

Las narrativas como aproximación al estudio de la dimensión emocional del aprendizaje en entornos híbridos

Victoria Eugenia Valencia Maya

Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizal

Correo Electrónico: vevalenciam@unal.edu.co

Resumen

Esta ponencia corresponde a un informe parcial de investigación que viene adelantando la autora en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación Pensamiento Educativo y Comunicación de la Red de Universidades Estatales de Colombia, Rudecololombia.

El objetivo general del estudio se propone interpretar la dimensión emocional en la atribución de sentido, presente en un proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno híbrido universitario.

La novedad de la propuesta radica en que, si bien se ha contado con una producción investigativa reciente que relaciona emociones y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existe una falencia sobre investigaciones que asuman la temática desde la perspectiva sociocultural y lingüística de la que es tributaria el presente trabajo. Esta perspectiva contempla el aprendizaje como proceso constructivo, interpersonal, socio-cultural y comunicativo, en el que están implicados tanto factores cognitivos como situacionales y contextuales.

Desde el evento que nos convoca, se busca presentar una propuesta metodológica innovadora en la que las narrativas armonizan con la perspectiva constructivista interpretativa propia del estudio, bajo la premisa de entender la educación como un proceso comunicativo. El análisis de las narrativas se realizará gracias a la inclusión de conceptos aportados por autores como Ricoeur (1995), Bajtim (1981) y Bruner (1990).

Se espera que los resultados de la investigación generen nuevas estrategias metodológicas, teóricas y conceptuales, que resignifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se haga explícita la dimensión metaemotiva; así como un mejor aprovechamiento sobre el uso de las TIC en educación, en tanto mediadores simbólicos que articulan desde los procesos formativos a docentes y estudiantes con los contenidos a apropiar.

Palabras Claves

Emociones en el aprendizaje, atribución de sentido en el aprendizaje, actividad conjunta, entornos blended learning o híbridos de aprendizaje.

I. Introducción

La investigación tiene su origen en la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo que representa un importante reto para la educación contemporánea, y que obliga a desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y nuevas formas de constituir y comunicar el saber de manera que supere la visión meramente informativa.

En este contexto se hace necesario indagar sobre los aspectos del orden cognitivo y emocional, involucrados en los procesos de formación y adquisición de conocimiento desde la construcción de significados y la atribución de sentido. En lo referente a la construcción de significados se cuenta con una amplia trayectoria investigativa; no ha ocurrido lo mismo frente a la atribución de sentido y dentro de este su componente emocional, tema de reciente interés, tanto para entornos de aprendizaje presenciales como para ambientes mediados por tecnologías digitales en la llamada “Sociedad de la Información”.

Según plantea el informe “Europa y la Sociedad Global de la Información” citado por Coll & Monereo (2008), estamos asistiendo desde hace algunas décadas a la aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, identificada como Sociedad de la Información (SI), que comporta nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar y, en suma de vivir (p19)

Estas nuevas maneras involucran lo cognitivo y lo afectivo en una red de significados que trastoca no sólo los contenidos y saberes sino también su forma de presentarlos en los contextos formativos, desde los que según manifiesta Lévy (2007) “lo esencial reside en un nuevo estilo de pedagogía, que favorece a la vez los aprendizajes personalizados y el aprendizaje cooperativo en red” (p130). En estos escenarios, el docente debe convertirse en animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de alumnos más que en un dispensador directo de conocimiento.

Es así como, la educación se ve cada vez mas inmersa en una dinámica de cambio, lo que ha generado reflexiones, dudas y críticas sobre el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, en la llamada “sociedad del aprendizaje”, “sociedad del conocimiento” o “sociedad red” (Castells, 2002, Castells, 2006, Coll y Marti, 2001), que se caracteriza por la integración de varios modos de comunicación en una red interactiva, o en otras palabras la formación de un supertexto y un metalenguaje que por primera vez en la historia, integra en el mismo sistema las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana. El espíritu humano reúne sus dimensiones en una nueva interacción entre las dos partes del cerebro, las máquinas y los contextos sociales (Castell, 1996, p 2).

