

# Significados, rituales y principios en el primer día de clase

JUAN MANUEL SÁNCHEZ\* | MARÍA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA\*\*  
FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ\*\*\* | MARISOL DE DIEGO CORREA \*\*\*\*

Este estudio se desprende de una investigación más amplia denominada “La co-construcción de significados educativos en una comunidad del aprendizaje”, que plantea la transformación de la cultura del aula al tiempo que se investiga. Se analiza la primera clase de un curso universitario con el objetivo de explorar los significados construidos por sus participantes, un docente y sus alumnos, así como para identificar algunos rituales y principios que configuran el contexto de actividad. Se propone una serie de ejes de intervención referidos a la co-construcción de la Comunidad del Aprendizaje tomando como base el modelo Histórico-Cultural, los cuales a la par representarán las categorías analíticas en cuestión. Se presentan algunas secuencias de diálogo que se suceden a lo largo de la clase, a la par que se van mostrando las intenciones del docente para la resignificación de los rituales educativos prevaletentes en la cultura institucional. Se discute la pertinencia del modelo a partir de su potencial en la intervención escolar y su relevancia teórica en la psicología educativa.

*This study is part of a wider research called “The co-construction of educational meanings in a learning community”, which has as purpose to deal with the transformation of the classroom culture to the current time of research. The study analyse the first day of school in a university course, aiming to investigate the meanings that are built by the participants, one teacher and his/her students, and to identify some of the rituals and principles which shape the context of activity. The authors propose several axes of intervention related to the co-construction of a learning community based on the historical-cultural model, which at the same time represent the mentioned analytic categories. They also present several sequences of the dialogues performed during the classroom interaction, showing the teacher’s intention for the attribution of new meanings for the educational rituals prevailing in the institutional culture. They also debate about the pertinence of the model starting from its potential upon the intervention at school and its theoretical significance in educational psychology.*

## Palabras clave

Comunidad del aprendizaje  
Cultura del aula  
Construcción y negociación de significados  
Actividad contextual

## Keywords

Learning community  
Classroom culture  
Construction and negotiation of meanings  
Contextual activity

Recepción: 9 de febrero de 2009 | Aprobación: 26 de mayo de 2009

\* Maestro en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinador del Área de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Taxqueña. Actualmente trabaja en los temas: procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural; comunidades de aprendizaje en escenarios universitarios; y percepción de alumnos universitarios sobre sus docentes. CE: tram@servidor.unam.mx y manuellow@gmail.com

\*\* Dra. en Psicología por la UNAM, profesora de la Facultad de Psicología de esa institución. Actualmente trabaja en los temas: construcción de identidades; movimientos sociales y diversidad cultural; y modelos de investigación cualitativa. CE: emily@unam.mx

\*\*\* Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Actualmente trabaja en los temas: modelos de prácticas para la formación del psicólogo; identidades profesionales en formación bajo el modelo histórico-cultural; y procesos de acompañamiento entre iguales. CE: frsanchez@upn.mx, fabrosa76@gmail.com

\*\*\*\* Estudiante de octavo semestre de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM. Temas que trabaja: procesos relacionales y afectivos bajo el modelo histórico-cultural; modelos de prácticas para la formación del psicólogo; e investigación e intervención cualitativa. CE: marisol.dediego@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Una buena parte de la investigación educativa de las últimas décadas se ha perfilado en indagaciones situadas sobre lo que alumnos y docentes hacen y dicen en sus escuelas y aulas. Desde la psicología cognitiva, los estudios se han centrado en la construcción del conocimiento, mostrando la importancia de las estrategias, habilidades de pensamiento y solución de problemas en el aprendizaje (Pallincsar, 1998; Bruer, 1995a, 1995b; Perkins, 1992); las cualidades diferenciadas entre expertos y novatos (Bransford, Brown y Cocking, 2000), o bien, el papel de las concepciones y las teorías implícitas en el proceso (Pozo *et al.*, 2006; Gardner, 1997).

Otros estudios con una orientación más etnográfica (Jackson, 2003, 2002; Woods y Hammersley, 1995) han mostrado la relevancia de atender también otros comportamientos y actos de habla que no pueden ser simplemente categorizados como académicos o dirigidos a las metas de aprendizaje.<sup>1</sup> Desde la perspectiva sociocultural, también pueden contemplarse los estudios centrados en la organización social del discurso y en el papel del lenguaje en la construcción compartida de significados (Wells, 2001; Mercer, 2000, 1997, 1996; Edwards y Mercer, 1994).

En particular, los hallazgos desde estas dos últimas miradas teóricas han revelado que lo que se aprende y enseña en la escuela es mucho mayor que lo contenido en el currículo formal, dada la diversidad de intercambios simbólicos, sociales y afectivos ahí generados. Así pues, las aulas llegan a convertirse en un mundo cotidiano lleno de significados, acciones y rutinas familiares, todo lo cual podemos asumir aun sin necesidad de comprender cómo lo hacemos. Indagar “lo que realmente ocurre” implica un reto importante relacionado con el hecho de que lo que ahí realiza-

mos es parte de nuestra experiencia cultural. Como afirma Bruner (2000: 64):

Hay un problema que [...] siempre está con nosotros al tratar la enseñanza y el aprendizaje, uno que es tan omnipresente, tan constante, tan parte del tejido de la vida, que a menudo no nos percatamos de él, ni siquiera lo discutimos; como en el proverbio “los árboles no dejan ver el bosque”.

De esta forma, Bruner advierte sobre la necesidad de integrar la riqueza de elementos que suceden en los escenarios de aprendizaje, especialmente los que se desarrollan en las instituciones escolares, enfatizando aquellos elementos considerados tradicionalmente como “no científicos”. Esto es, aspectos referidos a la identidad de las personas, sus roles, valores y actitudes, los elementos implícitos en el “currículo oculto” (Gimeno y Pérez Gómez, 1999), o lo que Wenger (2001) denominaría lo “tácito”: las relaciones y convenciones implícitas, las señales sutiles, las normas flexibles, las intuiciones y percepciones específicas, las comprensiones, los criterios y supuestos subyacentes, las nociones compartidas de la realidad.

