

INVESTIGACIONES

Las relaciones intersubjetivas como un factor potenciador del proceso de aprendizaje¹

The intersubjective relationships as a factor that enhances the learning process

Maria Fernanda Durango^a

^a Universidad Católica de Pereira, Colombia.
maria.durango@ucp.edu.co

RESUMEN

El artículo examina cómo las relaciones intersubjetivas y los andamios físicos son recursos que contribuyen y potencian el aprendizaje de estudiantes de media. Se tomó como base la teoría de la cognición situada para dar cuenta que el acto cognitivo se construye en un mundo histórico, social y cultural que involucra el uso de andamios e intersubjetividad. Con una metodología cualitativa con alcance exploratorio-descriptivo y con técnicas de recolección de información como diario de campo, entrevista semiestructurada y grupo focal, se pudo evidenciar que un andamio tiene un uso funcional para el logro de actividades concretas, pero la intersubjetividad trasciende toda la experiencia escolar y el aprendizaje que de allí se obtiene tiene sentidos y significados que impactan la vida de cada estudiante.

Palabras clave: Cognición situada, andamio físico, relaciones intersubjetivas, aprendizaje situado.

ABSTRACT

The article examines the way intersubjective relations and physical scaffolding are resources which contribute and maximize learning in students of high school. The theory of situated cognition was taken as a basis to realize that the cognitive act is constructed in a historic, social and cultural world which involves the use of scaffolding and intersubjectivity. With a qualitative methodology with an exploring-descriptive reach and with information recollecting techniques as a field diary, semi structured interview and focal group, it was possible to demonstrate that a scaffold has a functional use to achieve concrete activities, but the intersubjectivity transcends all the scholar experience and the learning obtained from there has senses and meanings that impact the life of each student.

Key words: Situated cognition, physical scaffolding, intersubjective relationships, situated, learning.

¹ Este artículo es producto de la investigación realizada en la línea de investigación en Cognición, Educación y Formación. Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Financiado por la Universidad Católica de Pereira, Colombia.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que ha estado presente en la conformación y desarrollo de la sociedad, tiene un papel esencial en la construcción de sujeto, un agente político capaz de aportar en las dinámicas sociales de cada época. Es esencial pensar que, el contexto escolar es un escenario donde los estudiantes están aprendiendo a aprender, a convivir, a construir su proyecto de vida, a crear vínculos significativos, etc. Es un momento de orientación y preparación fundamental para sus vidas (Turbay, 2005).

En estos contextos algunos modelos educacionales parten de la idea de formar jóvenes que tengan competencias académicas, técnicas y experienciales, como también, la capacidad de vincular, extrapolar, concluir y actuar con teorías y herramientas que analicen las necesidades propias y del medio, obteniendo planificaciones contextualizadas para cambios sociales (Villa, 2000).

Esto se relaciona con las propuestas y proyectos del estado colombiano, anudadas a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la cual pone a la Educación y la Promoción del Desarrollo Humano Integral como ejes prioritarios para una adecuada construcción de ciudadanía, aludiendo a la formación de ciudadanos respetuosos de la vida y demás derechos humanos, amantes de la paz, solidarios, con capacidad crítica y analítica y comprometidos con el mejoramiento cultural y social.

Dicha ley, a pesar de proponer como finalidad de la educación el apoyo en el desarrollo de la personalidad y la formación integral, ha quedado reducida a nociones, ideales y propuestas con un impacto casi nulo en los estudiantes (Mantilla, 2001). Para el cumplimiento de dichas finalidades, debe iniciarse el abordaje de temáticas que giren en torno a habilidades para la vida que involucren aspectos emocionales, sociales, metacognitivos, etc. Tomando en cuenta que la enseñanza de estas esferas desde los primeros años escolares genera estrategias que permitirán forjar una mejor calidad de vida en la adolescencia y la adultez (Mantilla, 2001).

Tomando esto en cuenta, debe aplicarse una enseñanza donde las didácticas y metodologías abandonen una postura tradicional basada en un estilo de aprendizaje que es el ejecutivo (memorístico, descontextualizado), el cual no provee beneficios significativos y pierde de vista que un aprendizaje se consolida desde las diversidades (realidades, habilidades, formas de comprender) de cada estudiante. De este modo, puede empezarse a pensar en pedagogías que permitan un enlace con la realidad inmediata de los sujetos, para así, construir sujetos agentes capaces de proponer, transformarse a sí mismos y a las realidades sociales (Corazza & Agnoli, 2015; Hernández, 2010).

