultado de sus diagramas radiales, dando espacio a la retroalimentación por parte del resto y el Formador.</li> <li>2. <b>Exposición:</b> el Formador expondrá los conceptos de asimilación, acomodación y equilibración.</li> <li>3. <b>Cuadro de doble entrada:</b> Los docentes, posterior a la exposición, deberán realizar de forma individual un cuadro de doble entrada, en la fila superior estarán los conceptos “Asimilación, acomodación y equilibración” y en la columna derecha estarán las palabras Alumnos y Docente. Los profesores deberán relacionar cada concepto con las acciones de los actores para favorecer y potenciar dichas cualidades para la construcción de estructuras cognitivas.</li> <li>4. <b>Plenaria:</b> Los docentes de manera aleatoria socializarán el resultado de sus cuadros, dando espacio a la retroalimentación para la co-evaluación de los mismos.</li> <li>5. <b>Receso</b></li> <li>6. <b>Estrategia 10-2 (exposición interactiva):</b> el Formador compartirá información por 10 minutos acerca de ¿qué es el conflicto cognitivo?, se detendrá y por dos minutos dará la palabra a un docente quien debe compartir una experiencia con sus estudiantes en la que crea que se ha presentado el conflicto cognitivo, alternativamente (situación continuada)</li> <li>7. <b>Escritura libre en un minuto:</b> con ayuda de las experiencias compartidas en la actividad anterior los docentes, de forma, individual, relataran cómo piensan que pueden hacer uso del conflicto cognitivo como parte de sus clases y con sus alumnos. Para esta actividad tendrán 5 minutos, el escrito será compartido al compañero de la derecha quien tendrá la posibilidad de hacer un comentario en la parte final, para ello se tendrán 5 minutos, el escrito</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 20 m</li> <li>2. 35 m</li> <li>3. 25 m</li> <li>4. 20 m</li> <li>5. 30 m</li> <li>6. 72 m</li> <li>7. 25 m</li> <li>8. 10 m</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación formativa</li> <li>2. Actividad</li> <li>3. Evaluación formativa</li> <li>4. Evaluación formativa</li> <li>5. Receso</li> <li>6. Evaluación formativa</li> <li>7. Evaluación formativa</li> <li>8. Cierre</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aula y mobiliario</li> <li>2. Laptop, proyector, presentación.</li> <li>3. Hojas blancas, plumas</li> <li>4. Aula y mobiliario.</li> <li>5. Receso</li> <li>6. Hojas blancas, plumas</li> <li>7. Hojas blancas y plumas</li> </ol>
--	---	--	---	--

	<p>volverá a su dueño y será daró oportunidad a 3 participantes para socializar el contenido.</p> <p>8. <b>Cierre de sesión:</b> El formador cerrará la sesión con las indicaciones para la siguiente sesión. Los profesores deberán revisar el texto “Aprendizaje significativo y teoría de la asimilación” en: <i>Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar.</i> Que será proporcionado por el Formador.</p>	Total de tiempo por sesión: 4 hrs		8. Artículo impreso y fotocopiado para cada miembro del grupo.
<p>Sesión 3. Aprendizaje Significativo y condiciones para el mismo. Aprendizaje significativo versus aprendizaje memorístico. Aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción. La significatividad lógica, psicológica y la disposición para aprender. Conocimientos previos, organizadores previos, puentes cognitivos, organización jerárquica del conocimiento. Aprendizaje</p>	<p>1. <b>Analogías:</b> con base en la lectura solicitada previamente en equipos de 3 docentes realizaran una serie de analogías con los conceptos de Significatividad lógica, Significatividad psicológica y Disposición para el aprendizaje con su práctica cotidiana. Es decir, para cada componente habrá tres analogías correspondientes a cada miembro del equipo.</p> <p>2. <b>Notas de revisión:</b> Los equipos intercambiarán documentos con otro equipo, el cual hará anotaciones que posteriormente socializará en plenaria.</p> <p>3. <b>Matriz de clasificación:</b> de forma individual se les pedirá a los docentes que realicen una matriz de clasificación, donde los conceptos base serán las condiciones del aprendizaje significativo, los docentes deberán hacer un trabajo de reflexión y autoevaluación respecto a cuántas veces favorecen estos rubros en sus asignaturas. El formador elegirá a tres docentes que compartan el resultado de su matriz de clasificación, exponiéndola durante los siguientes 25 minutos; durante los cuales irán respondiendo dudas e intercambiando ideas con los otros compañeros.</p> <p>4. <b>Receso</b></p> <p>5. <b>Formato 3-2-1:</b> el Formador indica a los docentes que escriban y compartan con una pareja: Tres idea-problema presentadas.</p>	<p>1. 25 m</p> <p>2. 40 m</p> <p>3. 25 m</p> <p>4. 30 m</p> <p>5. 30 m</p>	<p>1. Evaluación formativa</p> <p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Receso</p> <p>5. Evaluación formativa</p>	<p>8. Hojas blancas y plumas</p> <p>9. Hojas blancas y plumas</p> <p>10. Hojas blancas y plumas</p> <p>11. Receso</p> <p>12. Hojas blancas y plumas</p> <p>13. Pizarrón, plumones, hojas y plumas</p> <p>14. Aula y mobiliario</p>