Como mencionan Tharp, Estrada, Stoll Dalton y Yamauchi (2002: 73):

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

Lo cierto es que, retomando la metáfora de que “el pez es el último en darse cuenta de que está en el agua”, la mayoría de estos elementos (reglas, formas de organización, pautas de comunicación, roles, valores, rutinas, etc.), per-

<sup>1</sup> Por ejemplo, el sentido del humor, la broma y burla entre el alumnado, que en los contextos escolares suelen concebirse como “mala conducta”, son interpretados por Dubberley (1995) como estrategias culturales de resistencia de la clase trabajadora de la que provienen los estudiantes de una escuela del Reino Unido, frente a unos valores y prácticas de clase media de los docentes y de la administración escolar.

manecen “opacos” para los participantes, en tanto que la institución educativa, sus ideas y sus prácticas pedagógicas se constituyen histórica y colectivamente, y todo ello antecede a nuestra inclusión a ella (Wenger, 2001).

¿Cuáles serían entonces las cualidades de estos espacios (nuestras escuelas, aulas) y por qué sería relevante develarlos? Lave (2001) ha planteado que la mayoría de las escuelas se basan en y promueven una “cultura de la adquisición”, en la que se asume que el aprendizaje es una manera de acumular los conocimientos contenidos en el currículo. Específicamente a nivel superior, y bajo una postura crítica similar, algunos autores han advertido sobre el riesgo de que la educación superior consista principalmente en la transmisión de información técnica donde sólo se formen profesionales para el mercado actual (Montemayor, 2005; Gimeno, 2001).

Sin profundizar en esta discusión que requeriría una mirada más sociológica, lo cierto es que los aspectos constituidos de los contextos escolares pueden implicar para los participantes serias restricciones hacia su pensamiento y acción, de una manera que puede verse enmascarada por la interpretación institucional y predominante sobre lo que es aprender (McDermott, 2001).<sup>2</sup> El análisis que realiza este autor permite una comprensión de cómo lo constituido entra en la dinámica de contextos particulares. Los ambientes escolares plantean zonas restrictivas para la participación de los sujetos, en la medida en que aquéllos se orga-

nizan en forma de rituales cuya ejecución para el sujeto deja un margen muy estrecho para los procesos que conocemos como aprendizaje.

Con todo, tales aspectos constituidos deben verse como elementos que juegan un papel en el dinamismo de la co-construcción y no como elementos definitivos. Ciertamente, el aula como escenario institucional está en cierta medida constituido, organizado física y socialmente. Dicha conformación configura de forma importante los diversos significados que se generan, así como las actividades y formas de participación de los sujetos dentro de la comunidad de práctica, como también podemos denominar al aula. Pero también la participación de sujetos concretos tiene implicaciones para la propia comunidad, la cual puede refinar su práctica e incluso transformarla (Wenger, 2001).

De ahí que una forma privilegiada de develar las cualidades ocultas de la cultura escolar sea a través de su transformación, es decir, asumir que una intervención educativa situada en la práctica, en constante negociación con las interpretaciones múltiples de los participantes del escenario educativo, es posible de realizar al mismo tiempo que se investiga la práctica social en curso. Ésta es la premisa básica de la propuesta de “comunidad del aprendizaje”,<sup>3</sup> modelo de intervención educativa que se realiza en el contexto específico donde esta investigación tiene lugar.

Nuestra propuesta de Comunidad del Aprendizaje (CdA) surge de un proyecto de varios años de exploración<sup>4</sup> sobre la naturaleza

2 En su estudio, siguió la actividad de un niño etiquetado con discapacidad de aprendizaje y encontró que sus “conductas desadaptativas” se hacían visibles en los contextos formales (salón de clases y test), y desaparecían en los no formales (hogar, juego libre). Los demás participantes (profesores, niños) jugaban un papel importante en buscar, señalar y estimular situaciones en las que el niño aparecía como un incompetente. En su observación comparativa, McDermott analiza que la “inteligencia” de los otros niños no se debía tanto a sus capacidades cognitivas, sino al éxito de sus estrategias comunicativas con los adultos o de sus habilidades para “pasar desapercibidos”. De ahí que el autor concluya que el déficit se plantea como una propiedad de los contextos escolares, y no como algo inherente a la mente del niño.

3 Nuestra noción de *comunidad del aprendizaje* tiene una diferencia teórica con la de *comunidades de aprendizaje* (Brown, Metz y Campione, 2000; Brown *et al.*, 1992; Brown y Campione, 1995) de énfasis más cognitivo, y resulta compatible con otros modelos de intervención educativa que se plantean como formas metodológicas privilegiadas para extender la teoría, no hacia, sino desde los escenarios cotidianos, como las *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) o el modelo de la *quinta dimensión* (Cole, 1999).

4 Ver: Sánchez *et al.*, 2003; Sánchez *et al.*, 2002; Sánchez, Rodríguez, Urteaga y Morales, 2001; Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio, 2001; Sánchez *et al.*, 2001.

co-construida de la enseñanza y el aprendizaje y las formas metodológicas para investigarla e intervenirla. El principio básico del modelo es la *integración* de la intervención en, y la investigación de, procesos de enseñanza aprendizaje, centrado en el planteamiento que hace Cole (1999) sobre el “privilegio metodológico” que tiene “la creación de sistemas de actividad”. Para este autor, el carácter culturalmente situado de los procesos psicológicos debe indagarse teóricamente, y al mismo tiempo, su abordaje analítico debe asumirse en la práctica. Esto significa que la categoría teórica del carácter situado del aprendizaje sirve a su vez como principio metodológico general del enfoque.

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

La Comunidad del Aprendizaje dirige su intervención hacia la organización y transformación de los contextos de actividad y los significados históricos que los participantes co-construyen en la vida cotidiana del aula, al tiempo que se investiga la práctica social en curso (Rodríguez y Urteaga, 2005). La CdA se incluye como parte de la práctica cotidiana de maestros y alumnos en la institución escolar, lo cual significa que el currículo formal de la institución (contenidos, objetivos, tiempos y espacios), no es ajeno al diseño de intervención.

Uno de los aspectos centrales de nuestra intervención dentro del aula es el desarrollo de espacios de reflexión constante sobre los procesos de aprendizaje en curso. El papel de la reflexión para promover habilidades

de pensamiento crítico ha sido ampliamente investigado y documentado por la psicología cognitiva. Pero la reflexión no se concibe como una actividad exclusiva del alumno, sino que tiene implicaciones importantes para la formación del profesorado (Schön, 1992; De Vicente, 1995), específicamente para promover un ejercicio docente más dialógico y crítico que descriptivo.

