



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Tapia Valladares, Javier

LA SITUACIÓN DIALÓGICA MICROGENÉTICA: UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EL AULA
UNIVERSITARIA

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2011, pp.
1-20

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA SITUACIÓN DIALÓGICA MICROGENÉTICA: UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EL AULA UNIVERSITARIA

THE MICRO-GENETIC DIALOGICAL SITUATION: A WORKING STRATEGY IN UNIVERSITY CLASSROOM

Javier Tapia Valladares¹

Resumen: El objetivo del presente ensayo es presentar y analizar las características y propiedades de la estrategia denominada "situación dialógica microgenética" (SDM), a partir de la experiencia de su realización. En primer lugar, se describen las características de la situación dialógica microgenética; luego, son establecidos los criterios de operación funcional para trabajar en el aula con esta estrategia. Finalmente, se plantea cómo investigar la aplicabilidad potencial de la SDM a partir de una perspectiva idiográfica. El trabajo concluye exponiendo la necesidad del trabajo inter-situacional con esta estrategia.

Palabras clave: MICRO-GÉNESIS, SITUACIÓN DIALÓGICA, PROPUESTA DE TRABAJO EN LA CLASE, AULA UNIVERSITARIA.

Abstract: The aim of this essay is to show and analyze characteristics and properties of the strategy called "microgenetic dialogical situation" (MDS), based on the experience of its implementation. First is presented a description of properties and features for the microgenetic dialogical situation. After, operational function criteria are established for the classroom work strategy. Finally it's considered research possibilities for evaluate SDM potential applicability in idiographic perspective. The paper concludes by stating need for inter-situation work with this strategy.

Keywords: MICRO-GENESIS, DIALOGICAL SITUATION, UNIVERSITY CLASSROOM, CLASSROOM WORK STRATEGY.

¹ Ph.D. en Psicología del Desarrollo por la Universidad Católica de Lovaina (Louvain-la-Neuve, Bélgica, 2000). Profesor Catedrático del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) y de la Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica (UCR), en Psicología del Desarrollo, Metodología de la investigación psicológica y Psicología de la religión.

Dirección electrónica: javier.tapiav@gmail.com

Artículo recibido: 28 de octubre, 2010

Aprobado: 7 de marzo, 2011

1. Proposición

La experiencia docente en el ámbito universitario, en Psicología, en Educación, en Estudios de la Sociedad y de la Cultura, nos han permitido experimentar y observar las potencialidades y limitaciones de la interacción entre quienes aprenden y enseñan². El desarrollo exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), particularmente las que poseen una presencia creciente en las aulas universitarias, como el aprendizaje virtual o *e-learning*, el aprendizaje mixto o *blended learning*, así como el uso de las redes sociales en la Red (Web2) al servicio de la mediación pedagógica, han modificado hace pocos años la experiencia del ejercicio de enseñar, de aprender y, especialmente, el de aprender mientras se pretende enseñar³. Cada vez está más claro que las aulas universitarias, así como las actividades que están en torno a ellas, constituimos comunidades de aprendizaje y no un simple dispositivo de interrelación didáctica enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, en este ensayo se trata de reflexionar acerca de estos procesos y de realizar propuestas como resonancia de una experiencia ya realizada, pero inacabada.

La interacción entre profesores y estudiantes en el aula y a su alrededor es un medio fundamental que suscita la instauración de una comunidad de aprendizaje. ¿Cuáles son sus características, cuál su dinámica y cómo puede mejorar las prácticas de formación universitaria en el aula?, son preguntas que se refieren a procesos y a problemas que se tratan aquí a partir del planteo de la situación dialógica microgenética.

Nuestra argumentación avanzará en tres momentos. En el primero (2.1) se introduce el concepto de Situación Dialógica Microgenética (SDM), como una estrategia de interacción dinámica que facilita y potencia la comprensión del trabajo en el aula universitaria. Dicha estrategia es entendida como un sistema de micro-interacciones, comunicativa, en la que los y las jóvenes están involucrados por su participación en la construcción del conocimiento en el aula. El trasfondo para ello es *nuestra propia experiencia de la enseñanza universitaria* de la psicología, aún cuando es posible que esta contribución pueda ser de utilidad para el ámbito de las Ciencias Sociales, la Educación, la Filosofía y las Letras y aún cuando pueda

² Una parte de este trabajo se realizó para la Fundación Omar Dengo, donde se tuvo el privilegio de contar con el apoyo de Orlando Amarís Cervantes y Carolina Mora Castrillo.

³ El aprendizaje electrónico o *e-learning* o *aprendizaje virtual*, se refiere a la educación a distancia con base en el soporte de medios electrónicos digitales, tales como el internet o el correo electrónico. El aprendizaje electrónico se supone virtual en su totalidad; de este cabe distinguir el aprendizaje electrónico mixto o *blended learning*, es decir, la educación a distancia con base en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero con soporte virtual y presencial simultáneo, o sea, conjugando actividades presenciales en el aula y actividades virtuales fuera del aula, por medio del ordenador o el teléfono móvil u otros medios digitales.

coincidir con otras propuestas de trabajo intra-clase. Después (2.2) serán presentados algunos instrumentos conceptuales, buscando explicitar con ello el campo desde donde resulta pertinente entender la situación dialógica microgenética; de este modo, quedará delimitado su alcance conceptual específico.