	<p>Dos ejemplos o usos de la idea o información implicada. Una pregunta o idea sin resolver o que implique una posible confusión. Para dicha actividad se darán 10 minutos y aproximadamente 20 para socializar en plenaria el resultado de la actividad. Todo ello será anotado en hojas bond.</p> <p>6. <b>RA-P-RP (respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior):</b> se construirán significados en tres momentos diferentes, basándose en una pregunta, una respuesta anterior y una posterior. La pregunta que generará la RA y la RP será: ¿He propiciado en mis clases que los alumnos construyan aprendizajes significativos? Los docentes realizarán esta actividad de forma individual, posteriormente deberán intercambiar el escrito con su compañero a la izquierda, tendrán 5 minutos para resolver y 5 para socializar. Finalmente, a manera de plenaria todos deberán compartir su respuesta y la persona que leyó su trabajo dará un comentario a manera de retroalimentación.</p> <p>7. <b>Cierre:</b> el Formador indicará a los docentes que deben realizar la indagación sobre, ¿Qué es el cambio conceptual? Y redactar un ejemplo extraído de su práctica docente es donde se refleje el uso del cambio conceptual. Estas actividades permitirá a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas.</p>	<p>6. 35m</p> <p>7. 20 m</p> <p>Total de tiempo: 4 hrs</p>	<p>6. Evaluación formativa</p> <p>7. Cierre</p>	
<p>Sesión 4. ¿Qué es y cómo se usa el cambio conceptual? Construcción y uso de mapas conceptuales y uve heurística.</p>	<p>1. <b>QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero):</b> con ayuda de la investigación realizada, cómo trabajo previo, los docentes en forma de plenaria responderán a la primera Q (qué veo), el formador creará en el pizarrón un apartado para cada Q, con las participaciones de los docentes se crearán puntos o ideas en común, posteriormente de responderá la segunda Q (qué no veo), esta Q será</p>	<p>1. 50 m</p>	<p>1. Evaluación diagnóstica</p>	<p>1. Pizarrón, plumones, hojas blancas, plumas.</p>

	<p>trabajada con el relato de sus ejemplos, dando espacio a que los demás compañeros retroalimenten las aportaciones y logren extraer puntos importantes que serán colocados por el formador en el espacio que le corresponde a la Q. Finalmente, se responderán a la última Q (qué infierno) los docentes aportarán opinión sobre el impacto del cambio conceptual como herramienta para la construcción de conocimiento en los estudiantes, esta parte será finalizada por una exposición experta por parte del formador que complementará ideas, aclarará dudas y retroalimentará lo construido en la actividad.</p> <p>2. <b>Mapa semántico:</b> los docentes construirán un esquema sobre el cambio conceptual, se ayudarán de las ideas y acuerdos vertidos en el cuadro del QQQ.</p> <p>3. <b>Preguntas generadoras:</b> el formador lanzará la pregunta ¿Cómo podemos, entonces, generar en los alumnos de nuestros grupos cambios conceptuales que les permitan construir conocimientos y modificar el sentido y significado que tiene sobre un tema determinado? Esta pregunta será respondida por los docentes en forma de plenaria, creando un ambiente de seminario en el que haya oportunidad de intercambiar experiencias, ideas y contrastes.</p> <p>4. <b>Receso</b></p> <p>5. <b>Exposición:</b> el Formador solicitará a los docentes que saquen su artículo sobre Aprendizaje significativo y teoría de la asimilación; él expondrá el apartado referente a qué son los mapas conceptuales y la Uve heurística, cómo usarlos y cómo construirlos.</p> <p>6. <b>Mapa conceptual:</b> los docentes de forma individual realizaran en una hoja bond un mapa conceptual sobre la asignatura que imparten, si es más de una deberán elegir con cual se sienten más cómodos.</p>	<p>2. 15 m</p> <p>3. 30 m</p> <p>4. 30 m</p> <p>5. 35 m</p> <p>6. 30 m</p> <p>7. 30 m</p>	<p>2. Evaluación sumativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Receso</p> <p>5. Actividad</p> <p>6. Evaluación formativa</p> <p>7. Evaluación formativa</p>	<p>2. Pizarrón y plumones</p> <p>3. Aula y mobiliario</p> <p>4. Receso</p> <p>5. Laptop, proyector, presentación, lectura.</p> <p>6. Hojas bond, plumones y cinta.</p> <p>7. Hojas blancas, plumas.</p>
--	--	---	---	---

	<p>Al final del trabajo deberán exponer sus mapas al grupo.</p> <p>7. <b>Proyectos de grupo:</b> en equipos de 4 los docentes elegirán un tema de interés tratado en sesiones anteriores, una vez consensado el tema elaboraran un Uve heurística, finalizado el esquema lo intercambiaran entre equipos de trabajo harán puntualizaciones y finalmente en plenaria los equipos leerán las correcciones y ofrecerán una síntesis de las mismas y qué es lo que aportan a su práctica docente.</p> <p>8. <b>Cierre:</b> el formador recolectará todas las evidencias elaboradas a lo largo de la unidad. Finalmente pedirá a los docentes que contesten de forma individual las preguntas  ¿Qué aprendí?  ¿Cómo puedo aplicar este conocimiento a la impartición de mis asignaturas?  ¿Cuál es mi opinión de la unidad y la ejecución por parte del formador?</p>	8. 20 m	8. Cierre	8. Impresión de cuadro, plumas
--	--	---------	-----------	--------------------------------

<p><b>OBJETIVOS:</b>  Conceptual: los docentes identificarán e interpretarán los conceptos centrales de los diferentes temas a tratar y serán capaces de describir cómo es que pueden implementar los mismos en su práctica docente.  Procedimental: Los docentes crearán situaciones en las que se evidencien los conceptos adquiridos a situaciones de su práctica cotidiana.  Actitudinal: los docentes por medio del trabajo de reflexión interiorizarán los principios adquiridos durante las sesiones y contrastaran la forma en la que hasta ahora han llevado a cabo sus prácticas docentes.</p>				
Contenidos	Actividades	Tiempos	Formas de evaluación	Recursos
Unidad II. Constructivismo sociocultural y Constructivismo social				
Sesión 1: Conflicto sociocognitivo.	1. SQA (QUÉ SÉ, QUÉ QUIERO SABER, QUÉ APRENDÍ): a manera de plenaria el Formador	1. 30 m	1. Evaluación diagnóstica	9. Pizarrón y plumones