La reflexión en la CdA está dirigida de inicio a develar los aspectos opacos de la cultura escolar, es decir, hacia los elementos de la práctica que permanecen implícitos y sin embargo representan las premisas de participación y comunicación que pautan las acciones y significados de los participantes. Explicitar lo implícito se dirige hacia la intención de resignificar la actividad de enseñanza-aprendizaje, lo cual orienta a los participantes de la CdA hacia la reflexión del propio proceso cultural de co-construcción.

Los elementos privilegiados de la reflexión, y que a su vez se pretenden transformar, son: los papeles de los participantes, la cualidad de su relación y formas de diálogo, la concepción del aprendizaje y la evaluación, así como las intenciones del proceso educativo.

Respecto de los papeles de los participantes, consideramos que no basta con asumir al alumno como un sujeto activo y responsable de su aprendizaje, sino que la reflexión, la crítica y la autonomía del mismo se hace difícil sin modificar el rol que asume el docente, así como el tipo de relación y formas de diálogo. Es decir, no es suficiente con que el docente sea un “facilitador” del proceso, sino que sus formas de comunicación y vínculo con sus alumnos deben transformarse hacia una relación de “colegas” (Labarrere, 1998), donde la responsabilidad sea compartida y donde se incorpore el aprendizaje continuo del docente, no sólo de los alumnos.

De esta forma, el énfasis del aprendizaje no estriba sólo en la apropiación del cuerpo curricular, sino en el impulso continuo de las habilidades y estrategias para ello, donde los

contenidos se asuman, ante todo, como marcos interpretativos de realidad, más que conocimientos acabados e incuestionables. De ahí que las actividades y tareas de aprendizaje, así como las formas de evaluación, estén dirigidas a la promoción de habilidades de reflexión. En síntesis, para lograr una resignificación y transformación de la práctica escolar, es necesario privilegiar una constante negociación entre las diversas interpretaciones de los participantes, pues en última instancia se trata de que los alumnos y docentes puedan reformular las metas más globales de la actividad.

Para lograr la resignificación de la práctica, es necesario también transformar los contextos co-construidos de la actividad. La meta de resignificar la actividad educativa debe acompañarse de modificaciones en la organización de los contextos de actividad y en los instrumentos que median la acción y el pensamiento. Retomamos la noción de *contextos de actividad* de Tharp *et al.* (2001), los cuales representan una organización específica de la interacción entre tareas, instrumentos, contenidos, intenciones y papeles definidos de los participantes en la actividad cotidiana del aula.

La intención de modificar la organización de los contextos de actividad, vista como estrategia de intervención, contribuye en la intención más amplia de la CdA, al propiciar nuevas formas de interpretación y participación que repercuten en los modos de “ser” alumno o docente (Rodríguez y Urteaga, 2005). Para esquematizar los *contextos de actividad* de la CdA, resultan útiles las “categorías descriptivas” que Tharp *et al.* (2001: 77) refieren en torno al *quién, qué y por qué*, es decir, cuál es el papel de los participantes, sobre qué y por qué hacen lo que hacen. Estas categorías ayudan a tener una imagen concreta sobre los diferentes contextos de actividad, pero las relaciones entre estas dimensiones resultan ser más complejas en la vida cotidiana del aula. De ahí la premisa del diálogo constante para develar los aspectos que configuran la práctica.

Estas son, pues, las características del modelo de intervención de la Comunidad del Aprendizaje. Y dado que en el presente documento sólo se retoma el primer día de clases, no se pretenden mostrar los resultados sino que su propósito es explorar los significados que los participantes (alumnos y docentes) definen y pueden negociar desde el primer día de clase, así como analizar algunos elementos de la organización de la práctica que comúnmente aparecen opacos para aquéllos.

Cabe mencionar que el docente de esta aula es al tiempo investigador de su práctica, es decir, autor del presente trabajo. Por ello cuenta con un marco interpretativo diferenciado que para los fines de la intervención-investigación puede resultar privilegiado, atendiendo a lo que señala González Rey (2000) sobre que la explicación de un fenómeno es inseparable de su modificación.

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

El uso intencional del conocimiento del docente, como participante en el proceso de intervención, aporta elementos valiosos para la construcción interpretativa. Lo que podemos llamar un *marco de referencia cotidiano del aula*, no hace referencia simplemente a la acumulación de datos o experiencias a lo largo de su trayectoria docente, sino también a las ideas, conceptos y construcciones elaboradas como profesional reflexivo e investigador, que como diría González Rey (2000: 41) “se integran de forma indisoluble dentro de la producción de información, lo que hace que

trabajemos más con indicadores que con datos comprendidos como entidades objetivas provenientes del objeto”.

Esta cualidad del marco de interpretación es similar a la propuesta de Eisner (1990) del entrenamiento y uso de un “ojo ilustrado”, y a lo largo del análisis interpretativo se tratará de ir haciendo explícito el marco de referencia cotidiano del aula utilizado por el docente.

Para el análisis se han contemplado los siguientes ejes de intervención, que desde las experiencias de investigación antecedentes podemos reconocer como importantes para la co-construcción compartida de los contextos de actividad en el aula, como elementos de análisis.

1. Reestructuración del papel docente como figura única para la comprensión de los contenidos.
2. Construcción de vínculos de confianza y relacionales con la figura del docente.
3. Comprensión de la responsabilidad conjunta (docente, alumno) para la formación profesional.
4. Valoración ética y formativa sobre su responsabilidad en el aprendizaje.
5. Apropiación del proceso como psicólogos en formación.
6. Reflexión continua sobre estrategias de aprendizaje de uso fuera y dentro del aula.
7. Resignificación del proceso de aprendizaje como un proceso de error e incertidumbre dentro de las aulas y no sólo como elemento de certeza y certidumbre.
8. Importancia de la diversidad como factor potenciador de construcción dialógica y posibilidades de debate antes que la búsqueda de homogeneidad.
9. Transformación de los procesos de evaluación como mecanismos de retroalimentación, seguimiento y aprendizaje y no como fines últimos del proceso.

5 Se refieren a un comentarista de documentales científicos que se transmiten por televisión, específicamente sobre el cerebro.

10. Énfasis en la importancia del proceso como factor central en la adquisición del conocimiento, en donde los contenidos como factores centrales del aprendizaje pasan a un segundo plano.