Por su parte Coll (2008) señala que, la verdadera novedad de las TIC en educación reside en el hecho de que permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos, y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar,

transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor (p.85).

Los retos que ha venido proponiendo la incursión de las TIC al ámbito educativo refieren escenarios de aprendizaje híbridos, que son a diferencia de los presenciales o convencionales, una combinación de diferentes modalidades de enseñanza, que buscan dar respuesta a las necesidades formativas de un grupo de personas atendiendo a la naturaleza de los contenidos, al tiempo y los recursos disponibles. Esta modalidad aglutina muchas iniciativas formativas y supone la combinación de elementos presenciales y en línea.

Desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, las TIC son concebidas como ayudas semióticas mediadoras en las relaciones entre el profesor - alumno - contenidos, contribuyendo a conformar el contexto interactivo en que tienen lugar dichas relaciones.

Esta mediación simbólica en el sentido Vygotskyano, hace referencia a herramientas con las que el ser humano construye la representación del mundo exterior, que se incorporan mentalmente, se interiorizan y dan como resultado sistemas de pensamiento desarrollados por y en la cultura.

“Las formas de mediación, o más generalmente representación progresivamente más complejas, permiten al humano en proceso de desarrollo, realizar operaciones más complejas, sobre los objetos, desde una distancia espacial y temporal creciente” Vygotsky citado por Bentolila, S y Clavijo (2001, p.119). Es precisamente sobre las dimensiones de tiempo y espacio, donde las TIC hacen una ruptura, al sobreponerse a las limitaciones impuestas por estas categorías.

El uso de estos mediadores ha transformado el comportamiento del ser humano y su forma de vincularse con el entorno, constituyéndose en producto cultural transmisible a través de los procesos educativos. De esta forma las TIC serían pensadas como instrumentos psicológicos, como herramientas de pensamiento y de interpensamiento que caracterizan nuestro tiempo histórico.

II. Aspectos emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las emociones estuvieron relegadas durante mucho tiempo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente durante la modernidad, cuando el auge de la razón opacó su importancia. A esto se sumó el planteamiento de teorías que como el conductismo y el positivismo, consideraban que las emociones no podían ser objeto de investigación científica, al no ser controlables ni replicables.

Es gracias a la “nueva revolución cognitiva” planteada por Bruner en los años cincuenta,

que se abre la puerta a la verdadera revolución emocional, basada en un enfoque interpretativo del conocimiento, con su centro de interés en la construcción de significados. Bruner (1990) sostenía que, al estar la psicología inmersa en la cultura debía organizarse en torno a esos procesos de construcción y utilización del significado, que conectan al hombre con la cultura.

Lo que se proponía la nueva revolución cognitiva era descubrir y describir los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significados en que se basaban. En palabras de Bruner (1990) “se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos” (p.20). Actualmente los aspectos emocionales han adquirido un lugar destacado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente desde la llamada revolución emocional.

El auge de la revolución emocional ha dado como resultado un incremento de estudios y publicaciones sobre las implicaciones de las neurociencias en el conocimiento del cerebro emocional, así como a la aplicación de la inteligencia emocional a las organizaciones y a la educación. No obstante, la producción investigativa ha venido abordando la temática emocional desde una mirada monodisciplinar y reduccionista, dejando nuevamente de lado las dinámicas complejas que involucra el aprendizaje.

Es precisamente desde el enfoque constructivista sociocultural y lingüístico, que se concibe el funcionamiento psicológico como una articulación entre lo cognitivo y lo emocional, como un todo complejo. Wertsch refiere que Vygotsky buscó integrar cognición y afecto, y luchó contra divisiones y abstracciones artificiales, afirmando que la actividad psicológica debía ser estudiada en toda su complejidad y no de manera aislada.

En sintonía con estos planteamientos, aparece una propuesta contemporánea desde la filosofía; se trata de Nussbaum (2008) para quien “las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente” (p.41).

Sugerir que las emociones son formas de juicio, es una versión contemporánea de la concepción de los antiguos estoicos griegos, según la cual las emociones son una forma de juicio valorativo, que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo. De esta manera, las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de suficiencia.