La situación dialógica microgenética es pensada como experiencia realizada en las aulas universitarias. Ya que como experiencia la SDM se puede optimizar, también es posible fijarle un horizonte operativo por el interés primordial en aplicarla como posible estrategia de trabajo en el aula. Los criterios de operación aparecen vinculados a una perspectiva pedagógica según la cual las competencias de aprendizaje (Fischer & Immordino-Yang, 2002) pueden desarrollarse sólo a partir de situaciones de aprendizaje en colaboración (Escribano y Del Valle, 2008), potenciadas por el diálogo co-construido (Wells, 1999) y que busca ser significativo para quienes participan en la interacción dinámica concreta dentro del aula (Valsiner, 2000). Finalmente, en un tercer momento (2.3), se trata la cuestión de cómo indagar y evaluar en el aula esta estrategia de trabajo.

2. Argumentación

2.1 La situación dialógica microgenética (SDM)

Entre los principios pedagógicos que pueden orientar procesos de formación específicos en la educación superior universitaria, recuperamos la importancia de concentrarse en los procesos de aprendizaje, en el pensamiento crítico y en el trabajo en colaboración. Principios como éstos provienen de teorías psicológicas (Fischer & Immordino-Yang, 2002) y pedagógicas relativamente recientes (Choy & Cheah, 2009; Escribano y Del Valle, 2008).

Bajo la premisa que el desarrollo y el aprendizaje se influyen mutuamente al orientar los procesos de formación universitaria, surge como una limitación visible que la mera adquisición de competencias o capacidades constituye una perspectiva que evade la cuestión del desarrollo intraindividual e interindividual. Proceder así implica desconocer que personas y grupos, especialmente en la juventud y en la adultez emergente (Arnett, 2008; 2001), situadas en el ámbito educativo de la formación universitaria, están siempre situadas en diferentes ámbitos contextuales y en una red de significaciones culturales dentro de las cuales es necesario entender la formación de competencias y otros procesos fundamentales involucrados en el proceso de formación.

El desarrollo psicológico puede comprenderse como un proceso de transformaciones intraindividuales e interindividuales (Baltes y Smith, 2002), situadas en ámbitos contextuales diversos (Bronfenbrenner, 1987) y determinados por el desenvolvimiento del curso de la vida. Las transformaciones y su génesis pueden verse en su nivel macroscópico o en el sentido del macro-desarrollo, pero también en un nivel microscópico o en el sentido del micro-desarrollo (Granott, & Parziale, 2002). Así, la génesis de las transformaciones en el desarrollo constituye una micro génesis (Wells, 1999); esto quiere decir que el desarrollo individual e interindividual implica procesos emergentes, es decir, procesos de transformación que generan novedad (Valsiner, 2000) y dichos procesos provienen de micro-interacciones, de naturaleza interpersonal y poseen el potencial para alcanzar el ámbito de las macro-interacciones socio-históricas y culturales (del micro-desarrollo al macro-desarrollo).

La microgénesis es acerca de procesos semióticos, en otras palabras, es acerca de procesos de creación de significaciones en las trayectorias de desarrollo. Ahora bien, ocurre una transformación evolutiva o una transformación en el desarrollo cuando es posible identificar que existe la creación de novedad, esto es, que acaece la génesis de una nueva estructura emergente la cual es claramente distinta de una estructura precedente. Tanto el desarrollo intraindividual como el desarrollo interindividual tienen una relación de homología con los procesos de aprendizaje en el aula universitaria, es decir, que el aula universitaria es un contexto para el desarrollo interindividual, porque a partir de esta estructura es factible la creación de una nueva, aunque ahora no sólo en el ámbito del desarrollo, sino en el ámbito del aprendizaje y los procesos que conlleva.

Los procesos de aprendizaje en el aula tratando la cuestión de la interacción comunicativa, los ha abordado Fernández (2010) en un sentido general y en una perspectiva distinta a la presente, así como Artavia (2005), en un proceso muy similar, aunque especialmente en el aula de educación primaria. Este análisis se concentra en los procesos de aprendizaje en el aula. En este ámbito, los procesos de aprendizaje se desenvuelven a partir de una serie indeterminada de situaciones; una situación se compone de participantes que se comunican en relación con los objetos de aprendizaje y ellos mismos están insertos en una situación de interacción que convoca el inter-juego de lo verbal y lo extra-verbal; además, estas interacciones las denominamos *de nivel microscópico*, porque captar su naturaleza sólo es posible cuando suceden procesos en una escala de tiempo corta (menos de una hora). Así pues, los participantes en la situación interactúan por medio de secuencias

de diálogo respecto a los objetos simbólicos del aprendizaje, cuyo producto es información, experiencia y conocimiento acerca de esos objetos, en otras palabras, es un producto de micro-interacciones, porque se realiza ahí en la interacción dialógica. Estas características ofrecen una configuración particular a la situación dialógica microgenética, que podemos delimitar mejor en términos conceptuales de la siguiente manera.

La SDM es una estrategia de desarrollo de procesos de aprendizaje, de tipo *contextual*. Sobre ella inciden diferentes niveles contextuales sistémicos: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, cronosistema (Bronfenbrenner, 1987). La vinculación con estos niveles del contexto o entornos facilita concebir a la SDM como una operación que aborda los objetos de aprendizaje al identificar su sentido global, es decir, es una estrategia holística, que busca evitar la atomización de los procesos de aprendizaje, tratando de identificar objetos de conocimiento que vinculen aspectos globales de la realidad, aún cuando los objetos de aprendizaje y conocimiento deben descomponerse en forma analítica. Aquí existe una dialéctica entre los aspectos particulares y los aspectos globales de los objetos de conocimiento.