## EL PRIMER DÍA DE CLASE

El aula en la que se imparte la clase es un espacio con seis mesas grandes de aproximadamente un metro y medio de largo con una altura de 80 cm, con 20 bancos altos y un pequeño pizarrón que permite darle espacialidad de frente al aula, que es el lugar que regularmente ocupa el docente.

Nos encontramos en el aula, son las 8:15 de la mañana de un viernes del mes de febrero. Es la primera sesión de clase.

*Actividad situacional.* El profesor ingresa al aula e inicia preguntando los nombres de algunas alumnas, y va indagando con qué docente cursaron la práctica de Bases biológicas, que es la asignatura del semestre anterior, correspondiente a esa área:

### *Inicio transcripción secuencia 1*

D: ¿Con quién tomaste clase?

Als: Con CR.

D: ¿Y qué da de práctica?

Als: Películas uno y dos (risas).

D: Y cuando no tiene qué hacer, pasa una película.

Al: Unas películas de aquí.

D: Bueno, eso está bien, que al David Suzuki.<sup>5</sup>

No, o incluso todavía no llega, o sea...

Als: (Risas).

D: ...el cerebro, el universo dentro de nosotros, del Discovery.

Als: No.

D: O sea, ¿todavía no?

Blanco y negro

Als: Ajá.



D: Ah, bien. Es una modalidad. Las películas son modernas pero las han pasado en blanco y negro para darle un sentido de vejez.

### *Fin transcripción secuencia 1*

#### *Interpretación*

Eje 2: construcción de vínculos de confianza

Se observa una complicidad entre el docente y alumnos con relación a la forma y contenido que por lo general tienen las clases (por ejemplo, revisar los contenidos a través de videos). Si bien en este momento, el hecho de compartir este conocimiento de las prácticas de la institución no se propone como eje de reflexión, la inconformidad hacia éstas, expresada a través de la broma, hace que se comience a estructurar una relación de confianza entre docente y alumnos.

¿Por qué el docente inicia preguntando esto? La intención es que sean los alumnos quienes hablen de ellos mismos, de lo que han hecho en clases como éstas. De alguna forma, se pretende hacer un “diagnóstico inicial” de cómo el grupo percibe las actividades de sus clases anteriores. Sobre los alumnos, es interesante observar la confianza o libertad que se dan desde un inicio para expresar la inconformidad de sus anteriores clases y de sus contenidos o formas de impartirlos.

Las actividades tradicionales de preguntas y respuestas, al parecer, parten de implícitos compartidos entre alumnos y docentes; los alumnos saben que el docente conoce las respuestas y el docente sabe de antemano qué respuestas le darán los alumnos. Un tejido relacional construido por años de estancia dentro de las aulas, de unos y otros.

*Actividad situacional.* La dinámica del aula continúa bajo este tenor. Después de que todos los alumnos del aula han dado respuesta al docente sobre con quién cursaron clase el semestre anterior y solicitar la valoración explícita de los contenidos revisados, se dirige al grupo y les menciona si no tienen alguna pregunta.

### *Inicio transcripción secuencia 2*

D: Muy bien, bueno, ¿preguntas? ¿No tienen ninguna pregunta?, los estudiantes no tienen ninguna pregunta, excelente.

It: ¿Qué vamos a ver?, ¿cómo va a calificar...?

D: ¿Cómo va a calificar? (repite la pregunta)

It: ¿Cómo se llama?

D: ¿Cómo se llama? (repite la pregunta).

Als: (Risas).

D: ¿No estaba mi nombre ahí en los horarios, o no me ponen en los horarios?

It: Pero no dice quién es.

D: ¿Quién soy? Ups, yo tampoco sé quien soy. Imagínate lo complicado que es eso.

¿Quién soy?

¿Qué dice?, dice mi nombre.

It: Jo M

D: Ah, muy bien, entonces está mal escrito ahí.

Dia: Es JuM

Mag: Es JuM

D: Ahí, dice, ahorita se para y se cambia, éste no es mi laboratorio.

Als: (Risas).

D: JuMS.

¿Qué más?, ¿quién soy?, no sé, algo más concreto que no sea así tan abstracto... ¿algo más concreto...? ¿It?

It: ¿Eres psicólogo?...

D: Ah, no...

It: ¿En qué se especializó? (incomprensible).

D: Soy abogado, lo que pasa es que tengo un amigo en la dirección que me dijo “no hay nadie que dé un grupo, ¿quieres venir?”, ah, sí bueno, pero no sé nada, “no importa, nadie sabe nada”.

Als: (Risas).

### *Fin transcripción secuencia 2*

#### *Interpretación*

Eje 9: transformar los procesos de evaluación

Si bien no se observa una secuencia en donde se explicita el replanteamiento de la evaluación, se puede ver que el docente no considera fundamental dejar en claro los mecanismos

para calificar. Por una parte, no sigue el ritual de presentación de programa y actividades a evaluar; y por otra, cuando se le pregunta no responde, esperando otra pregunta que no se refiera a estos aspectos. La repetición de la pregunta “¿cómo va a calificar?” puede funcionar como indicador para la alumna de que eso no es primordial en este diálogo.

Es importante decir que en este caso el formular las preguntas representa también un momento de confusión. ¿Qué debo preguntar?, ¿qué considerará importante el docente? Más aún cuando no se cuenta con ningún marco de presentación, no se sabe quién es el docente. Los alumnos no han podido realizar del todo un reconocimiento de la situación en la que se encuentran, por lo que deben iniciar “desde cero” para identificar aquellos elementos importantes a definir en un curso escolar. Evidentemente, salta el elemento de la calificación.

## Eje 2: construcción de vínculos de confianza

En la última pregunta referente a la especialidad del docente, nuevamente se presenta un espacio de complicidad relacionado al conocimiento de las prácticas de la institución a manera de juego.

La respuesta que da el docente se torna interesante, pues se encuentra enmarcada dentro del cuestionamiento de los rituales de lo posible dentro de la institución, elementos referidos a una situación desde el macro sistema del manejo institucional que se da en ámbitos de la burocracia social; si bien parece que la respuesta es desmesurada, la posibilidad es real. Y las risas del grupo parecen considerar dicha posibilidad.

*Actividad situacional.* A continuación, el docente realiza una presentación de su formación y el tiempo que tiene dando clases, a la par que les informa sobre un programa del cual es responsable y que se denomina Andamios curriculares.