El interés radica en pensar qué tipo de aprendizaje se obtiene y de qué forma se consolida, comprendiéndolo como un concepto que no se refiere solamente a una esfera académica, sino que se amplía para ser pensado en diferentes situaciones de la cotidianidad (Ferreiro & Napoli, 2008). Por ello, en este estudio no se privilegian los paradigmas interesados en cuantificar las dinámicas escolares, sino que, se propone una mirada desde la flexibilidad y comprensión de las diversas realidades emergentes en lo escolar.

En este proceso de replantear el aprendizaje y conociendo que existen múltiples maneras de aprender, las más representativas encontradas en el medio son: aprender por medio herramientas físicas que se encuentran disponibles en el contexto y aprender por medio de una construcción entre pares que tienen un vínculo intersubjetivo particular. Es necesario esclarecer que la forma de entender ambos conceptos (herramientas físicas y

relaciones intersubjetivas) se redireccionará en el marco teórico, pues es donde se tomará la postura que se va a defender.

Aludiendo al aprendizaje mediado por herramientas físicas (libretas, computadores, calculadoras, etc.), se encuentra un abordaje desde perspectivas de la utilidad o uso momentáneo, tal es pensar en las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) donde se parte de un uso mediador y facilitador del aprendizaje. Sin embargo, no basta sólo con hacer uso de ellas para cumplir un objetivo específico, es necesario hacer una previa sensibilización y formación tanto a los estudiantes como al profesorado (Díaz, 2005). Esto con el fin de crear conciencia sobre un uso adecuado (cómo, en qué momentos y de qué forma se utiliza), convirtiéndolo en un potenciador que facilita aprender o por el contrario en un factor no favorable para este proceso.

Es en este proceso de sensibilización, hablando desde un contexto colombiano las TIC, a pesar de ser una de las propuestas más implementadas en la educación y de la inversión que esto conlleva, no hay una preocupación en la formación pedagógica y metodológica sobre cómo usarlas y cómo pueden favorecer significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), el interés parece estar radicado solo en el dar y no en el formar.

Por ende, utilizar herramientas sin una formación en su uso y sin objetivos claros, conduce a transformaciones casi nulas en los procesos de E-A. Una herramienta por sí sola no tiene valor ni uso, solo a través de una enseñanza de su funcionalidad se pueden generar cambios en la construcción del aprendizaje. Si esto no ocurre, su uso no planificado, sin metas claras puede jugar un papel desfavorecedor tanto para el estado (al generarle pérdidas económicas) como para los estudiantes, los profesores y la institución educativa (Coll, Mauri & Onrubia, 2008b).

Ahora bien, aludiendo a un aprendizaje mediado por vínculos intersubjetivos (construido entre pares), se evidencia que, gracias a la proximidad, los vínculos construidos, el lenguaje compartido, entre otros; se facilita la comprensión de los estudiantes y hay una atribución de sentidos subjetivos al conocimiento (Avello & Duarte, 2016). Esta forma de aprender generalmente no es utilizada como una estrategia para mejorar los procesos de E-A, e incluso se llegan a desconocer los vínculos que se construyen entre los estudiantes.

Sin duda, si se tuviera presente y constantemente se hiciera una lectura de las dinámicas entre los estudiantes, se daría apertura a una construcción de un aprendizaje con el otro, permitiendo el intercambio de conocimientos, experiencias, pensamientos, etc. Por ende, resulta necesario abandonar un aprendizaje que solo es orientado por caminos solipsistas y posibilitar un crecimiento amplio en esferas cognitivas, sociales y emocionales que son dadas con y por el otro.

Son entonces las herramientas físicas y las interacciones entre pares, factores que influyen en el aprendizaje. Siendo estas últimas determinantes para su consolidación, al estar mediadas por factores emocionales los cuales hacen que un aprendizaje sea significativo.

Para comprender mejor lo expuesto, se mostrará un panorama general desde los antecedentes investigativos que hacen un recorrido sobre el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, la importancia de las relaciones intersubjetivas como mediadoras del aprendizaje y la influencia en el aprendizaje cuando hay componentes emocionales involucrados. De este modo, se da paso a la pregunta de investigación. Posteriormente, se provee una conceptualización teórica sobre la cognición situada, que, al preguntarse por la forma en la que se construye el conocimiento, permite organizar el fenómeno de

estudio desde los andamios físicos (herramientas), las particularidades de las relaciones intersubjetivas y la manera en que se ven involucradas las emociones compartidas en los procesos de aprendizaje. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos en el estudio y se generan algunas conclusiones alrededor de las temáticas.

Dicho lo anterior, se muestran algunos de los impactos del uso de las TIC en los procesos de E-A, que permiten pensar la relación de sujeto-objeto. Es importante esclarecer que las TIC dan un paso para pensar el concepto de andamio (el cual se conceptualizará en el marco teórico), como una herramienta física y/o tecnológica utilizada para el aprendizaje, ya que, es una de las temáticas más cercanas a dicha noción.