En una aproximación holística se apuntala la *significación* dada a los objetos de conocimiento. Así pues, la SDM es una estrategia que busca operar sobre los objetos de conocimiento al poner énfasis en la creación de procesos de *significación*. La aprehensión del objeto de conocimiento procura un andamiaje en el sentido que lo proponen Fisher & Immordino-Yang (2002): una habilidad o competencia particular se consolida cuando la persona que aprende acaba el proceso, le da un sentido global y lo conecta tanto con otras habilidades como con los sentidos múltiples que residen en ellas. De este modo, se establecen los andamios sobre los cuales se instalan nuevas habilidades, como un haz de ramificaciones, que facilita la elaboración de significaciones cada vez más globales y completas, en torno a los objetos de conocimiento.

¿De dónde proviene el sentido? ¿Sólo de las propiedades de los objetos de conocimiento que se revelan al sujeto o que éste descubre? Por ser la SDM una estrategia centrada en la interacción, lo es también una estrategia centrada en la interacción comunicativa, y particularmente en su forma de *diálogo*. Este se construye entre los participantes en el proceso de aprendizaje, a saber, entre enseñantes y aprendices (Wells, 1999). De ahí que una estrategia de trabajo en el aula universitaria, centrada en el diálogo, implica considerar al lenguaje como una estructura ontológica y como una estructura de mediación de las relaciones del sujeto consigo mismo y con el mundo social. Ciertamente de

esta consideración sobre el lenguaje puede desprenderse un enfoque pedagógico, esta sería la empresa de Wells (1999), sin embargo, no es la proposición de este ensayo.

Aquí cabe ceñirse a la pretensión de sostener que las estructuras de comunicación poseen una relevancia para la práctica de la enseñanza universitaria, aún cuando de ella puedan extraerse consecuencias teóricas para una teoría pedagógica. Por lo anterior, la SDM, como práctica no engegucida por el abandono de la teoría, supone que enseñantes y aprendices están insertos en las *situaciones de interacción dialógica*, ahí dónde acaece la microgénesis de la significación. Dicho de otro modo, la situación lingüística (Young, 1993), como situación de aprendizaje o situación educativa, se encadena en una serie interactiva, en una serie de interacciones interpersonales y relacionales.

Ahora bien, es común observar en las experiencias de comunidades educativas democráticas aplicadas por el equipo de Lawrence Kohlberg, fenómenos como el *efecto Blatt* (Kohlberg et al., 1997). Esto se refiere a que en el contexto de una comunidad educativa democrática, como procura ser la universitaria, el progreso en la reflexión, la comprensión y la acción, acerca de conflictos socioculturales reales sobre lo justo, lo solidario y lo bueno, puede darse como efecto del *conflicto socio-cognoscitivo*. El conflicto socio-cognoscitivo aparece en las interacciones dialógicas que forman parte del aula universitaria como micro-cultura. Este conflicto constituye el factor generativo primordial del diálogo. Se basa en aprovechar los núcleos de resistencia a la comprensión que pueden presentar a los individuos cuando se enfrentan a objetos de conocimiento y en aprovechar las distorsiones de esa comprensión incompleta, para provocar nuevas posibilidades de aproximación y apropiación de los objetos de conocimiento.

En ese sentido, las características de las interacciones comunicativas dialógicas se comprenden con mayor amplitud si se entienden como *actos de habla*. Esta acotación se vuelve relevante, porque los procesos de creación de significación o procesos semióticos, transitan por medio de las interacciones dialógicas. Al mismo tiempo, estas interacciones dialógicas son factores dinámicos de la creación de significaciones al producir aprendizaje y conocimiento. ¿Qué podemos entender por acto de habla?

Las interacciones comunicativas o dialógicas en el aula universitaria, están constituidas por actos de habla.⁴ Cuando como locutores (en el rol de docentes), usamos el

⁴ Orlando Amarís Cervantes realizó la investigación bibliográfica que sirve de base a esta parte de nuestro argumento.

lenguaje en su forma comunicativa, no transmitimos enunciados de manera neutral, sino que pretendemos, mediante los actos de habla, alterar el comportamiento de nuestro interlocutor (estudiantes). Esto ocurre ya sea convenciendo (de que se tiene el conocimiento, por ejemplo); persuadiendo (para que se tome una decisión); ordenando (para que se realice una tarea); censurando (para abonar créditos al poder); estimulando (para mejorar unas calificaciones).

En el castellano pueden observarse al menos seis tipos de actos de habla. De la perspectiva de Austin y Searle (Calvo, 1994; Searle, 1986) es posible extraer una tipología combinada de actos discursivos. Así, tenemos *los actos de habla judicativos*, aquellos que se aplican en el campo de la estimación o apreciación (por ejemplo, absolver, evaluar, caracterizar, interpretar, determinar, diagnosticar, analizar, clasificar, estimar, situar, considerar). *Los actos de habla directivos*, que se aplican para el dominio, la influencia o para ejercer potestad (por ejemplo, elegir, designar, mandar, ordenar, instar, aconsejar, prevenir, destituir, despedir, perdonar, rogar, suplicar, revocar, rechazar, vetar). *Los actos de habla comisivos o compromisorios*, aplicables para las promesas y compromisos (por ejemplo, prometer, pactar, dar la palabra, proponerse, garantizar, apoyar, adherirse, defender, apostar). *Los actos de habla expresivos o conductuales* útiles en el comportamiento (por ejemplo, pedir disculpas, elogiar, felicitar, dar pésame, sentir, desafiar, brindar, desear suerte, dar la bienvenida). *Los actos de habla asertivos o expositivos* que buscan la aserción, argumentar o discutir (por ejemplo, contestar, argüir, postular, afirmar, negar, informar, avisar, replicar, testificar, jurar, deducir, preguntar, interpretar y definir). *Los declarativos* que se aplican en el campo de la instrumentalización y la acción (por ejemplo, bautizar, excomulgar, declarar la guerra, bendecir, repudiar, maldecir, abjurar, desheredar, abrir o cerrar la sesión).