<p>Zona de Desarrollo Próximo, Nivel de Desarrollo Real y Nivel de Desarrollo Potencial.</p>	<p>coordinará esta actividad. En el pizarrón trazará un cuadro con tres columnas, una para cada apartado, en esta etapa de la clase se responderán las primeras dos, esto permitirá hacer un diagnóstico sobre los conocimientos previos y los intereses respecto al tema.</p> <p>Todos los docentes deberán participar, el formador anotará las ideas de todos. La última columna quedará pendiente y se retomará al finalizar la sesión.</p> <p>2. EXPOSICIÓN DEL FORMADOR CON USO DE PISTAS TIPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS: el formador hará una breve exposición sobre el tema “Conflicto sociocognitivo”, esta exposición se hará con ayuda del pizarrón y la construcción de un mapa conceptual experto que se construirá con ayuda de las ideas vertidas en el SQA y las participaciones y anécdotas que se solicitará a los docentes compartan.</p> <p>3. JUEGO DE ROLES O SIMULACIÓN: el formador presentará a los docentes dos ejemplos de situaciones que pueden suceder en el aula, se buscará que los docentes presenten posibles soluciones con base en sus conocimientos previos, así como los conocimientos que están adquiriendo en la misma sesión (medio grupo que busque una situación del aula donde haya conflicto cognitivo y el segundo que haga sobre conflicto so cognitivo)</p> <p>4. SQA (ÚLTIMA COLUMNA): para cerrar esta etapa de la sesión, se retomará la última columna del SQA, ¿qué aprendí? A manera de plenaria se llenará la ultima parte de cuadro, para recuperar y contrastar las ideas iniciales con lo trabajado durante la sesión.</p> <p>5. RECESO</p> <p>6. CUESTIONARIO: se conformarán equipos de 4 docentes, se les entregará el texto “La zona de desarrollo próximo” en: <i>5. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del</i></p>	<p>2. 40 m</p> <p>3. 30 m</p> <p>4. 20 m</p> <p>5. 30 m 6. 40 m</p>	<p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Evaluación formativa</p> <p>5. Receso 6. Evaluación formativa</p>	<p>10. Laptop, proyector y aula</p> <p>11. Pizarrón, hojas blancas, plumones y plumas.</p> <p>12. Pizarrón y plumones</p> <p>13. Receso</p> <p>14. Hojas blancas y plumas.</p> <p>15. Hojas blancas y plumas.</p> <p>16. Aula</p>
--	---	---	---	---

	<p><i>desarrollo y del aprendizaje</i> de Rosario Cubero y Alfonso Luque, posteriormente responderán el cuestionario. Se les dará 20 minutos para la actividad, cumplido ese tiempo entre equipos intercambiarán el cuestionario, los equipos leerán los trabajos y complementarán o corregirán, posteriormente se devolverá el cuestionario al equipo original y se socializará en plenaria las diferentes respuestas y complementos o correcciones. Será necesario que todos los participantes compartan activamente.</p> <p>7. ESTUDIO DE CASO O ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS: el formador expondrá una situación problemática que tiene como centro el uso de los conceptos de Zona de desarrollo potencial, real y próximo, en binas los docentes harán uso de estos conceptos y su experiencia docente para formular la mejor resolución ante tal conflicto. Se les darán 20 minutos para la actividad pues posteriormente socializaran en plenaria la conclusión a la que han llegado.</p> <p>8. CIERRE DE SESIÓN: el formador recuperará a manera de resumen los puntos más importantes tratados en la sesión. Por ultimo se entregará el artículo completo de: <i>5. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje</i> de Rosario Cubero y Alfonso Luque que se encuentra en el libro "Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar" los docentes deberán preparar una clase del tema "Lenguaje y mediación semiótica" esta clase no deberá durar más de 40 minutos, se les anexará el formato de secuencia didáctica para que puedan trabajar por escrito su planeación.</p>	<p>7. 40 m</p> <p>8. 15 m</p>	<p>7. Evaluación formativa</p> <p>8. Cierre</p>	
<p>Sesión 2. Lenguaje y mediación semiótica. El andamiaje.</p>	<p>1. PREGUNTAS GENERADORAS: el formador comenzará la sesión con la pregunta: ¿qué relevancia tiene la mediación semiótica y el lenguaje en los procesos educativos?</p>	<p>1. 20 m</p>	<p>1. Evaluación diagnóstica</p>	<p>8. Aula y pizarrón 9. Aula y mobiliario 10. Laptop, proyector y aula</p>

	<p>Con esta pregunta se espera generar una discusión.</p> <p>2. DEBATE: el formador conformará do equipos de trabajo, los docentes deberán numerarse como 1 y 2, se reunirán y cada equipo tendrá 15 minutos para dialogar y conformar sus argumentos; el equipo 1 defenderá la importancia que tiene el lenguaje y la mediación semiótica para la construcción de conocimiento, el equipo 2 defenderá la postura que sostiene que el lenguaje no es una herramienta tan relevante para los procesos educativos. La actividad se llevará a cabo con respeto y orden, el formador mediará los turnos de participación.</p> <p>3. EXPOSICIÓN: el formador pedirá a uno de los docentes participantes que de manera voluntaria exponga la clase que preparó, el resto escuchará y podrá participar activamente, ofreciendo apoyo al compañero que expone.</p> <p>4. RECESO</p> <p>5. COMIC: en equipos de 4 integrantes el formador les entregará una hoja bond y plumones, deberán acordar una situación de aula en la que se evidencie el proceso del andamiaje y representarlo en un comic corto, los comics serán expuestos en forma de plenaria, se dará lugar a la participación de los demás integrantes del grupo para realizar aportes y aclaraciones.</p> <p>6. DIAGRAMA DE ISHIKAWA O ESPINA DE PESCADO: de manera individual los docentes elaboraran un diagrama de espina de pescado sobre el andamiaje, se les darán 25 minutos para la actividad, posteriormente intercambiaran diagramas con el compañero sentado frente a ellos, en 10 minutos realizaran retroalimentación por escrito sobre los diagramas, los devolverán a su dueño y en forma de plenaria 3 compañeros compartirán su diagrama y las aportaciones que le fueron realizadas.</p>	<p>2. 45 m</p> <p>3. 50 m</p> <p>4. 30 m 5. 40 m</p> <p>6. 45 m</p> <p>7. 10 m</p>	<p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Evaluación formativa 5. Evaluación formativa</p> <p>6. Evaluación formativa</p> <p>7. Cierre</p>	<p>11. Receso 12. Hojas bond y plumones 13. Hojas blancas y plumas 14. Aula</p>
--	---	--	--	---