Un tema de investigación ha sido precisamente la influencia que las TIC tienen y cómo son usadas dentro del aula. La literatura al respecto evidencia que las prácticas que se desarrollan con su apoyo influyen en el aprendizaje y, en su mayoría los estudiantes las utilizan para acceder y explorar contenidos que ayuden a la resolución de actividades específicas de la enseñanza (Avello & Duart, 2016; Coll, Mauri, & Onrubia, 2008a; Plaza de la Hoz, 2018). Así mismo, son utilizadas por los docentes como un apoyo para presentar, explicar y desarrollar determinados contenidos (Coll, Onrubia & Mauri, 2007).

Las TIC se asumen como herramientas que posibilitan una construcción de conocimiento y son consideradas como un elemento potenciador del aprendizaje que permite la formación de sujetos activos, creativos y autónomos (Coll *et al.*, 2008b; Coll *et al.*, 2007; Díaz, 2005; UNESCO, 2012). A su vez, tienen como característica esencial que su uso sea pensado y planificado por el docente y el estudiante. Así, la organización de una actividad al ser conjunta, provee cambios a nivel pedagógico y en los procesos de E-A (Coll *et al.*, 2007; Coll *et al.*, 2008a).

Es por esto que, autores como Ferreiro & Napoli (2008), Wheeler, Waite & Bromfield (2002) y Yushau, Mji & Wessels (2003), señalan que dar un rol de participación activa al estudiante sobre la implementación y vinculación de las TIC en la actividad educativa, provee interés y autonomía en este, logrando que haya un monitoreo sobre el propio aprendizaje. De este modo, las TIC deben ser pensadas bajo una pedagogía contextualizada, que parta de las necesidades del aula, para lograr que los estudiantes tengan una apropiación más representativa sobre su uso y cómo esto contribuye a su aprendizaje (Heersmink, 2018, 2016; Heersmink & Knight, 2018).

Por dicha razón, se hace necesario que el profesor tenga claridad en la forma de emplear el uso de las TIC, ya que, no es solo conocer a nivel mecánico su funcionamiento y orientar su uso de la misma manera, sino que debe fomentar una nueva cultura del aprendizaje donde los estudiantes aprendan a darle sentido y significado a su uso (Mauri & Onrubia, 2008).

A continuación, se revisará más de cerca el tema de las relaciones intersubjetivas, las cuales se dan entre dos o más sujetos y el aspecto interactivo es dinámico, dado al hecho de los intercambios simbólicos que se realizan en el encuentro con los otros. Esta relación se carga de significados que comunican y reflejan la esfera social en la que se encuentran inmersos sujetos y se comparten acciones que construyen prácticas culturales particulares (Rogoff, 1990). Es importante considerar que el aspecto interactivo tiene un carácter esencial de reciprocidad y bidireccionalidad, siempre está acompañado por una participación conjunta y una implicación activa entre sus participantes. De no darse la connotación de intersubjetividad, la enseñanza quedaría reducida a la categoría del solipsismo y/o la individualidad (Bertoglia, 2005).

Martínez (2011), hace una lectura de la intersubjetividad en la educación, indicando que el ámbito escolar es un espacio que cultiva relaciones y fomenta escenarios para la formación y transformación de los participantes de la actividad educativa. Las principales interacciones que se encuentran son entre docente-estudiante y pares, siendo unas de las relaciones más constitutivas en el proceso de E-A.

El aprendizaje colaborativo es uno de los más representativos para aludir a la interacción, porque en su desarrollo se promueve una participación activa que permite disposición para un traslado de ideas que buscan el logro de un fin común (Aranda & Monleón, 2016; Jarauta, 2014). Este tipo de interacción colaborativa favorece las competencias cognitivas y actitudinales de los participantes y el aprendizaje se transversaliza no solo a nivel conceptual sino también subjetivo, permitiendo una apropiación de responsabilidades y el desarrollo de capacidades metacognitivas (Aranda & Monleón, 2016; Jarauta, 2014). A su vez, la riqueza de las interacciones genera mayor calidad de las relaciones interpersonales y propicia una mejor competencia social para situaciones que tienen dinámicas de trabajo conjunto (Casillas, Cabezas & Hernández, 2017).

Existen algunos aspectos claves para el desarrollo de dicho aprendizaje, el primero es la interactividad entre los pares, puesto que la reciprocidad (asertiva o no) es influyente en los procesos cognitivos, la segunda es la negociación, donde por medio de diálogos colaborativos de argumentan y discuten puntos de vista y se opta por el más acertado de acuerdo al objetivo previamente establecido y el último es el de sincronización, se basa en un contrato meta-comunicativo que involucra una comunicación activa e inmediata (en lo posible) para la discusión e intercambio de información (Collazos & Mendoza, 2006).