## Inicio transcripción secuencia 3

D: ¿Qué es un andamio? ¿Quién sabe qué es un andamio?

Andamio, un anda mío... no, un andamio.

¿Qué es un andamio?

¿Qué es un? ... ahí (señala a alguien)

Mar: Es como...

D: ¿Una qué?

Mar: Cómo una especie de, de... (hace representaciones con sus manos).

D: Plataforma.

Mar: Algo así, pero no exactamente (risa) bueno tengo más o menos la noción, pero así exactamente no sé qué es.

D: Bueno, no te preocupes, si esa respuesta das en tu examen final, estás reprobada...

Als: (Risas).

D: Tengo más o menos la noción pero no sé qué es. No, está bien...

Als: (Risas).

Kar: Es lo que usan en las construcciones para subir, ¿no?, bueno para que la gente... se pare.

Rog: Apoye...

Kar: Apoye, haga lo que tenga que hacer, también la usan los que lavan vidrios en los edificios y así...

D: Podríamos tener un ejemplo, un andamio pueden ser unas muletas, puede ser un bastón, puede ser una andadera, cuando uno se lesiona y utiliza una andadera; o lo que han dicho, todo eso lo que tienen es que se utilizan para realizar actividades que el sujeto no puede realizar por sí solo, en la medida de que el sujeto lo puede hacer solo o ya no requiere la estructura para moverse, pues entonces lo desecha, ya no lo necesita.

Ése es un andamio, acá en el proyecto pretendemos tener varios andamios, curriculares en el sentido de los currículos, de la escuela, de la educación, de la estructura, del plan de estudios, etc...

## Fin transcripción secuencia 3

### Interpretación

#### Eje 1: reestructuración del papel docente

En esta secuencia, lo que se puede observar es cómo se perfila la cualidad de la participación de cada agente. El docente no representará la única voz al buscar explicitar ciertos contenidos, sino



que buscará que los alumnos construyan desde su voz los mismos, y al mismo tiempo, el primero andamiará dichas conceptualizaciones.

### Eje 3: comprensión de la responsabilidad conjunta

Los alumnos no se limitarán a escuchar al docente, sino que podrán participar en el diálogo, tomando un papel fundamental para el desarrollo de la clase y el avance en los temas.

### Eje 8: importancia de la diversidad como factor potenciador del aprendizaje

Se observa que el docente no limita la respuesta a un solo alumno, sino que espera a que otros participen para realizar su intervención, en la que dará la respuesta.

### Eje 7: Resignificar el proceso de aprendizaje

La secuencia se torna interesante, pues por primera vez en lo que va del discurso, el docente incorpora un proceso de co-construcción dialógica. El docente va utilizando las diversas participaciones de los alumnos con la finalidad de ir construyendo las zonas de desarrollo próximo (múltiples zonas). Al mismo tiempo, va propiciando la participación de todos y mostrando que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino sólo respuestas que permiten procesos de co-construcción dialógica. Nótese como es hasta el final del diálogo que hace una definición tomando algunos de los elementos que han mencionado los alumnos en sus intervenciones. Los elementos de reconstrucción negociada se vuelven más evidentes: el docente va tomando partes del discurso, las negocia con los alumnos y si bien se mantienen los aspectos relacionales, éstos quedan de fondo dentro del discurso.

*Actividad situacional.* El docente concluye con la explicación de los proyectos de investigación y regresa a solicitar que los alumnos planteen preguntas.

### Inicio transcripción secuencia 4

D: ¿Alguna otra pregunta? (Risas del docente).

It: Nada, ¿cómo va a evaluar?

D: Uf, ¿cómo voy a evaluar?, ¡quién sabe!, nunca evaluó.

Muy bien, ¿qué quieren?, lectura aburrida o no aburrida.

Algunos alumnos: No aburrida.

D: Pues si quieren, les cuento un chiste. ¿Alguien trajo sus horóscopos?, acostumbramos por la mañana, en otro grupo, leer el horóscopo. ¿Nadie de ustedes lee la mano, el café o cosas así? ¿Todavía no?, ¡Ah!, es que son de segundo, todavía no les enseñan eso. Van a ver: hay maestros que simplemente con la forma en como muerden una manzana les pueden predecir su futuro, tenemos de todo en esta sacrosanta facultad.

### Fin transcripción secuencia 4

### Interpretación

#### Eje 9: transformar los procesos de evaluación

Al volver a plantear el tema de la evaluación se rectifica este ritual del aula y el significado que tiene para los alumnos como elemento central en su proceso de aprendizaje. Nuevamente, el docente evita responder esta cuestión. Esto nos podría hablar de las intenciones que puede tener el docente para lograr que los alumnos reflexionen sobre algo en particular. El docente no dice explícitamente que la calificación no es el elemento central de la clase, pero al evadir responder, le resta importancia, lo cual nos puede hablar de que propone ciertas “pistas” que lleven al alumno a pensar en por qué no responde a esa pregunta.

*Actividad situacional.* El docente lee un texto de un escritor sobre la ciencia en el que se cuestiona la forma tradicional de investigar –desde el modelo positivista– y se hace referencia a que ello no puede ser ciencia, cuando se trata al ser humano como un extraño, cuando se le etiqueta y se deja de lado su humanidad, sus sentimientos, sus percepciones.

El docente indaga si tienen preguntas sobre el mismo y los alumnos solicitan les indique de qué libro tomó la lectura y anotan la referencia. Explica que se realizará una lectura similar al inicio de cada sesión e invita a que ellos contribuyan con algún texto que les parezca interesante.

Inicia la lectura de lo que denomina su reflexión de clase, escrito que plasma pensamientos y sentimientos del docente en relación con cada sesión.

Señalaremos algunos extractos de dicha reflexión, ya que ésta representa las intenciones que tiene el docente.

### *Inicio transcripción secuencia 5*

#### Primera reflexión de clase

...tendremos que trabajar bastante, tanto ustedes, psicólogos en formación, como nosotros, psicólogos en formación. ¡Ja! Interesante la distinción.