	7. CIERRE DE SESIÓN: el formador hará un recuento de lo ocurrido en la sesión y pedirá a los docentes que realicen una breve investigación respecto al discurso educativo.			
Sesión 3. El discurso y los procesos de intercambio lingüístico. Discurso en la construcción de vínculos afectivo.	<p>1. LLUVIA DE IDEAS: con base en lo que los docentes previene investigaron acerca del discurso educativo, el formador coordinará una lluvia de ideas que permitirá dar introducción al tema.</p> <p>2. LÍNEA DEL TIEMPO: una vez construida la introducción con ayuda de la lluvia de ideas, se formarán equipos de 4 docentes y se les entregará el texto "... De Antonia Candela. Los docentes deberán leer dicho texto y en equipo construir una línea del tiempo que les permita visualizar el nacimiento y evolución de las diferentes perspectivas que hoy configuran el estudio del discurso en el aula. La línea del tiempo deberá realizarse en hoja Bond, pues al terminarla (se darán 40 minutos para la actividad) deberán exponerla. Es importante que todos los miembros trabajen y cooperen en la construcción de la actividad, de la misma forma todos los participantes deben exponer la línea del tiempo, nadie puede quedarse en silencio.</p> <p>3. PHILLIPS 66: Se integrarán equipos de 6 docentes, uno de ellos debe ser nombrado mediador y coordinador del equipo, los colectivos tendrán 6 minutos, un minuto por participante, para externar las dudas que tengan respecto del tema, el coordinador deberá escribirlas. Al transcurrir los 6 minutos el formador frenará la actividad y cada uno de los equipos externará las dudas que hayan platicado al interior de sus equipos. El formador anotará las dudas y las despejará a manera de exposición, los demás integrantes del grupo pueden intervenir para enriquecer la plenaria.</p> <p>4. RECESO</p> <p>5. ESQUINAS: los docentes tendrán en cada esquina del aula un papel Bond pegado en la pared, en cada uno habrá un título diferente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo</li> </ul>	<p>1. 25 m</p> <p>2. 60 m</p> <p>3. 15 m</p> <p>4. 30 m</p> <p>5. 20 m</p>	<p>1. Evaluación diagnóstica</p> <p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Receso</p> <p>5. Evaluación formativa</p>	<p>9. Aula y mobiliario</p> <p>10. Hojas bond, plumones, articulo.</p> <p>11. Pizarrón, plumones, hijas blancas y plumas.</p> <p>12. Receso</p> <p>13. Hojas bond, citan y plumnes</p> <p>14. Laptop y proyector</p> <p>15. Hojas blancas y plumas.</p> <p>16. Aula</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afectividad en el aula</li> <li>• Relaciones profesor- alumno</li> <li>• Relaciones alumnos-alumnos</li> </ul> <p>En estas hojas los docentes deberán escribir una idea que se relacione con el título, a manera de asociación libre, la única condición es que dicha asociación debe estar contextualizada en el aula.</p> <p>Al finalizar dicha actividad el formador leerá las ideas en voz alta, compartiendo los resultados.</p> <p>6. EXPOSICIÓN: como complemento de la actividad anterior, el docente expondrá el tema, como una clase magistral, se apoyará de materiales audiovisuales, una vez concluida la exposición regresará con el material obtenido de la actividad anterior, en plenaria junto con los docentes contextualizarán las situaciones escritas, las analizarán, corregirán o complementarán.</p> <p>7. ESCRITURA EN 1 MINUTO: para finalizar la sesión los docentes de forma individual escribirán una situación que hayan vivido en el aula que se relacione directamente con el tema expuesto y si creen que actuaron correctamente o si creen que con base en lo aprendido pudieron haber actuado de forma diferente, el escrito será socializado en plenaria.</p> <p>8. CIERRE DE SESIÓN: el formador hará el recuento de lo revisado en la sesión.</p>	<p>6. 50 m</p> <p>7. 10 m</p> <p>8. 10 m</p>	<p>6. Actividad</p> <p>7. Evaluación sumativa</p> <p>8. Cierre</p>	
<p>Sesión 4. Mercer y los tipos de conversación en el aula.</p> <p>Las máximas de conversación de Grice</p>	<p>1. EXPOSICIÓN: el formador hará una exposición sobre las formas de conversación postuladas por Mercer y las máximas de conversación de Grice, la exposición será llevada en esta ocasión exclusivamente por el formador, al finalizar dicha exposición habrá espacio para externar dudas o explicaciones con mayor profundidad.</p> <p>2. ESCRIBIENDO PARA APRENDER: de manera individual los docentes en una hoja de papel, deberán escribir brevemente un ejemplo de su práctica en el que se haga evidente el uso de la</p>	<p>1. 40 m</p> <p>2. 30 m</p>	<p>1. Actividad</p> <p>2. Evaluación formativa</p>	<p>9. Laptop y proyector</p> <p>10. Hojas blancas y plumas</p> <p>11. Hojas blancas y plumas, aula y mobiliario.</p> <p>12. Receso</p> <p>13. Hojas bond y plumones</p> <p>14. Cuestionario</p>