En el contexto del aula, el diálogo como interacción comunicativa, mediante actos de habla discursivos, es un instrumento con el que conocemos y podemos relacionar nuestro conocer y el de los otros. Las aulas universitarias, como comunidades de indagación (Wells, 2001), devienen como un microsistema donde el currículo universitario se crea de una manera emergente, en los muchos modos de interacción comunicativa con los que profesores y estudiantes comprenden, de una manera dialógica, los objetos de conocimiento de interés por medio de la acción, la construcción de conocimiento y la reflexión; aquí la comprensión es la sensación de coherencia que se alcanza en el acto de decir: la impresión de que los elementos del problema encajan formando una pauta significativa.

Para contribuir de una manera "progresiva" al diálogo en curso (Wells, 2001), la sensación de coherencia hay que interpretarla en función de la información que introduce y de la postura del hablante hacia esa información, comparar eso con la comprensión actual que se tiene de la cuestión que se discute y luego formular una contribución que, de una manera pertinente, enriquezca la comprensión común alcanzada en el discurso, ampliando, cuestionando o calificando lo que ya se ha dicho.

El lenguaje, la expresión comunicativa en el diálogo, se convierte así en un artefacto semiótico que contribuye a la construcción colaborativa de conocimiento por parte de todos los coparticipes. Una composición musical que busca ilustrar una idea, una narración que alude a un caso o biografía individual, la explicación de un evento sociopolítico, cuya resonancia en los individuos y su condición subjetiva es notoria, las características psicosociales de la niñez en condiciones de pobreza representan objetos de conocimiento o problemas (Manzanares, 2008) sobre los que puede operar un discurso progresivo que funciona sobre la base de actos discursivos o actos de habla en el diálogo.

Claro que para Wells (2001) no todo discurso producido en el aula debe ser de tipo progresivo, pero considera que aún así debe desempeñar un papel importante. Disponer de un *aula dialógica*, con el propósito de formar el pensamiento crítico, permite poner a efecto procesos de indagación educativa. Éstos pueden facilitar la exploración de las formas que puede adoptar y las condiciones que permiten la producción de un discurso progresivo o, dicho de otro modo, la interacción comunicativa orientada al diálogo colaborativo.

Para terminar este apartado, podemos apreciar entonces que: a) los actos de habla son mediadores semióticos de interacción dialógica y b) los objetos de conocimiento específicos a una disciplina aparecen como desafíos para la creación de conocimiento significativo mediante la colaboración.

2.2. Criterios de operación funcional de la SDM

Las características anteriores definen el campo y límites de la estrategia de trabajo en el aula basada en una comprensión del fenómeno de la situación dialógica microgenética. Se afirma así que esta organización estratégica facilita el aprendizaje cognoscitivo en el aula universitaria, en el nivel de la educación superior. Entendemos *el aprendizaje cognoscitivo* como los procesos de formación orientados a desarrollar el pensamiento crítico, la creación de conocimiento y habilidades específicas de procesamiento de la información de quienes participan en el proceso educativo formal universitario.

La realización operativa de esta estrategia requiere, sin embargo, criterios específicos o instrumentos conceptuales para lograrlo. Estos criterios o instrumentos son los que se describen a continuación.

2.2.1. La zona de desarrollo próximo en el aula universitaria

El aula universitaria se concibe como un contexto para el aprendizaje. En éste acaecen diferentes subsistemas interactivos o tipos de interacción, involucrando a diferentes personas. Se pueden reconocer al menos tres que serían los más relevantes: a) la interacción entre docentes y estudiantes; b) la interacción entre estudiantes; c) la interacción estudiantil y de docentes con los medios del aprendizaje (tecnologías digitales y los objetos de conocimiento que éstas vehiculan). Los diferentes tipos de interacciones y los procesos semióticos que construyen son, en su totalidad, el contexto de aprendizaje en el aula universitaria.

El trabajo en procesos de formación universitaria en el aula puede implicar un nivel de fragmentación, si busca sólo conseguir objetivos a través de actividades particulares. Más bien, en el contexto de aprendizaje definido antes, habrían tres procesos simultáneos: las interacciones dialógicas estudiante-docente; las interacciones dialógicas entre estudiantes; las interacciones con problemas/objetos/medios, esto es, problemas relacionados con el ámbito de realidad de la disciplina y los medios tecnológicos para apropiarse de los problemas/objetos para conocerlos y ejercer sobre ellos un nivel de apropiación al comprenderlos.

Esta situación ofrece la oportunidad sobresaliente de observar cómo el aprendizaje dirige el desarrollo. En efecto, los tres tipos de interacción dialógica favorecen la instalación de situaciones microgenéticas que caracterizan, lo que acontece en la zona de desarrollo próximo.

La microgénesis de la significación y las series de situaciones de aprendizaje ocurren en la *zona de desarrollo potencial* (Vygotski, 1991); es ahí donde se construye el aprendizaje significativo propiamente dicho y acaece la posibilidad de desarrollo socio-cognoscitivo y socio-emocional guiada por el aprendizaje. Como es ya bien sabido, el concepto de *Zona de Desarrollo Potencial o Próximo* (ZDP) alude al margen diferencial existente entre lo que el/la aprendiz ya conoce al iniciar un proceso de aprendizaje, y lo que puede aprender como resultado de su interacción cooperadora con un co-aprendiz aventajado que guía el aprendizaje.