Cuando hemos planteado ingresar a las aulas con cámaras y grabaciones en audio, los estudiantes se inquietan y en ocasiones manifiestan inconformidades al respecto, pues desde su mirada, se sienten, dicen, “conejiños de indias”. Mi respuesta a dichos planteamientos es, regularmente, manifestar que ojalá en muchas de las aulas se grabara, pues numerosos son los “abusos” de los docentes, no sólo en lo referente a situaciones de “acoso” social hacia los estudiantes sino en situaciones de poca profesionalidad en lo referente a su actividad como enseñantes. Y, por supuesto, creo que si en las aulas realizáramos investigación y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguro tendríamos mayor evidencia de lo que realmente pasa y no de lo que suponemos que pasa, a partir de tratar de llenar teorías que nos dicen lo que debe de pasar en las aulas, en fin...

### *Fin transcripción secuencia 5*

#### *Interpretación*

Eje 5: apropiación del proceso como psicólogos en formación

Eje 3: comprensión de la responsabilidad conjunta

Se explicitan los dos elementos que se señalan dentro de lo que hemos denominado

“ejes de intención del docente”; el docente señala las intenciones haciendo énfasis en la importancia de la igualdad como profesionistas en formación y de la responsabilidad que ello tiene en el proceso de aprendizaje. Se muestra a la par el trabajo de investigación que se realizará dentro del aula y los porqués de ello, con la idea de transparentar y hacer público lo que regularmente es privado dentro de los espacios del aula, como un aspecto importante que transforme los escenarios formativos dentro de las instituciones educativas.

### *Eje 1: reestructuración del papel docente*

Con referencia al escrito “Reflexión de clase”, es importante indicar que son textos elaborados por el docente, que comparte con los alumnos dentro de la clase. El docente lee estos textos generalmente al principio de las unidades de actividad. Tienen un formato libre (usualmente escrito en primera persona) dirigido a los participantes, por ello pueden adquirir una forma personalizada, ajustada al estilo del docente. Su elaboración permite, a quien lo escribe, la reflexión sobre la actividad en curso, mientras que su presentación en clase le permite comunicar sus intenciones de aprendizaje, tareas, contenidos y propuestas de organización del aula. Los textos, al ser comentados y evaluados de manera conjunta, promueven la responsabilidad de los estudiantes en la definición, negociación y ajuste de objetivos y actividades. Son, además, fuente de información para analizar los procesos emotivos y de pensamiento relacionados con la experiencia del docente y con la historia de la actividad.

*Actividad situacional.* Después de la lectura, el docente pasa a explicar cómo es que se deben de presentar los escritos de las tareas que se solicitarán a lo largo de las sesiones.

## Inicio transcripción secuencia 6

D. El planteamiento es que principalmente tengamos los tradicionales reportes de lectura; cada sesión yo dejo una lectura y entonces cada uno de ustedes la revisa y el modelo ahí es muy sencillo, es como si fuéramos al cine todos juntos y al final saliéramos. ¿Qué película les gusta?

Als: Se escuchan comentarios generales de los alumnos sobre diversas películas.

D. Ah, fui a ver un churro, bueno regular. “Soy Leyenda”.

Als: ¡Ay, sí! (con énfasis).

D: ¿Churro bueno o regular?

Als: Buenísimo.

D: Buenísimo, un churro bueno, buenísimo, bueno. Bueno entonces, ¿por qué?

It: ¿Por qué?

D: ¿Qué te parece el actor?

It: Es buen actor.

Mar: Buenísimo.

D: Es buen actor, te encanta, está buenísimo.

Als: (Risas).

It: La película me parece que es algo que ya habían hecho antes (explica la trama de la película).

Ese día tuve una experiencia con eso, ya que fue cuando cayeron los árboles y anuncios, justamente salí de la película cuando estaban pasando unas patrullas y ambulancias y...

Als: Risas y murmullos (al parecer por la palabra “experiencia” que utiliza la alumna).

D: ¿En qué cine estabas?

It: Estaba por la colonia Del Valle, bueno toda esa parte estaba oscuro y además acababa de llegar un chavo que hizo mucho tiempo por el tráfico, estuvo feo, entonces pues fue como complemento de la película.

Als: (Risas).

It: Llegué a mi casa y era la única zona que tenía luz.

D: ¿Pero te cuidaste que nadie te siguiera? (Hace referencia a una situación de la película).

It: Pues...

D: Chiste local para quienes vieron la película.

Als: (Risas).

D: Yo también fui al cine ese día, se fue la luz y todos gritamos: ¡cácaro! ¡Regrérenos nuestro dinero!

Als: (Risas).

It: Se fue la señal, pero luego regresó.

D: Y ya, luego todo continuó, y hasta el otro día me enteré de lo que había pasado.

Als: (Risas).

D: Entonces no tuve esa experiencia maravillosa tan vinculada a la película.

¿Qué es lo que hicimos?

No platicamos casi nada de la película, platicamos, entonces ella integró otro tipo de experiencias, cercanas a lo que había sucedido en la película.

Eso es lo que vamos a hacer con las lecturas, leer el material y no me platican de qué se trata, ya la leí, me dicen, entonces esto se trata a la otra lectura, a la otra lectura, a la clase que tuvimos, al material, etc., ponen comentarios, preguntas, si van a tomar algo de la lectura entonces lo señalan. Cuando yo le dije “... nadie te siguió”, dije: “chiste local referido a la película”. Señalé que ése era un comentario que los que ya la habían visto lo podían entender: es una cita. Entonces lo pongo como cita, no es textual entonces no es necesario poner la página, los criterios de la APA, ponen referencias, lo central es que construyan un texto, no que copien un texto, ésa es una parte.

## Fin transcripción secuencia 6

### Interpretación

#### Eje 10: los contenidos como factores centrales del aprendizaje

En relación con este indicador, se observa en la secuencia la explicación del proceso cognitivo implicado en la realización de una tarea escolar.

#### Eje 2: construcción de vínculos de confianza

El entretendido de los aspectos relacionales y la reconstrucción negociada nos permite construir zonas de desarrollo múltiples. A pesar de que el diálogo se presenta sólo con una alumna, la posibilidad potencial del discurso bajo un ejemplo básico es central dentro de los aspectos explicativos sobre lo que se espera realicen los estudiantes en sus trabajos. Desde un ejemplo de la vida cotidiana, el docente apro-

vecha no sólo los aspectos del conocimiento compartido al respecto, sino los elementos afectivos que en torno al evento se suceden para dar una explicación de lo que se espera realicen los estudiantes en su trabajo escolar.

*Actividad situacional.* El docente señala que se trabajará con estudios de caso como reporte final.