	<p>conversación exploratoria, conversación disputativa y conversación acumulativa. En una hoja diferente deberán escribir, también de forma breve un ejemplo en el cual quedé de manifiesto cómo pueden ser utilizadas en el aula las máximas de conversación de Grice.</p> <p>3. TUTORÍA ENTRE PARES: los docentes formaran binas para trabajar la actividad, deberán compartir los resultados de la actividad anterior, deberán intercambiar ideas y trabajar la retroalimentación, anotaran las observaciones hechas y posteriormente en plenaria compartirán un ejemplo, ya sea una forma de conversación o una máxima y la retroalimentación que les fue hecha. Todos los integrantes del grupo deben participar.</p> <p>4. RECESO</p> <p>5. UVE HEURISTICA: los docentes formaran equipos de 4 integrantes, se les otorgará una hoja bond y plumones, cada equipo comenzará una uve heurística sin embargo, el formador tomará el tiempo ya que cada 10 minutos los equipos cambiaran de hoja y de uve heurística, la rotación se hará en torno a las manecillas del reloj, cada equipo pasará por tres o cuatro uves diferentes, el propósito es que todos intervengan en el trabajo de todos. Al finalizar la actividad los equipos regresarán a su hoja original y expondrán los resultados.</p> <p>6. CUESTIONARIO: el formador entregará un cuestionario de 10 preguntas a cada docente, tendrán 25 minutos para contestar. Al terminar el tiempo se hará la revisión de las respuestas, los docentes calificaran sus propios cuestionarios y al finalizar lo entregaran al formador.</p> <p>7. MAPA H: a manera evaluación de cierre los docentes elaborarán un mapa h, la primera columna corresponderá a lo que piensan han</p>	<p>3. 40 m</p> <p>4. 30 m 5. 50 m</p> <p>6. 40 m</p> <p>7. 15 m</p>	<p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Receso 5. Evaluación formativa</p> <p>6. Evaluación sumativa</p> <p>7. Evaluación sumativa</p>	<p>15. Hojas blancas y plumas 16. Aula</p>
--	---	---	---	--

	<p>aprendido, la derecha corresponderá a lo que piensan les falto conocer sobre los temas revisados y en la columna central colocarán tres comentarios hacia el formador que se relacionen directamente con su forma de conducir las sesiones.</p> <p>8. CIERRE DE LA SESIÓN: se hará un recuento de los conceptos revisados durante la unidad.</p>	8. 5 m	8. Cierre	
--	---	--------	-----------	--

<p><b>OBJETIVOS:</b>  <b>CONCEPTUAL:</b> los docentes identificarán y comprenderán el componente emocional y afectivo que permea la práctica docente y el ambiente del aula.  <b>PROCEDIMENTAL:</b> el docente será capaz de explicitar y considerar el componente afectivo de las relaciones áulicas es su planeación de clase y en su posterior ejecución frente al grupo.  <b>ACTITUDINAL:</b> los docentes se serán capaces de reconocer en su práctica docente la dimensión afectiva, y serán capaces de utilizarla como factor a favor en la configuración de ambientes afectivamente positivos.</p>				
Contenidos	Actividades	Tiempos	Formas de evaluación	Recursos
Unidad III. Afectividad y ambientes de aprendizaje				
Sesión 1. Piaget y la dimensión energética. Vigotsky y las emociones.	<p>1. COMPLETANDO EL CUESTIONARIO: el formador entregará a cada docente una copia del texto “.....” en <i>Jean Piaget</i> de André Nicolas, deberán leer el texto, subrayar, hacer notas, etc., dependiendo lo que cada uno necesite. Se les darán de 20 a 25 minutos para leer.</p> <p>Posteriormente se les pedirá a los docentes que se reúnan en binas, el docente entregará una hoja por pareja en la que se leen preguntas incompletas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la principal idea de _____?</li> </ul>	1. 70 m	1. Evaluación formativa	1. Cuestionario y lectura

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué características presenta _____?</li> <li>• ¿Cómo afecta _____ a _____?</li> <li>• ¿Cuál es otro ejemplo de _____?</li> <li>• Explica _____ por qué _____</li> <li>• ¿Qué conclusiones puedo obtener acerca de _____?</li> <li>• ¿Cuál es la diferencia entre _____ y _____?</li> </ul> <p>Se les dará un tiempo de 10 minutos para complementar las preguntas, pasado este tiempo deberán intercambiar su cuestionario con el equipo que este reunido a su derecha, se darán 15 minutos para resolver el cuestionario. Posteriormente en plenaria cada equipo leerá sus preguntas y las respuestas que dieron sus compañeros, el formador hará las aclaraciones que sean necesarias, se le permitirá a los demás miembros del grupo que aporten y ayuden a la co-evaluación.</p> <p>2. ESTRATEGIA 10-2: el docente compartirá 10 minutos de información sobre Piaget y su interés en la dimensión afectiva de los individuos, los docentes harán preguntas o interactuarán con el formador durante 2 minutos, a continuación, en los diez minutos siguientes se retroalimentarán las dudas o interacciones; esta dinámica se repetirá 5 veces, es decir, 50 minutos del formador y 10 minutos de los docentes.</p> <p>3. RECESO</p> <p>4. EXPOSICIÓN: el formador expondrá con base en el texto “...” en <i>Psicología pedagógica</i> de Lev Vigotsky, la exposición será en la modalidad de clase magistral se</p>	<p>2. 60 m</p> <p>3. 30 m 4. 40 m</p> <p>5. 25 m</p>	<p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Receso 4. Actividad</p> <p>5. Evaluación formativa</p>	<p>2. Hojas blancas, plumas</p> <p>3. Receso 4. Lap top, presentación, proyector</p>
--	---	--	---	--

	<p>hará uso del pizarrón y se solicitará a los docentes participen activamente, construyendo ejemplos o recordando experiencias de su práctica docente, las aportaciones de la plenaria resultarán en un <b>cuadro sinóptico</b>.</p> <p>5. RELEVO DE PREGUNTAS: se formarán equipos de 4 docentes, cada integrante del equipo deberá sacar un bolígrafo de diferente color, es decir, debe haber en cada equipo cuatro colores diferentes de bolígrafos (si no tienen el formador se los podrá proporcionar), a cada equipo se le entregarán cuatro tarjetas blancas con una pregunta diferente en cada una de ellas, todos los integrantes de forma individual responderán la pregunta y posteriormente la intercambiarán con un miembro de su equipo. Cada tarjeta debe tener cuatro respuestas diferentes escritas con colores diferentes, cada integrante tendrá 1 minuto para responder, lo que quiere decir que los equipos trabajaran 4 minutos. Transcurridos estos 4 minutos el formador entregará una última tarjeta con el título "Conclusiones", tendrán 4 minutos para consensar y escribir una conclusión general la cual será socializada en plenaria dando paso a la retroalimentación.</p> <p>6. PROBLEMAS QUE ROTAN: el formador tendrá preparados la N cantidad de folders en los cuales hay un problema escrito en la primera hoja y dos hojas anexas blancas, los problemas serán situaciones hipotéticas que tiene más de una solución. Cada equipo deberá elegir un color de bolígrafo, consensaran por 5 minutos la respuesta a la situación problemática y</p>	<p>6. Aproximadamente 60 m (dependerá del número de equipos que se logren formar)</p>	<p>6. Evaluación formativa</p>	<p>5. Plumitas de colores hojas blancas</p> <p>6. Hojas blancas, plumas de colores, folder.</p>
--	--	---	--------------------------------	---