La propuesta de Nussbaum sobre las emociones, se autodefine como neoestoica, y argumenta que “las emociones suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto, así como el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto, y en este sentido encierran siempre una valoración o una evaluación” (p.44). Esta noción de las emociones puede identificarse como “cognitivo –evaluada”, es decir relativa a la recepción y al procesamiento de información.

Además de los elementos cognitivos presentes en las emociones, es posible hablar de la existencia de elementos no cognitivos. Para Nussbaum, la condición necesaria de cualquier episodio emocional es un corazón que late, y agrega que al hablar de seres vivos sensibles, todos los casos de emoción suponen como condición necesaria la presencia de algún género de sentimiento.

Entender la emoción como fenómeno subjetivo reside en “la experiencia de un conjunto de estados corporales y cognitivos que son el resultado de distintos procesos antecedentes. Esta concepción hace explícita la distinción entre la experiencia emocional y los aspectos evaluativos y reactivos de la emoción” (Aguado, 2010, p. 135).

Una concepción similar ha sido propuesta por Antonio Damasio, para quien la emoción conforma una conjunto de reacciones fisiológicas, motoras y neuronales evocadas por determinados estímulos mediante procesos no conscientes (componente reactivo), mientras que el sentimiento, haría referencia a la experiencia consciente del sujeto como efecto de tales reacciones.

III. Perspectiva Epistemológica

La perspectiva sociocultural y lingüística de la que es tributaria el presente estudio, permite asumir una concepción del aprendizaje como proceso constructivo, interpersonal, sociocultural y comunicativo, en el que están implicados tanto factores cognitivos como situacionales y contextuales.

Desde esta propuesta se reconoce que, si bien la diversidad de perspectivas existentes han permitido explicar y mejorar los procesos educativos, al tiempo han mostrado limitaciones relacionadas con la ausencia de una explicación global y articulada que permita comprender el conjunto de factores que modulan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001 y Coll & Solé, 2001)

De acuerdo con Coll (2001), tanto el constructivismo cognitivo como el construccionismo social, aparecen como versiones marcadas por la disociación entre lo social y lo individual, lo interno y lo externo, pensamiento y lenguaje. Por su parte, la perspectiva sociocultural y lingüística se ubica, justamente, entre los esfuerzos teóricos que tratan de acercar los planteamientos socioculturales y lingüísticos.

Estos esfuerzos no pueden ser considerados de ninguna manera como meros intentos de reducir una postura a la otra, sino más bien como ensayos justificados de acercar versiones extremas y articular una serie de referentes teóricos en un esquema de conjunto, donde tanto el lenguaje como los procesos sociales en el aula, constituyan las vías para comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, en su afán de incorporar los planteamientos socioculturales y lingüísticos considera que las actividades que

realizan conjuntamente profesores y alumnos en el aula, no pueden darse sin el papel mediador del lenguaje, desde esta óptica la educación se entiende como proceso comunicativo.

Cuando se hace referencia a esta relación, es importante recordar que tanto el aprendizaje en general, como el que ocurre en contextos educativos se constituye en actividad social y, como tal, implica interacción entre los participantes gracias al intercambio comunicativo, y uso prioritario del lenguaje como medio y como acción.

En ambientes formales de aprendizaje, la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar introduce el constructo denominado triángulo interactivo, concebido como el resultado de interrelaciones entre profesores, estudiantes y contenidos. Desde este constructo, el proceso de enseñanza y aprendizaje, ocurre en el marco de la Actividad Conjunta que profesores y estudiantes despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, gracias a las formas de organización que adopta esa actividad y a los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes.

La propuesta otorga a los procesos de construcción de conocimiento un carácter tanto intra como interpsicológico. De esta forma, se hace referencia a la intervención de dos factores claves en el aprendizaje como son: construcción de significados y atribución de sentido.

Respecto a la construcción de significados, puede decirse desde los planteamientos de Ausubel y colaboradores, que “construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos” (citado por Coll, 1988, p.134).

Por su parte, la atribución de sentido, se propicia desde un conjunto de experiencias emocionales que provoca una situación de aprendizaje, gracias a este proceso es posible relacionar lo que aprendemos con componentes motivacionales, afectivos y relacionales generados en el alumno en el acto de aprender.