Este concepto es aún útil si aceptamos que, en la actualidad, los lugares simbólicos dónde residen el conocimiento y las fuentes del aprendizaje, no es el profesorado, en el sentido que no existe un lugar simbólico-cultural fijo donde situar un lugar al conocimiento, como si se tratase de una fuente. Se necesita un giro según el cual podamos pensar la información y el conocimiento que fluye en el aula universitaria como una *topología simbólica*, cuya expresión metafórica es que se encuentra en *tránsito permanente*. Esto quiere decir que el lugar simbólico del conocimiento no reside, más bien se moviliza y transita, es nómada, se caracteriza por la idea de flujo (Castells, 2007; Hodges, 2008) y posee fuentes ya no fijas, sino que están igualmente en tránsito, en red, en una red de redes, como en la metáfora de la internet.

Naturalmente, esto forma parte de las transformaciones de nuestra representación del mundo provocadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La irrupción real y simbólica de las tecnologías digitales para el aprendizaje universitario (por ejemplo, el ordenador o la computadora, pero también los nuevos recursos audiovisuales y la telefonía), forman parte de un conjunto de herramientas semióticas en la situación dialógica microgenética; tales herramientas funcionan bajo el flujo constante de información y configuran, de una manera nueva, la relación con el medio, es decir, el medio ya no es sólo medio en el sentido de un paso o estancia o facilitación entre el sujeto que aprende y el objeto que se busca aprehender. El medio puede convertirse, también, en objeto en relación con otro objeto. Así, ya no sólo nos enfrentamos a una relación epistemológica sujeto-objeto, ni a una antropología sujeto-sujeto, sino también al advenimiento de una ontología objeto-objeto, mediada por el sujeto tecnológico. El sujeto realiza una apropiación personal de la tecnología al extraer de ella usos inéditos en una red de contextos en flujo.

Entonces, la ZDP modifica sus características. Sí, ciertamente el profesorado está desde un inicio incluido en la situación y co-participa en esta, pues genera con sus estudiantes sus potencialidades. Quienes participan como estudiantes tampoco participan como mónadas aisladas o solitarias, ni de las instancias docentes ni de la co-participación con los demás estudiantes. Sin embargo, las posiciones en la ZDP se vuelven más plásticas, adquieren la naturaleza del flujo y los participantes se auto-conciben como puntos de contacto en una red, aún cuando se sitúen dentro de la ZDP.

2.2.2 La SDM como parte de la ZDP

Como se ha establecido ya, es en la Zona de Desarrollo Potencial o de Desarrollo Próximo donde se sitúan las situaciones microgenéticas. Estas situaciones están saturadas lingüísticamente, dicho de otro modo, la interacción entre el profesorado y el estudiantado, está saturada de conversaciones, cuyo medio privilegiado de realización es el lenguaje utilizado de forma práctica en la comunicación, pero la propia interacción en el aula, en la SDM comprendida como parte de la ZDP, no acontece sin limitaciones, por ejemplo, la construcción de conocimiento que surge de este tipo de interacción, no es universal, ni posee aspiraciones de validez científica estandarizada.

A la situación mediada lingüísticamente, que hemos denominado *situación dialógica*, podemos atribuirle dos propiedades generales relevantes; en primer lugar, una situación dialógica involucra a participantes en una conversación acerca de un objeto de conocimiento o problema, situado en el mundo físico (la naturaleza y sus componentes bio-evolutivos); el mundo social (la integración grupal y las relaciones entre grupos e instituciones); y el mundo subjetivo (formación de la personalidad, relaciones interpersonales y las del individuo consigo mismo), aunque también involucra a las personas participantes en torno a objetos y problemas situados en las conexiones y desconexiones de esos tres mundos; en segundo lugar, una situación dialógica es genética o generativa. En efecto, una situación de diálogo genera la interacción pedagógica (Pérez, 1992) entre quien enseña y quien aprende, esto es, genera conversaciones que producen un aprendizaje potencialmente significativo y crítico. Estas dos propiedades implican al menos cuatro características que definen la situación dialógica en el aula universitaria; estas son:

- 1) Involucra los tres subsistemas de interacción antes señalados: a) la interacción entre profesores y estudiantes. b) la interacción entre estudiantes; c) la interacción estudiantes y docentes con los medios del aprendizaje (tecnologías digitales y los objetos de conocimiento que éstas vehiculan).
- 2) Otra condición es la tarea. Con esta estrategia pedagógica, la tarea consiste en permitir la comprensión de objetos de conocimiento social, subjetivo y físico, a partir del diálogo en colaboración. Este diálogo se orienta a crear significaciones culturalmente pertinentes, al utilizar la mediación de la tecnología.
- 3) La situación dialógica necesita, en el *plano lingüístico*, que los problemas/objeto susciten habilidades para persuadir y para argumentar. En el *plano socio-cognoscitivo* exige el ejercicio de la comprensión de hechos, normas y sentimientos; la capacidad

para ponerse de acuerdo y para disentir; la habilidad para tomar la perspectiva del otro; la habilidad para tomar decisiones; las habilidades prosociales tales como la generosidad, la cooperación y la empatía. En el *plano socioemocional* la situación dialógica exige que los problemas/objeto de conocimiento permitan el ejercicio de la confianza y el respeto en las relaciones, así como la apertura a la acción y a la resistencia interpersonal constructiva. Esto necesita poner en juego las habilidades interpersonales e intrapersonales como las describe Gardner (1987).

4) Los problemas/objetos se estructuran por medio de los componentes básicos de una situación dialógica microgenética. Las actividades, los roles y las relaciones son esos componentes básicos. a) Las actividades han de ser situadas, esto significa que siempre deben involucrar al profesorado y al estudiantado y sus condiciones específicas. Se delimitan por las características que posee una discusión de dilemas acerca de conflictos socioculturales, que se lleva a cabo como una discusión acerca de dilemas morales. La discusión de dilemas morales incluye un proceso donde la pedagogía de la pregunta es relevante. b) Los roles habrán de ser susceptibles al proceso acumulativo de simetría alternante entre aprendiz y enseñante. c) Las relaciones deben someterse a las condiciones de la interacción dialógica (las condiciones de interacción dialógica suscitan el ejercicio adecuado de habilidades interpersonales e intrapersonales).