	<p>tendrán 5 más para redactar la respuesta, al cabo de este tiempo pondrán la hoja hasta el final del resto, cerraran el folder y lo pasarán al equipo a su derecha quienes repetirán la acción sin poder leer la respuesta de los otros equipos, el paso se repetirá hasta que el problema llegué al último equipo que no conoce el problema, este último equipo tendrá el trabajo de leer el problema y todas las soluciones dadas y en consenso “evaluarán” lo que les a tocado, finalmente en plenaria socializaran el resultado de la actividad.</p> <p>7. CIERRE DE SESIÓN: se les solicitará a los docentes que hagan una investigación sobre ¿qué es la motivación? Y que repasen sobre el tercer principio para el aprendizaje significativo: la disposición para aprender.</p>	7. 10 m	7. Cierre	7. Cierre
<p>Sesión 2. Aprendizaje significativo: Motivación y disposición para aprender.</p>	<p>1. EL CARRUSEL: el formador solicitará a los docentes que formen equipos de cuatro integrantes, cada equipo se colocara en un espacio del salón, formaran un circulo alrededor de la mesa en la cual estará una hoja en blanco con una frase “<i>La motivación ayuda al aprendizaje porque...</i>”. A la cuenta de tres, los equipos voltearan la hoja y cada uno tendrá 1 minuto para escribir una frase que complemente la idea y posterior la rotará para su siguiente compañero a la derecha, sí hasta completar cuatro ideas. Trascurrido el tiempo, deberán en forma de plenaria socializar sus frases. El equipo que se encuentre a la derecha en tiempo real deberá elaborar una conclusión de las ideas leídas, el equipo las anotará. Así se hará con todos los equipos. Por último, el formador retomará las conclusiones de</p>	1. 20 m	1. Evaluación formativa	1. Hojas blancas, plumas

	<p>todos los equipos y conformará una conclusión general.</p> <p>2. EXPOSICIÓN: el formador hará una exposición a manera de clase magistral con material previamente preparado, es decir, presentación digital. Se solicitará a los docentes que mantengan su atención centrada y hagan anotaciones si así lo requieren. El formador deberá ser lo más claro posible y su exposición deberá ser lo más nutrida posible.</p> <p>3. ENSEÑANZA RECÍPROCA: la actividad se llevará a cabo de manera colaborativa, será guiada por el formador se busca que en la actividad se construyan preguntas, resumen de las mismas, clasificación de conceptos, ideas, principios, etc., y logren realizar conclusiones generales. La discusión permitirá la socialización de experiencias.</p> <p>4. RECESO</p> <p>5. HIPERTEXTO: en binas se les entregará a los docentes una hoja bond y plumones de colores, deberán realizar un cuadro de hipertexto, será tan amplio como cada vina lo crea necesario. Deberán subrayar las palabras más importantes del texto, por medio de flechas conectarán una definición de elaboración propia, éstas deben ser definiciones concretas y precisas. Tendrán 20 minutos para leer el texto y 15 para construir el hipertexto. Los hipertextos se expondrán en plenaria.</p> <p>6. ROMPECABEZAS I (JIGSAW): se formarán equipos de trabajo, posteriormente dentro del mismo equipo se numerarán del 1 al 4. Se les repartirá una hoja a cada uno que coincide con su</p>	<p>2. 40 m</p> <p>3. 30 m</p> <p>4. 30 m 5. 50 m</p> <p>6. 45 m</p>	<p>2. Actividad</p> <p>3. Evaluación formativa</p> <p>4. Receso 5. Evaluación formativa</p> <p>6. Evaluación formativa</p>	<p>2. Laptop, proyector, presentación</p> <p>3. Hojas blancas, plumas</p> <p>4. Receso 5. Texto, hojas blancas pluma</p> <p>6. Hojas blancas, plumas</p>
--	--	---	--	--

	<p>número, en ella se encontrará un concepto visto en la sesión, definido desde los propios autores.</p> <p>Posteriormente todos los alumnos con el número 1 se reunirán, los números 2 y así sucesivamente, ellos construirán un ejemplo o situación en el que el concepto asignado este presente de forma implícita, tendrán 15 minutos para ello, posteriormente volverán a sus equipos de origen y compartirán los ejemplos construidos, tendrán 10 minutos para esto. Posteriormente se creará una plenaria para discutir y socializar las ideas elaboradas en grupos y por qué decidieron ejemplificar así el concepto revisado, se permitirá la retroalimentación.</p> <p>7. CIERRE DE SESIÓN: se les entregará a los docentes el texto “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar” en <i>Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar</i>. De Mariana Miras. Deberán leerlo y construir un Mapa mental que expondrán en la sesión siguiente.</p>	7. 10 m	7. Cierre	7. Cierre
Sesión 3. Motivación y autoconcepto en el aula universitaria	<p>1. LLUVIA DE IDEAS: se abrirá la sesión con una lluvia de ideas dirigida por el formador, los docentes previamente leyeron el texto correspondiente, sin embargo, el formador explorará los conocimientos del tema por parte de los docentes.</p> <p>2. EXPOSICIÓN: los docentes expondrán sus cuadros, cada uno de ellos tendrá exactamente 5 minutos, ya que se espera que todos expongan el tema, tratarán en la medida de sus posibilidades de ser breves pero específicos. Aproximadamente 50 m, dependiendo del número de integrantes.</p>	<p>1. 10 m</p> <p>2. 50 m</p> <p>3. 75 m</p>	<p>1. Evaluación diagnóstica</p> <p>2. Evaluación formativa</p> <p>3. Evaluación formativa</p>	<p>1. Pizarrón, plumones o gises</p> <p>2. Cuadros</p> <p>3. Mobiliario y aula</p>