Vale aclarar que, tanto la atribución de sentido como la construcción de significados en términos de aprendizaje, deben ser entendidas desde una perspectiva cultural que tienen lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal, y que trasciende la dinámica interna de los procesos de pensamiento de los alumnos.

Al respecto se manifiesta Cubero (2008), cuando argumenta que el significado dentro del discurso educativo y de la dinámica del aula no es, entonces propiedad del individuo aislado, sino que se logra a través de los “esfuerzos coordinados” de un grupo de personas en interacción. El significado se construye por medio de acciones compartidas en la interacción conjunta, y es en ese sentido que podemos afirmar que el conocimiento educativo puede ser interpretado como el desarrollo de concepciones y formas de discurso compartidos (p.78)

II. Metodología

La propuesta metodológica se acopla de manera armónica con el enfoque constructivista de origen sociocultural y lingüístico dentro del que se inscribe el estudio.

Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje, son entendidos como asuntos interpersonales que aparecen en contextos únicos, y que por tanto deben estudiarse atendiendo la complejidad y dinamismo desde el marco de la actividad conjunta desplegada por los participantes en torno a unos contenidos y tareas de aprendizaje concretos (Coll, 1999; Coll y Solè, 2001). Los planteamientos descritos, son portadores de una posición epistemológica que ha orientado la propuesta metodológica del estudio en varios sentidos:

En primer lugar, desde la naturaleza contextual, situada, compleja y dinámica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se justifica la elección de una perspectiva constructivista interpretativa para la investigación que se propone.

Desde lo constructivista, la realidad se entiende como construcción social, cultural e histórica, y al tiempo asociada a la subjetividad, experiencias e interacciones de las personas. Bajo el postulado de que la experiencia humana esta mediada por la interpretación, se ubica en el interaccionismo simbólico.

En segundo lugar, el enfoque interpretativo está asociado con el uso de metodologías cualitativas, desde esta óptica la estrategia metodológica a trabajar es el estudio de caso holístico.

Stake (1995), define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Agrega el autor, que una vez escogido el estudio de caso como estrategia metodológica, se espera que abarque la complejidad de un caso particular, al tiempo que brinde detalles en la interacción con sus contextos.

El estudio de caso escogido, se ha venido trabajando en el programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia, asignatura desarrollo cognitivo, unidad 1 (introducción a la psicología cognitiva), y que se desarrolla en la modalidad híbrida, apoyada para el trabajo virtual en el uso de un blog, en el que los alumnos deberán estar interactuando.

La unidad de observación, análisis e interpretación lo constituye una unidad didáctica completa incluyendo el momento previo a la iniciación de la actividad conjunta, el proceso desplegado en toda la unidad didáctica (UD), y el momento posterior a la finalización de ésta.

La unidad didáctica, hace referencia a un proceso de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes del mismo, tales como: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación. Puede ser desarrollada en una sola sesión o a lo largo de un cierto número de sesiones y en ella se pueden identificar un principio, un desarrollo y un final. (Coll et al, 1992).

En la unidad didáctica como unidad de análisis, se considera la advertencia de Vygotsky de analizar unidades en lugar de elementos. La unidad es una parte del todo y el objeto de análisis tiene todas las características básicas de la totalidad; en términos de Wertsch (citado por Falsafi, 2010) la unidad es un “un microcosmos de un proceso interfuncional complejo que caracteriza la actividad psicológica actual” (p.118).

Las principales técnicas para la recolección de los datos que se han venido usando son: la entrevista narrativa con el profesor y los estudiantes, y la observación no participante. La información complementaria serán los documentos producidos por estudiantes y profesores, en la experiencia de aprendizaje.

En tercer lugar, el elemento articulador de la investigación es la actividad conjunta desplegada por el profesor y los estudiantes en torno a unos contenidos y tareas de aprendizaje, que permita analizar dicha actividad y los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes.

En cuarto lugar, para la interpretación de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la actividad conjunta, es pertinente la inclusión de algunos conceptos expuestos principalmente por Bruner (1990), Bajtín (1981) y Ricoeur (1995).