2.2.3 La SDM y roles de sus participantes

En la situación dialógica microgenética los participantes tienen roles definidos. Esta definición puede quedar implícita o supuesta en la situación. Habitualmente, contamos con los roles de quienes ocupan el lugar de profesores, enseñantes o docentes y de quienes ocupan el lugar de estudiantes o quienes aprenden. La posibilidad de explicitar la definición de tales roles puede contribuir positivamente a la interacción constructiva en la situación dialógica. La interacción en el aula se caracteriza por ser inicialmente asimétrica. A quien la institución universitaria delega el rol de "profesor" o el rol de "enseñar" una determinada materia, es quien controla inicialmente las emisiones discursivas orientadas al aprendizaje. Sin embargo, estas pueden situarse en una interacción asimétrica alternante entre enseñante y aprendices.

El ejercicio de los roles de profesor y estudiante no puede darse como si fuesen ambos mónadas en diálogo y por consiguiente ubicados en un contexto asimétrico unidireccional y

pseudo-comunicativo. Esto sucede cuando el discurso del profesor se considera el único autorizado por una instancia de jerarquización (Fernández, 2010). En esto consiste la asimetría. Hay un denominador y un denominado. Es un ejercicio unidireccional si el orden del discurso es fijo, se orienta en una sola dirección, según la cual quien posee la información y el conocimiento tiene la función exclusiva de transmitir o de provocar algún grado de apropiación de ese conocimiento. Subvierte un elemento básico del curso de la interacción si las emisiones discursivas con una intención comunicativa, desde el lugar del profesor/locutor, poseen un grado mínimo de recepción desde el lugar de los estudiantes/interlocutores, es decir, los efectos de la intención comunicativa del locutor son ambiguos, distorsionados o inaccesibles y no convocan la participación activa de los y las interlocutora.

Como se ha dicho, la situación dialógica microgenética es una situación de interacción comunicativa. La interacción entre profesores y estudiantes en el aula universitaria supone la imposibilidad de no comunicarse. Supone que es necesario considerar las potencialidades y las anomalías en esa situación de diálogo entre profesores y estudiantes, así como la de estudiantes como co-participantes; en este sentido, la situación dialógica es una estructura de co-variación entre las personas involucradas para crear novedad en torno al conocimiento y el aprendizaje. En un proceso formativo universitario, específicamente en las ciencias sociales, en una situación dialógica, la interacción entre estudiantes y profesores es la cuestión central. No se trata del ejercicio de roles sin más. Se trata de interacciones en una situación de diálogo. Entonces, las interacciones entre estudiantes y profesores así como sus roles respectivos se desempeñan y tienen sentido, porque se concentran en una situación de diálogo y porque esta se estructura como situación genética, es decir, porque se genera y se co-genera a partir de micro-interacciones. En la situación dialógica las personas que participan se enfrentan al conocimiento como investigadoras que trabajan en colaboración con sus co-aprendices (Rogoff, 1993; 2003).⁵ Así pues, la tarea de quien estudia en un proceso de formación universitaria consiste en "aprender en el diálogo crítico", situado y cooperativo.

⁵ Orlando Amarís Cervantes realizó la investigación bibliográfica concerniente a la colaboración de co-aprendices.

En esta estrategia, necesariamente el profesorado se concibe también como un conjunto de aprendices, co-investigadores, co-participantes, por lo cual su papel es el de indagación, reflexión y crítica de su propia labor educativa en el aula universitaria. Significa apropiarse de su inserción en la situación dialógica microgenética, tomar conciencia de que forman parte de esa situación y que tanto como el aprendiz, la pueden modificar y determinar por sus actos de discurso. Desde este punto de vista, el del profesorado, el conocimiento y el aprendizaje también son co-generados (Valsiner, 2009). La co-generación de la situación supone la inserción del enseñante como un actor que planifica y co-ejecuta actos de pensamiento, que son actos del lenguaje, o más propiamente actos discursivos. Introducir en la situación dialógica actos de habla implica introducir actos de pensamiento de forma deliberada, que conducen el proceso de pensamiento y de reflexión en el salón de clase.

2.3. El aula como lugar de experimentación

¿Cómo evaluar la efectividad concreta de una estrategia de trabajo en el aula basada en la situación dialógica microgenética? Un importante punto de partida para responder a esta pregunta, consiste en adoptar una perspectiva idiográfica de construcción del conocimiento, ya no sólo en el nivel de la investigación científica propiamente dicha, sino también en el nivel del aula donde se fecundan ideas y pensamiento para la investigación. La perspectiva idiográfica, en un sentido amplio, se concibe como

el estudio sistemático de un caso único organizado como sistema a lo largo del tiempo, de tal manera que deviene en una de las bases para la generalización psicológica. Ciertamente el análisis idiográfico se realiza sobre un caso, que es único, pero sus resultados son generalizados al fenómeno como un todo. (Valsiner, 2009, p. 15)

El estudio intensivo de un caso único en el ámbito universitario aparece como una aproximación necesaria y pertinente para evaluar el funcionamiento de la estrategia pedagógica basada en la situación dialógica microgenética. Entre las diversas estrategias que facilitan la concentración en el caso único, encontramos el *experimento ecológico*⁶ (Bronfenbrenner, 1987).