	<p>dimensión afectiva en su práctica cotidiana y la relacionen con su quehacer docente de forma consciente.</p> <p>7. CIERRE DE LA SESIÓN: El profesor hará un recuento de los conceptos revisados y hará una felicitación explícita a los docentes por compartir sus experiencias y vivencias.</p>			
Sesión 4: Los ambientes de aprendizaje	<p>1. EXPOSICIÓN: el formador expondrá ¿Qué son los ambientes de aprendizaje? Se basará en el texto de Branford, Brown y Cocking “La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela”</p>			

<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p><b>CONCEPTUALES:</b> Los docentes plasmarán en ejercicios de simulación y práctica concreta los conceptos asimilados a lo largo del diplomado.</p> <p><b>PROCEDIMENTAL:</b> Los docentes serán capaces de utilizar una serie de estrategias novedosas al mejoramiento de su práctica docente.</p> <p><b>ACTITUDINAL:</b> Los docentes modificarán de manera implícita la forma en que hasta ahora entendían y practicaban la docencia, vista solamente desde el punto de vista de la obtención de logros conceptuales.</p>				
Contenidos	Actividades	Tiempos	Formas de evaluación	Recursos
Unidad IV. Buenas prácticas Docentes				
Sesión 1. Enfoques de aprendizaje. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	<p>1. EXPOSICIÓN: El formador llevará a cabo una exposición sobre los enfoques de aprendizaje, lo hará ayudado de un mapa experto.</p> <p>2. FORMATO 3-2-1: en binas los docentes realizarán la actividad que consistirá en recordar, cada uno, 3 situaciones en las que sus estudiantes hayan mostrado tener un enfoque profundo, un enfoque superficial y un enfoque estratégico, las compartirán y consensarán entre estas seis, sólo tres. Deben responder a los tres principales enfoques.</p>	<p>1. 40 m</p> <p>2. 40 m</p>	<p>1. Actividad</p> <p>2. Evaluación formativa</p>	<p>1. Laptop, proyector, presentación</p> <p>2. Hojas blancas y pluma</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cámara deberá estar fija en una de las esquinas que permita la visualización del aula y los participantes.</li> <li>• No debe presentar cortes, ediciones, acercamientos o movimientos de cámara.</li> <li>• El audio y nitidez deberá ser adecuada.</li> <li>• La videograbación deberá ser guardada en formato DVD para ser entregada y anexada al portafolio.</li> </ul> <p>Se revisarán fragmentos de las sesiones y serán escogidos al azar, todos entregarán su evidencia para recibir retroalimentación verbal o escrita.</p>			
Sesión 2. Primera sesión de autoevaluación.	<p>En esta sesión se proyectarán las videograbaciones de “N” número de docentes (dependerá del número de participantes), se observarán 20 minutos de la sesión, procurando observar una actividad de principio a fin, el formador irá registrando observaciones en la rubrica de evaluación, se dará oportunidad de que los demás participantes retroalimenten la participación.</p> <p>Es complejo que todos los participantes puedan proyectar su trabajo, pero a todos los docentes se les evaluará con la misma rubrica, sin embargo, todos entregarán su evidencia en DVD y la sesión siguiente se dará la oportunidad de discutir y plantear dudas, intercambiar comentarios y puntos de vista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 20 a 25 minutos aproximadamente por videograbación.</li> <li>2. 5 a 10 minutos por comentarios complementarios.</li> <li>3. Receso 30 m</li> </ol>	Evaluación formativa y sumativa.	1. Laptop, proyector, DVD's, aula, mobiliario.
Sesión 3. Retroalimentación y evaluación formativa de la práctica.	<p>En esta sesión se hará una plenaria general, se hará entrega de las evaluaciones vertidas en la rúbrica, los docentes tendrán 20 minutos para leer sus evaluaciones, hace anotaciones, preguntas o aclaraciones por escrito.</p> <p>Posteriormente en forma de plenaria, el formador dará oportunidad a los docentes que, de forma ordenada, comenten sus dudas o aclaraciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de evaluación 20 m.</li> <li>2. Plenaria</li> <li>3. Receso 30 m</li> </ol>	Evaluación formativa y sumativa.	1. Rubrica

	<p>sobre su evaluación, el formador hará las precisiones y aclaraciones necesarias. La intención de esta sesión es que todos puedan comprender las áreas que deben fortalecer en sus sesiones y los temas que deben reforzar para lograr un cambio actitudinal, conceptual y procedimental en sus prácticas.</p> <p>Es necesario establecer un clima de respeto para esta sesión. Las aclaraciones y aportaciones deben ser argumentadas y amables, los docentes deben sentirse apoyados, no violentados, ni reprimidos.</p> <p>Se llevará a cabo una segunda y última evaluación. Los docentes entregarán una videograbación más de una sesión, se espera que exista una mejoría de la grabación 1 a la 2. Las condiciones para el vídeo serán las mismas.</p>			
<p>Sesión 4. Evaluación de cierre</p>	<p>En esta sesión se proyectarán las sesiones en los tiempos aproximados que la sesión 2, sin embargo, el formador elegirá las videograbaciones de participantes diferentes a los antes elegidos.</p> <p>Todos los docentes serán evaluados sus evaluaciones serán anexadas al portafolio de evidencias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 20 a 25 minutos aproximadamente por videograbación.</li> <li>2. 5 a 10 minutos por comentarios complementarios.</li> <li>3. Receso 30 m</li> </ol>	<p>Evaluación final</p>	<p>Lap top, proyector, DVD's, portafolios de evidencia.</p>