Para Bruner (1990), las narrativas deben ser entendidas como una forma de discurso que permite organizar la experiencia y la imaginación del hombre. Agrega que, la propiedad más importante de las narrativas es quizás el hecho de ser inherentemente secuenciales: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores y donde el significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula.

Otra característica de las narrativas, es que pueden ser “reales o imaginarias”, y en tal sentido elaboran vínculos entre lo excepcional y lo corriente con un carácter dramático. Lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de las mismas.

En el contexto de las narrativas, Bruner (1990) plantea la importancia de lo que él denomina “organización de la experiencia” desde la cual llama la atención sobre dos cuestiones: la elaboración de marcos o esquematización y la regulación afectiva.

La elaboración de marcos proporciona un medio de “construir” el mundo, caracterizar su curso y segmentar los acontecimientos que ocurren en él. “Si no fuésemos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos perdidos en las tinieblas de una experiencia caótica, y probablemente nuestra especie humana nunca hubiera sobrevivido” Bruner, (1990, p.66).

Sobre la cuestión afectiva, Bartlett indagando sobre las maneras culturalmente impuestas de dirigir y regular el afecto en interés de la cohesión cultural, sostiene que cuando nos esforzamos en recordar algo, este recuerdo siempre viene cargado afectivamente, así su connotación sea agradable, embarazosa o emocionante, el afecto es algo así como una huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir.

El método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en lo ontogenético, cultural y filogenético de la expresión. Culturalmente, el desarrollo se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos que suponen las técnicas interpretativas.

De Ricoeur (1995), se tomará la configuración del relato que da sentido a la historia narrada (intenciones, causas, azares, ...) en su dimensión temporal, y que permita hacer hermenéutica al texto.

La narratividad determina, articula y clarifica la experiencia temporal, “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural” Agrega el autor que, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” Ricoeur (1995, p.113)

De Bajtín se adoptará el concepto de cronotopo, que hace referencia a las categorías espacio- temporales de la narración. La noción Bajtiniana de cronotopo, es en toda su complejidad y su carácter abstracto, una herramienta que ayuda al análisis de la conexión entre las categorías tiempo, espacio y acción.

El cronotopo es un concepto útil, no sólo porque reúne el tiempo, el espacio y el juicio de valor asignado a estos, sino porque invita a considerar la simultaneidad e inseparabilidad de estos elementos. Según Holquist (1990) “el cronotopo es el lugar en el que los nudos de una narrativa se atan y se desatan” (p.109) Esta relación de coexistencia es necesario contemplarla desde la perspectiva temporo - espacial, así por ejemplo dos personas pueden compartir simultáneamente un acontecimiento, pero la perspectiva espacial y temporal del evento, será siempre diferente.

La inclusión de estos aspectos a la metodología, permite integrar las concepciones teóricas que fundamentan el estudio. Así, mientras Leontiev define el contexto como la actividad orientada a un objeto, Bajtín llama la atención sobre la intrincada interconexión de la acción subjetiva, el tiempo y el espacio. Para Falsafi (2011) “las dos perspectivas son complementarias, necesitamos ser conscientes de las características específicas que definen la actividad de aprendizaje, pero también considerar sus coordenadas espacio – temporales” (p.90).

La recolección de información se viene abordando en tres momentos complementarios, que, como se explicó previamente, permitirán cubrir tanto el contexto como el trans-contexto, así: el momento previo a la experiencia educativa, el vivido en la experiencia durante todo el desarrollo de la unidad didáctica, y el posterior a la vivencia de la experiencia.

El primer momento ha sido la realización de las entrevistas narrativas iniciales, que se ha llevado a cabo con cada uno de los estudiantes del curso de manera individual, una vez concluidas se procedió a compartir la experiencia en subgrupos. Igualmente se realizó entrevista narrativa inicial con la docente titular del curso. En ambos casos se contó con el apoyo de un guion de entrevista.

Durante estas primeras entrevistas narrativas se retomaron experiencias pasadas de aprendizaje, que se proyectan a futuro en experiencias imaginadas; en este caso se está haciendo referencia a la modalidad narrativa trans- contextual, que es de naturaleza representacional y se sitúa fuera de, más allá de, o por encima de, las experiencias concretas de aprendizaje en las que se basa. (Falsafi y Coll, 2011).