### *Inicio transcripción secuencia 7*

D: Una de las cosas que hemos hecho en la psicología es que le hemos dado poca atención a los estudios de caso y, casualmente, los estudios de caso nos han dado mucha más información para comprender la memoria, la atención, el sueño, que estas grandes muestras estadísticas y aplicación de encuestas, y si bien eso ha sido importante, no nos han dado tanta información como son los estudios de caso.

¿Recuerdan algún estudio de este tipo?

It: Sí, recuerdo a la señora de la que habla Sacks, quien no había tenido ningún problema de salud hasta los 80 años, hasta que un día se despertó escuchando las canciones que oía en su infancia y ya no lo pudo detener, creo es algo así, pues no lo entendí del todo.

No eran simplemente ruidos sino eran canciones, ello le duró tres meses, entonces consultó al neurólogo, al psiquiatra, bueno a mucha gente.

D: Consultó al dentista, tú síguete...

Als: (risas).

It: Hasta que consultó a Oliver Sacks. A ella le agradaba escuchar las canciones, y lo que pasó es que tuvo como un infarto epiléptico entonces eso generaba las canciones, ello fue lo que le indicó Oliver Sacks, mas creo que ella quería recuperar recuerdos de su infancia, no sé si estoy del todo bien, pero pues más o menos era así...

D: Muy bien, ese es todo un estudio de caso.

Mig: (se ríe).

D: ¿Quieres comentar algo Mig?

Mig: No.

Als: Risas.

D: ¿Qué más?, ¿HM?

Rog: HM, el de... que le cortaron el lóbulo, el cerebro escindido... (titubea).

Mig: Sí, ¿no?, el del cerebro escindido que le cortaron el cuerpo caloso (titubeando).

D: ¡Ay! no sé.

Als: (Risas).

D: Igual era un HM que no conozco, Hernández Martínez.

Mig: No me acuerdo, entonces...

D: Tú conoces a otro...

O es el mismo HM, un HM de la memoria, ¿no?, ¿no les suena?

Cin: El que no recordaba nada... que no recordaba, bueno que a los 5 minutos se le olvidaba todo...

D: Sí, tenemos como caso al paciente de Broca, ¿recuerdan al paciente de Broca?

Al: Mmm, mmm.

It: ¡Ah sí!, al que le atravesó...

D: Ése es el ferroviario, el de la barra, ése no es el paciente de Broca.

### *Fin transcripción secuencia 7*

#### *Interpretación*

##### **Eje 2: construcción de vínculos de confianza**

Conforme avanza la clase podemos observar que los alumnos realizan más participaciones en las que se identifica una construcción de confianza que les permite responder aunque no estén seguros de que se trata de algo correcto.

##### **Eje 7: resignificar el proceso de aprendizaje**

Respecto a lo anterior, podemos observar que la relación error/certeza y su presencia en las respuestas queda en segundo plano, pues lo que resulta importante es el diálogo, el proceso de construcción de una definición y comprensión de lo que es un estudio de caso.

A la par, se comienza a trabajar en los contenidos y conocimientos previos con los que el docente supone deben de contar los alumnos; ellos lo saben, pues no les es extraña la mención de los casos. Se van vertiendo elementos de la literatura propia no sólo de la

disciplina sino en específico de la materia, los cuales se encontrarán a lo largo de las sesiones; se reconstruyen los aspectos relacional y de negociación con base en lo que señalan los alumnos que en este momento se encuentran insertos en lo que denominamos una zona de sentido dialógica, propia de la construcción que se ha realizado a lo largo de la sesión.

### *Fin de la sesión*

Concluye la sesión; el tiempo de clase de dos horas ha finalizado. Los estudiantes guardan sus útiles y el docente les indica que para la siguiente clase traigan propuestas de estudio de caso y envíen (por correo electrónico) su autobiografía.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A lo largo del documento hemos intentado mostrar las secuencias dialógicas que se presentan en una clase de licenciatura de segundo semestre; el propósito de las mismas es reconocer cómo desde las intenciones del docente en torno a una propuesta de investigación-intervención que tiene como referencia la perspectiva histórico-cultural, se permite evidenciar los rituales y significados que se han ido construyendo a lo largo de los procesos de escolarización por los que han pasado los alumnos y el propio docente.

La propuesta, en esencia, parte del supuesto de co-construir contextos de actividad compartidos que den sentido y significado a las actividades escolares que se desarrollan en un curso. Por ello, desde la primera sesión de clase se coloca el énfasis en dicha co-construcción bajo los ejes de intervención, que a la par corresponderán a las categorías de análisis para la comprensión de los referentes culturales en curso.

El trabajo de investigación-intervención que hemos realizado en las aulas universitarias con la puesta en marcha de la co-construcción de lo que hemos denominado Comunidad del Aprendizaje en varios recintos universitarios (Universidad Pedagógica Na-

cional en la licenciatura de Psicología educativa y en la Universidad Nacional Autónoma de México en la licenciatura de Psicología), ha dado cuenta de lo complejo de los procesos de transformación de la cultura educativa, muchos de ellos con gran arraigo.

Los ejes de investigación propuestos corresponden a dichas experiencias con la salvedad de que, si bien los rituales escolares se mantienen de manera constante dentro de la cultura educativa, cada uno de ellos se matiza de acuerdo con el grupo en cuestión, los contenidos a promover, las características específicas de los alumnos, así como aspectos situacionales por los que atraviesa la institución.

Particularmente, dentro de la experiencia de la que damos cuenta en este escrito, y de manera específica en lo que relatamos del primer día de clase, se hace evidente el énfasis que coloca el docente en los aspectos referidos a los vínculos de confianza hacia los alumnos. Este aspecto, si bien lo consideramos central, no basta para la resignificación de la cultura del aula, pues desde la investigación sobre lo que los estudiantes perciben como relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la importancia de estos vínculos, pero si ellos no se encuentran relacionados con otros aspectos del quehacer escolar (pertinencia de las actividades, conocimiento del docente, claridad en las explicaciones) no tendrán ninguna relevancia para el compromiso escolar en el momento.

En este entendido, la reestructuración del papel docente se torna esencial, pues permite no sólo que se generen formas relacionales “amables” entre profesor-alumno, sino que incide en la importancia de identificar al docente como un acompañante del proceso de aprendizaje, en contraposición a los modelos tradicionales donde la figura del docente no sólo es sinónimo de poder dentro del aula, sino que se asume como el poseedor del conocimiento único y último para la apropiación de los contenidos escolares.