En cuanto a la evaluación del diplomado se ha considerado la herramienta más adecuada el *portafolio de evidencias*, de acuerdo con la perspectiva de Murillo (2012) el portafolio de evidencias es un instrumento versátil que presenta variadas ventajas entre las que se destacan:

- El impulso a la autonomía.
- El fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo
- Constituye una fuente de evaluación continua (diagnóstica, formativa y sumativa)
- Favorece los hábitos cognitivos y sociales.
- Conlleva un componente motivador y de estímulo para quien lo realiza (Murrillo, 2012: 6)
- Es una construcción única que refleja no sólo el trabajo procedimental y manual, sino refleja los esquemas de cada miembro (lo conceptual) y el componente actitudinal reflejado en el empeño e intereses particulares que se enfatizan del trabajo individual.
- Promueve la autoevaluación (Murillo: 2012: 6)

El portafolio de evidencias es una herramienta que se diversifica en distintos tipos, los enunciados por Murillo (2012) son, el de habilidades, el de desarrollo de currículum personal, el portafolio de curso, tipo vitrina, de cotejo, formato abierto y el *portafolio docente*.

Este último el de mayor precisión a los objetivos de nuestra investigación, conceptualizado por Murillo retomando a Argudín (2007):

“recopila información personal, del curso, de sus actividades académicas y todas aquellas evidencias que constituyan una manifestación de su quehacer, de su crecimiento, de sus propuestas de mejoramiento” (Murillo, 2012: 5)

Con base en las estipulaciones anteriormente hechas, es que creemos congruente utilizar una herramienta como está para la evaluación de un diplomado que busca la modificación y el mejoramiento de los docentes, no sólo a nivel conceptual, sino actitudinal.

#### V.IV Evaluación de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención no será aplicada en el tiempo inmediato, las razones que nos llevan a la toma de esta decisión es la expectativa de poder mejorar dicho diseño, pero además de encontrar un formador que pueda llevar a cabo el programa planteado, así como la anuencia de la Universidad Pedagógica Nacional para aceptar esta tesis como un instrumento de reflexión acerca del trabajo que se lleva a cabo al interior de sus aulas y la necesidad de renovar la formación de sus académicos, buscando la mejora de su cuerpo académico y sus planes de trabajo.

Al respecto y con miras a la implementación paulatina de esta propuesta se redactarán una serie de recomendaciones que posibiliten la flexibilización de la misma para llevarse a cabo en el futuro.

## Referencias bibliográficas

- ▶ Ausubel David, Novak Joseph y Henesian Helen. (2014) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- ▶ Aznar Pilar. (enero-abril 1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. Revista española de pedagogía, 53, 56-71.
- ▶ Barrett Lisa. (2015) Construyendo la emoción. La expresión del miedo como acto conceptual.
- ▶ Candela Antonia. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 6, 317-333.
- ▶ Cárdenas Participante 1Luisa y Rivera José Francisco. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. Educere, Vol. 10, 43-48.
- ▶ Carranza, G. Casas, V. y Díaz K. (2012) Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ▶ Carranza, G. (2004) De la didáctica tradicional al constructivismo (De cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente), en Formación y tendencias educativas, Anzaldúa R. y Ramírez, B. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- ▶ Carranza G., Casas V. y Ruíz A. (2011) Guía para la planeación didáctica en la universidad. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ▶ Carranza Guadalupe (2013). Interacción discursiva y construcción de conocimiento entre pares universitarios. Tesis de doctorado no publicada. México: UPN
- ▶ Carretero Mario. (1999). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Paidós.

- ▶ Coll César, Palacios Jesús y Marchesi Álvaro (compiladores) (2005). Desarrollo Psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza editorial.
- ▶ Cubero, Rosario. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. Investigación en la escuela, 45, 7-19.
- ▶ Delval Juan (2011). El mono inmaduro. El desarrollo psicológico humano. México: Siglo XXI.
- ▶ Díaz Barriga F. y Hernández G. (2006) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill
- ▶ Duarte Jakeline. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos , N° 29, 97-113.
- ▶ Godoy Zúñiga Participante 1Elena y Campoverde Rojas Bertha Janeth. (2016). Análisis comparativo sobre afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje- casos: Argentina, Colombia y Ecuador. Sophia, Vol. 12, 217-231.
- ▶ Goleman Daniel (2009) La inteligencia emocional. México: Javier Vergara Editore.
- ▶ Investigación en la escuela (2001) Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula.
- ▶ Mercer Neil (2016) Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidos
- ▶ Murillo Sancho Gabriela. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. Actualidades investigativas en educación, 12, 1-23.

- ▶ Nicolás André. (1979). Jean Piaget. México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Ortony Andrew, Gerald L. Clore, Allan Collins. (1996). La estructura cognitiva de las emociones. España: Siglo XXI.
- ▶ Pérez Gómez Ángel y Almaraz Julio. (1995). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Piaget Jean. (2005). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- ▶ Piaget Jean. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- ▶ Pimienta Julio. (2008). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson educación
- ▶ Ponce Miotti Participante 1Luisa. (2007). Afectividad y cognición. Hacia una nueva idea de agente epistémico. Universidad Veracruzana, Vol. 3, 139-160.
- ▶ Sandín Esteban M Paz (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. México: Mc Graw Hill.
- ▶ Saló Nuria (2006). Estrategias de comunicación en el aula. El dialogo y la comunicación interactiva. Barcelona: Ceal.
- ▶ Rodríguez, Higor (2014) Ambientes de aprendizaje. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- ▶ Uc Mas Lázaro. (2007). Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Un estudio etnográfico en Guanajuato. México: México.
- ▶ Van Dijk Teun (2008) El discurso como escritura y proceso. Barcelona: Gedisa

- ▶ Vigotsky Lev S. (1979) El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Crítica.
- ▶ Vigotsky Lev S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico-Técnico
- ▶ Vigotsky Lev. (2005). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Aique grupo editor.