El segundo momento, se llevará a cabo gracias a la observación no participante de la actividad conjunta, durante cada una de las sesiones que se tienen programadas para la unidad didáctica, el registro de esta actividad se realizará a través de videograbación y audiograbación.

En este momento se trabajará con la modalidad contextual situada, construida mediante el discurso en acción; la modalidad contextual y situada es de naturaleza experiencial y su proceso de construcción está asociado a la participación en experiencias concretas y específicas de aprendizaje. Vale recordar que esas experiencias de aprendizaje están conectadas a un contexto y a una actividad; dicho contexto esta definido en parte por el espacio y en parte por el tiempo.

En el tercer momento, se realizará la entrevista narrativa final a estudiantes y profesor, en ambos casos se trabajará de nuevo con guion de entrevista. Así mismo, se buscará información complementaria, principalmente la producción docente y de los estudiantes durante la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Recogida la información, se procederá a la organización del corpus documental, teniendo presente el manejo de la cadena de documentos relacionados con la experiencia que cubra los tres momentos: el inicio, el durante, y el posterior a la finalización de la unidad didáctica.

Organizado el corpus documental, se procederá al análisis e interpretación de los datos, de forma tal que se permita dar respuesta a la pregunta de investigación.

Para la etapa de interpretación de la información se llevará a cabo un análisis holístico de

narrativas, apoyado en planteamientos teóricos de Bajtín, Bruner y Ricoeur antes descritos. Obtenidas las narrativas, el paso a seguir consiste en identificar la conexión existente entre historias en el antes, el durante y el después, en las que se verán reflejadas las experiencias emocionales de la actividad conjunta durante proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo el proceso de análisis hermenéutico del corpus documental, se tendrá ayuda del software Atlas Ti para procesamiento de datos cualitativos.

El camino a seguir para el análisis de las narrativas será la reestructuración de las mismas en un análisis posterior a su obtención. Este tipo de análisis, está en la perspectiva de la identificación hermenéutica de narrativas, propuesto por Bruner (1990).

Cuando Bruner plantea que las narrativas tienen su propia lógica, y que ésta no necesariamente corresponde con el tiempo cronológico, el proceso analítico implica una reconstrucción de la dimensión temporal de la narrativa, por una reconstrucción de la representación de la experiencia.

En este caso será útil el concepto de cronotopo introducido por Bajtín, que como se indicó antes, remite a las categorías espaciales y temporales del contexto. Los cronotopos, son aquellas palabras a las que el entrevistado otorga un valor especial en sus experiencias de aprendizaje, y que identifican rasgos significativos de los contextos de aprendizaje que el entrevistado trae a colación, y la evolución de esas experiencias a través del tiempo y de los contextos (el tema, el profesor, el sistema escolar, el entorno familiar, los precedentes y las consecuencias emocionales de la experiencia de aprendizaje).

Para la identificación de las conexiones que ocurren durante la entrevista, hay dos tipos de elementos en la conexión, uno es la representación de los elementos de la experiencia y el segundo es la narrativa acerca de la representación.

Las conexiones se constituyen en un elemento analítico que puede ser entendido como la relación que el individuo establece entre él mismo y diferentes eventos de su vida y que permite construir relaciones entre microhistorias completas e incompletas, entre experiencias singulares o grupales.

El propósito de las conexiones es obtener coherencia global, la gente hace conexiones de diferentes tipos para dar sentido a sus historias de vida, pero también para hacer reconocibles estas historias por sus receptores. Las conexiones son el resultado de la re-construcción narrativa de la experiencia subjetiva, sus marcas y significados.