Dos elementos más en los que el docente hace énfasis en esta primera sesión hacen

referencia a la resignificación del proceso de aprendizaje y a la necesidad de transformar los procesos de evaluación. Dicho planteamiento parte de lo que en los años de investigación en las aulas nos ha mostrado la experiencia: los alumnos colocan el conjunto de actividades que realizan dentro y fuera del aula en lo que suponen espera el docente de ellos, con la finalidad de obtener una buena nota, dejando de lado el proceso formativo en cuestión. Es decir, el aprendizaje pasa a un segundo plano y se privilegia la búsqueda de una buena calificación.

Tres elementos más se destacan dentro de esta primera sesión, los cuales serán ejes guía a lo largo de las actividades escolares y que corresponden a la importancia que los autores consideramos para la co-construcción de la Comunidad del Aprendizaje: la importancia de la diversidad dentro de las aulas mostrada por las diversas opiniones que se van conjugando, las cuales no se catalogan como errores o certezas sino que se busca construir relaciones de respeto, donde se privilegia la importancia de la diversidad anteponiendo la búsqueda de la homogeneidad tradicional. Por otro lado, se trabaja también en

mostrar que lo importante no es el contenido en sí, sino la significación de la importancia de aprender dicho contenido.

El último de los elementos que aparece en esta serie de secuencias es propio de las intenciones de la comunidad y al cual no sólo no se le ha dado la importancia debida sino que ni siquiera se vislumbra como factor de cambio en los procesos de aprendizaje y es el que hace referencia a la concepción de la profesionalización temprana, factor determinante para la construcción de relaciones de igualdad y de aspectos éticos y profesionalizantes desde los comienzos de la profesión.

La mirada que hemos dado al primer día de clase en una institución universitaria, nos permite identificar los factores potencializadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también nos da cuenta de la importancia del modelo en cuestión, ya que desde los planteamientos teóricos base nos da pie a trabajar no sólo en los planos de la intervención y la investigación, sino que los constructos de cultura, actividad, contexto y aspectos situacionales de los mismos se tornan ejes fundamentales para la comprensión del fenómeno educativo.

## REFERENCIAS

- BRANSFORD, J., A. BROWN y R. COCKING (ed.) (2000), *How People Learn. Brind, mind, experience and school*, Washington, D.C., Nacional Academy Press.
- BROWN, A. et al. (1992), "Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings", *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 2, núm. 2, pp. 141-178.
- BROWN, A. y J. CAMPIONE (1995), "Guided Discovery in a Community of Learners", en K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press, pp. 229-270.
- BROWN, A., K. METZ y J. CAMPIONE (2000), "La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky", en A. Tryphon y J. Voneche (comp.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*, Madrid, Paidós, pp. 191-224.
- BRUER, J. (1995a), "Classroom Problems, School Culture, and Cognitive Research", en K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, MIT Press, pp. 273-309.
- BRUER, J. (1995b), *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (2000), *La educación, puerta de la cultura*, España, Visor.
- COLE, M. (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- DE VICENTE, S. (1995), "La formación del profesorado como práctica reflexiva", en L. Villar Angulo (ed.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, España, Mensajero, pp. 53-88.
- DUBBERLEY, W.S. (1995), "El sentido del humor como resistencia", en P. Woods y M. Hammersley (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, pp. 91-112.
- EDWARDS, D. y N. MERCER (1994), *El conocimiento compartido*, Madrid, Paidós.



- EISNER, E. (1990), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Madrid, Paidós.
- GARDNER, H. (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Madrid, Paidós.
- GONZÁLEZ REY, F. (2000), *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*, México, Thomson.
- JACKSON, P.W. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- JACKSON, P.W. (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LABARRERE, A. (1998), "Profesionalidad temprana y formación del maestro", *Revista Siglo XXI: perspectivas de la educación desde América Latina*, vol. 11, No. 4, pp. 6-14.
- LAVE, J. (2001), "La práctica del aprendizaje", en S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-45.
- MCDERMOTT, R. (2001), "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 291-330.
- MERCER, N. (1996), "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula", en C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 11-21.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Madrid, Paidós.
- MERCER, N. (2000), *Mentes y palabras. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Madrid, Paidós.
- MONTEMAYOR, C. (2005), *Educación pública y conocimiento privado. Anuario Educativo Mexicano*, México, Porrúa.
- PALLINCSAR, A. (1998), "Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning", *Annual Review of Psychology*, núm. 49, pp. 345-375.
- PERKINS, D. (1992), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- POZO, J. I. y col. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de alumnos y profesores*, Madrid, Graó.
- RODRÍGUEZ, F. y E. Urteaga (2005), *Co-construcción de contextos psicológicos en la Comunidad del Aprendizaje: exploraciones metodológicas*, Tesis de licenciatura, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- SÁNCHEZ, J., F. Rodríguez, E. Urteaga y N. Morales (2001), "La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje", en S. Comboni, C. Cortés y X. Rodríguez (coord.), *La investigación educativa en México*, vol. II., México, COMIE/UPN, pp. 70-79.
- SÁNCHEZ, J., E. Urteaga, F. Rodríguez y G. Rubio (2001), "Metodología para analizar la co-construcción de significados en una comunidad de aprendizaje", *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- SÁNCHEZ, J. et al. (2001), "Desarrollo psicológico en niños preescolares en una comunidad de aprendizaje", en S. Comboni, C. Cortés y X. Rodríguez (coord.), *La investigación educativa en México*, vol. I, México, COMIE/UPN, pp. 97-104.
- SÁNCHEZ, J. et al. (2002), "Formadores de formadores: una experiencia práctica dentro de una comunidad de aprendizaje", en *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Santa Marta, pp. 327-334.
- SÁNCHEZ, J. et al. (2003), "El aula camaleón, heterogeneidad y emergencia en una comunidad de aprendizaje", ponencia presentada en el Encuentro Pedagogía 2003, La Habana, UNESCO.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- THARP, R., P. Estrada, S. Stoll Dalton y L. Yamaucho (2002), *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*, Madrid, Paidós.
- WELLS, Gordon (2001), *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- WENGER, E. (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Paidós.
- WOODS, P. M. Hammersley (comp.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Madrid, Paidós.