Un experimento ecológico es

un intento de investigar la acomodación progresiva entre el organismo humano en crecimiento y su ambiente, a través de un contraste sistemático entre dos o más

⁶ Carolina Mora Castrillo realizó la investigación bibliográfica que sirve de base a esta argumentación.

sistemas ambientales o sus componentes estructurales, en el cual se procura controlar con todo cuidado otras fuentes de influencia, ya sea por medio de asignaciones hechas al azar (en un experimento planeado) o por comparación (en un experimento natural). (Bronfenbrenner, 1987, p. 55)

El experimento ecológico es una estrategia que permite el estudio de la interacción entre la persona y el ambiente dentro del contexto de sistemas seriados de manera interdependiente. El aula universitaria sería, en los términos de Bronfenbrenner, un micro-sistema, donde se considera seriado en cuanto depende, simultáneamente, de los otros sistemas de influencia sobre la situación dialógica microgenética.

Lo que se pretende con el experimento ecológico es la reformulación de la lógica básica del método experimental. Su aspecto novedoso es el tiempo así como el objetivo de su aplicación; al respecto, con frecuencia en las primeras etapas de la investigación se emplean experimentos no con el objeto de comprobar hipótesis, sino por motivos de orden heurístico, es decir, para analizar de forma sistemática la naturaleza de la acomodación que existe entre la persona y el medio. Esta acomodación persona-medio no es tan fácil de reconocer; entonces, el experimento desempeña un papel crítico en la investigación ecológica, no sólo con el objeto de comprobar hipótesis, sino en etapas anteriores para detectar y analizar las propiedades de los sistemas dentro y más allá del entorno inmediato. El experimento tiene como propósito la comprensión de la relación entre la persona en desarrollo y algún aspecto de su ambiente; hay que intentar cambiar una y observar qué ocurre con el otro. Aquí se encuentra implícito el reconocimiento de que la relación entre la persona y el ambiente tiene las propiedades de un sistema con un momento propio, por lo tanto, la única manera de descubrir la naturaleza de esta inercia es intentar perturbar el equilibrio existente.

El experimento ecológico ya no se interesa por mostrarnos la comprobación de hipótesis, sino el descubrimiento de procesos, es decir, la identificación de las propiedades y procesos de los sistemas que afectan y se ven afectados por la acción y el desarrollo del ser humano. En este sentido, el aula es un sistema que forma parte de un sistema mayor, con lo cual tenemos una serie *inter-sistémica*. La situación dialógica microgenética aparece entonces como una estrategia insertada en un proceso más amplio, el de la formación universitaria. Además, si el objetivo es identificar las propiedades de los sistemas, resulta esencial que estas no se excluyan del diseño de la investigación antes del hecho, restringiendo la observación a un solo entorno, una variable o un sujeto a la vez.

En la investigación ecológica se busca mantener controlados adentro la mayor cantidad posible de contrastes ecológicos con importancia teórica, dentro de las limitaciones que imponen, por un lado, la posibilidad práctica y, por otro, el diseño experimental riguroso. Esta es la única forma de determinar la generalidad de un fenómeno más allá de una situación ecológica específica, así como la identificación de los procesos de acomodación mutua entre un organismo en desarrollo y sus entornos cambiantes. La estrategia principal para investigar los patrones sistemáticos del desarrollo dentro es comparar los grupos existentes. La transición ecológica, esto es, un avance o transformación en el desarrollo, se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de modo relacional y comunicativo. Los diferentes tipos de entorno dan lugar a patrones distintivos de rol, actividad y relación para las personas que se convierten en participantes de estos entornos.

Para diseñar un experimento ecológico en el marco del aula universitaria, como una micro-cultura de experimentación, se deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

- 1.- Para dar el primer paso en una ecología comparativa del desarrollo exitoso o limitado, en particular de la situación dialógica en el aula universitaria, se necesita una descripción y un análisis sistemático de los entornos en los que se produce el desarrollo del aprendizaje universitario, particularmente, el tipo de interacción en el aula específica de interés.
- 2.- En las observaciones del aula es importante describir las actividades que tienen lugar, así como las similitudes y diferencias en la naturaleza de las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.
- 3.- Si diferentes entornos, es decir, el tipo de actividad académica en un aula dada, producen efectos diferentes sobre el aprendizaje, entonces estos efectos deberían reflejar las principales diferencias ecológicas entre los entornos, los cuales se revelan en los patrones contrastantes de actividades, roles y relaciones.
- 4.- Para analizar las transiciones ecológicas se procede a realizar un análisis de contenido de actividades molares del dominio disciplinario específico, esto es, actividades significativas en el aula relacionadas con la materia tratada.
- 5.- Es importante indagar la naturaleza y complejidad de las estructuras interpersonales, ya sea como manifestaciones del desarrollo de la persona que participa en subsistemas como el aula, o como indicadores del potencial evolutivo del entorno donde se producen. La naturaleza de la estructura interpersonal se define

mediante el patrón de reciprocidad, el equilibrio de poderes y la relación afectiva que aparece en las díadas y subgrupos que la constituyen en el entorno específico del aula.

3. Discusión y conclusiones

La situación dialógica microgenética es una experiencia realizada que se nos ha mostrado como una estrategia de trabajo práctico en el aula. De este acontecimiento hemos querido dar cuenta hasta aquí. No obstante, surge un cuestionamiento meta-teórico (o una limitación) en este punto: ¿se trata la SDM de una estrategia pedagógica, de una estrategia curricular o de una estrategia didáctica?