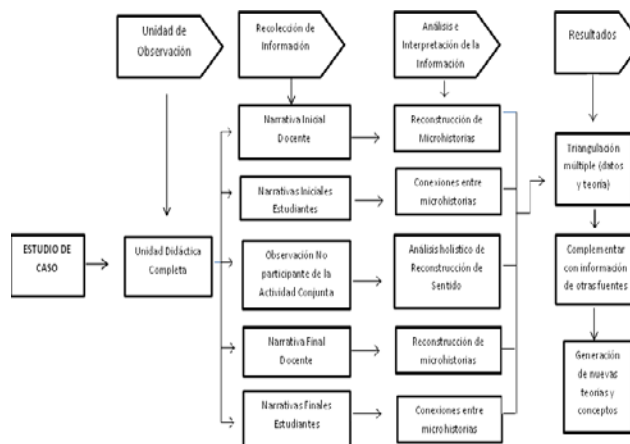
El análisis de las narrativas en modalidad contextual y situada, es inseparable de la modalidad trans - contextual, que debe ser entendida como una construcción narrativa que recoge, integra y representa los sentidos y significados, desde un abanico de experiencias de aprendizaje pasadas, presentes y futuras.

El momento de análisis del contexto en la actividad conjunta, se abordará a partir del análisis holístico de reconstrucción de sentido. Para ello, se tomará todo el relato con las microhistorias y se clasificarán en categorías y grupos de análisis, respetando la dimensión temporal, en un proceso inductivo que permita la teorización progresiva desde los datos empíricos, como lo propone la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). En este proceso se trabajará con el software Atlas Ti, que se constituye en una ayuda valiosa para el procesamiento de la información.

El análisis de la actividad conjunta, se hará con triangulación múltiple de datos y teoría. Los datos obtenidos durante la unidad didáctica permitirán integrar las narrativas del inicio y el final del proceso. Por su parte, la teoría permitirá confrontar y complementar información proveniente de diversas fuentes, producida con intenciones diferentes para lograr la comprensión del fenómeno (Bajtin, 1981, Bruner, 1996, Ricoeur (1995) y Coll; 2001a).

La validez de la narración la dará la pertinencia al análisis, desde la relación entre el contexto y el trans-contexto de manera integrada, y respetando las diferencias en los hallazgos como resultado de la triangulación sistemática de los datos.

Figura 1: Propuesta Metodológica del estudio



Referencias

- L. Aguado. Emoción, afecto y motivación. Madrid: Alianza editorial, 2010.
- Bajtín, M. (1981) the dialogic imagination. Austin: University of Texas Press
- Bentolila S, Clavijo P. (2001) La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura Vigotskiana del problema. Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año II N° 1.
- Bruner, J (1990). Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva (pp.19-73). Madrid: Alianza.

- Castells, M. (1996) La cultura de la virtualidad real: La integración de la comunicación electrónica, el fin de la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas. En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Castells%20cap5.pdf>
Consultado (15.1.2010)
- Castells, M. (2002) La galaxia internet. Madrid: Areté
- Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar, Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, N 41.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59/60, 189,232.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En: Coll C (Coord). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.16-45). Barcelona; ICE Horsori.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C, Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la Educación* (pp 357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, C & Marti, E (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Coll, C, Palacios, J y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación.* (pp. 623-65) Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C, Palacios, J y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación.* (pp 157-184).Madrid: Alianza.
- Coll, C, Monereo, C (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En: Coll, C & Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la Educación Virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación.* Madrid: Morata.
- Falsafi, L (2010). *Learner Identity. a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners.* Barcelona: Tesis doctoral presentada en el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología, UB
- Falsafi, L, Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordenadas espacio- temporales. En: Monereo, C, Pozo, J. (Eds) *La identidad en psicología de la educación.* Madrid: Narcea.

- Glaser, B, Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para la investigación cualitativa. Chicago: Aldine Publishing.
- M.C. Gutiérrez.(2011) Interactividad e Influencia Educativa, en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales en escenarios presenciales y apoyados por TIC. (Trabajo no publicado) inédito.
- Holquist, M. (1990). Dialogism- Bakhtin and his world. London: Routledge
- M. Nussbaum. (2008) Paisajes del Pensamiento. Barcelona: Paidós, pp. 41-164.
- Levy, P. (2007). Cibercultura: la cultura de la sociedad digital. México: Antropos Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ricceur, P. (1995). Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI editores.
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, 3ª Edición.
- Yin, R.K. (2003). Case study research. Design and methods. London: SAGE publications. Third edition.