Esta pregunta en sí misma representa el retorno a deslindes según los cuales cada concepto es en sí auto-contenido, perfectamente recortado y relativamente impermeable, poco voluble respecto a sus relaciones con los otros conceptos. Reflejaría una perspectiva meta-teórica anti-sistémica, anti-generativa y anti-dinámica, lo que nos desafía desde las antípodas de este ensayo. En lugar de buscar los enlaces, la mutua comunicación entre las categorías teóricas, habríamos de buscar decantarlas con un cincel epistémico aún desconocido.

Esta propuesta, *a contrario*, se ha preocupado por dar un lugar sobresaliente a la comprensión de la práctica educativa universitaria conectada con la teoría. ¿Resuena aún con sentido referirse a la dialéctica teoría-práctica? Sí, hay en la estrategia de trabajo en el aula basada en la situación dialógica micro-genética bases pedagógicas, pero en el mismo sentido que en cualquier práctica educativa las hay y bajo la influencia simultánea de lo que pueda entenderse por curriculum y cualquier otro concepto, teoría o enfoque, que suelen permear nuestras prácticas en el aula, pese a nuestra ceguera respecto de ellos. La dialéctica teoría-práctica hace estallar las fronteras fijas entre pedagogía, curriculum y didáctica (ver Wells, 1999 y Young, 1993). Así pues, nuestra articulación de la teoría y la práctica educativa, basada en la interacción comunicativa, procura situarse más allá de aquellos deslindes.

Por su parte, esta experiencia realizada se ha delimitado por sí misma en cuanto se refiere al campo de la psicología y quizás dominios afines. Sabemos que bajo los criterios de operación funcional identificados es posible llevar a cabo procesos de formación y aprendizaje universitario. Especialmente en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, particularmente en la Psicología. No obstante, el tránsito hacia una transferencia y aplicabilidad más extendida pasa por la investigación empírica, en principio de tipo

idiográfica, aunque también por la experiencia idiográfica. De ahí que es necesario someter a prueba en otros contextos educativos las estrategias que desde un punto de vista teórico, metodológico y práctico se configuran con la experiencia realizada hasta ahora. Lograr este contraste empírico e inter-situacional es una potencialidad y, al mismo tiempo, es sin duda su principal restricción o limitación.

La experiencia de investigación idiográfica, por medio del experimento ecológico es, por otra parte, un instrumento conceptual y metodológico con una importante riqueza. La principal es que sus características metodológicas se avienen de forma fluida con las propiedades y los criterios de operación funcional, identificados en la situación dialógica microgenética.

Agradecimiento

Deseo agradecer los comentarios críticos y sugerencias realizadas por dos evaluadoras anónimas, quienes han contribuido en forma decidida a mejorar este ensayo.

Referencias

- Arnett, Jeffrey. (2008). **Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural** (3ª ed.). México: Pearson.
- Arnett, Jeffrey. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. **Journal of Adult Development**, 8 (2), 133-143.
- Artavia, Jenny. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudio de caso. **Actualidades Investigativas en Educación**, 5, 2, 1-19. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/interacciones.php>
- Baltes, Paul y Smith, Jacqueline. (2002, abril). **New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age**. Foro de Valencia, 1 al 4 de abril, conferencia plenaria, pp. 3-35.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). **La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados**. Barcelona: Paidós.
- Calvo, Julio. (1994). **Introducción a la pragmática del español**. Madrid: Cátedra.
- Castells, Manuel. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. **International Journal of Communication**, 1, 238-266.

- Choy, Chee & Cheah, Phaik. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, **20** (2), 198-206.
- Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela (Coords.). (2008). **Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior**. Madrid: Narcea.
- Fernández, Beatriz. (2010, 30 de agosto). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. **Actualidades Investigativas en Educación**, **10** (2), 1-24. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2010/competencia.php>
- Fischer, Kurt & Immordino-Yang, Mary. (2002). Cognitive development and education: From dynamic general structure to specific learning and teaching. In Ellen Lagemann (Ed.), **Traditions of Scholarship in Education**. Chicago: Spencer Foundation.
- Gardner, Howard. (1987). **Teoría de las inteligencias múltiples. Las estructuras de la mente**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Granott, Nira & Parziale, Jim. (Eds.), (2002). **Microdevelopment. Transition processes in development and learning** (pp. 1-28). New York, USA: Cambridge University Press.
- Hodges, Matt. (2008). Rethinking time's arrow. Bergson, Deleuze and the anthropology of time. **Anthropological Theory**, **8** (4), 399-429.
- Kohlberg, Lawrence; Power, Clark; Higgins, Ann. (1997). **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa.
- Manzanares, Asunción. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela (Coords.) **Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior** (pp. 17-27). Madrid: Narcea.
- Pérez, Rolando. (1992). Marcos interpretativos y acción social académica. Consideraciones para su estudio en estudiantes de psicología. **Reflexiones**, (32), 23-34.
- Rogoff, Barbara. (2003). **The cultural nature of human development**. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara. (1993). **Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Paidós.
- Searle, John. (1986). **Actos del habla**. Madrid: Cátedra.
- Tapia, Napoleón. (1995). Propuesta modular y construcción del conocimiento en psicología. **Reflexiones**, (37), 39-51.
- Valsiner, Jaan. (2009). Integrating psychology within the globalizing world: A Requiem to the post-modernist experiment with *Wissenschaft*. **Integrative Psychological Behavioural Science**, **43** (1), 1-21.

Valsiner, Jaan. (2000). **Culture and human development**. London: Sage.

Vygotski, Lev. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski por A. N. Leóntiev. En **Obras Escogidas de L.S. Vygotski, 1** (pp. 417-450). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Wells, Gordon. (1999). **Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós.

Young, Robert. (1993). **Teoría crítica de la educación y el discurso en el aula**. Barcelona: Paidós.