Por otro lado, las relaciones intersubjetivas en lo escolar suscitan nuevos horizontes de comprensión en el momento de dar apertura a las emociones, puesto que, la posibilidad de aprender a aprender socialmente no se queda en el plano conceptual, sino que se carga de sensibilidades que implican lo emocional generando transformaciones subjetivas y grupales (Gogol, Brunner, Martín, Preckel & Goetz, 2017; Quiroz & Galeano, 2008).

Se evidencia que en los procesos de E-A los componentes emocionales están relacionados con mejor desempeño individual y grupal, aprendizaje significativo (con prolongación de su duración), extrapolación del aprendizaje a la vida cotidiana; sin embargo, también hay otros aspectos (negativos) como la hostilidad, el inadecuado manejo comunicativo, desmotivación por aprender, entre otros que inciden en el aprender. Esto ocurre dado a que un aprendizaje guiado por las emociones tiene múltiples formas de manifestación que impactan todo proceso de E-A y lo que acontece en el contexto escolar (Barsade & Knight, 2015; Ibáñez, 2002).

De acuerdo con Cronin (2014), pensar en vínculos interaccionales con esferas emocionales conlleva a pensar que la construcción de emociones se facilita de acuerdo al contexto que se comparte, el tiempo y las experiencias. Bertoni & Quintela (2014) y De Fox (2014), resaltan los intercambios emocionales como un factor contribuyente y necesario para desarrollar de forma integral capacidades cognitivas como la creatividad, la sensibilidad, la comprensión, entre otros, que son fundamentales para potenciar procesos de aprendizaje. Además, argumentan que todo acto cognitivo está estrechamente vinculado con los aspectos emocionales y sociales.

Construir y compartir emociones favorece el aprendizaje debido a que esto facilita en sus participantes la comunicación, moviliza a la acción, crea apoyos sólidos para el logro de objetivos previamente establecidos, sincroniza las actitudes, expresiones, posturas y

vocalizaciones en sus participantes y se encuentra que es un potenciador para crear sintonía de trabajo en grupo (Kelly, Iannone & McCarty, 2014; Bartel & Saavedra, 2000; Ndiku, Gitonga, Ngussa, Njoroge & Kuboja, 2014; Ozaydın & Cakir, 2018).

En definitiva, lo anterior posibilita formular la pregunta: ¿Cuáles son los alcances de la función potenciadora de las relaciones intersubjetivas respecto a la función de los andamios físicos como soporte en el aprendizaje de estudiantes de media en una IE de Pereira?

2. MARCO TEÓRICO

La investigación parte de la teoría contemporánea de la cognición situada, la cual funda sus orígenes epistemológicos en el enfoque histórico-cultural propuesto Vygotski. Dicho enfoque se basa en que los seres humanos tienen un proceso de transformación de acuerdo al contexto, historia y cultura. Se ponen como elemento principal los aspectos sociales emergentes de la cultura, dado que es donde están inmersas las prácticas, símbolos, signos y herramientas que conforman la historia de vida de un sujeto (Vygotski, 1978, 1995).

A sí mismo, defiende que las metas sociales, los pensamientos, emociones y comportamientos están mediados por la interacción entre sujetos que han construido su cognición en un contexto social y cultural al estar inmersos en el dinamismo que allí se suscita. Esto da cuenta que, la mente no se equipara solo a la función de almacenar y recuperar representaciones internas; por el contrario, esta postura abandona la idea internalista de la cognición y aboga por la importancia del contexto y las relaciones intersubjetivas en el acto cognitivo, dando cabida a la perspectiva situada (Smith & Collins, 2010).

Siendo así, la intersubjetividad es considerada como una forma de interacción entre personas. De acuerdo con Merleau-Ponty (citado por Krueger, 2013) es vivida a través del cuerpo y se empieza a consolidar desde el momento en que hay un intercambio corpóreo con los otros, es decir, las cercanías físicas que son manifestaciones corpóreas (gestos, tonos de voz, movimientos) permiten construcciones de experiencias y significados con los otros. Por ende, se considera el primer medio para crear intersubjetividad y proximidad con el contexto (Lemke, 2013; Zhao, 2003).

Hablar de intersubjetividad es hablar siempre de una acción compartida, activa y situada. Sin embargo, al mencionar el carácter compartido, Zahavi (2015) destaca que, hablar de un *nosotros*, refiere a vivencias emocionales que son experimentadas en conjunto, lo cual crea identidad y pertenencia. Por tanto, se habla de *nuestras* experiencias y no de “mi” o “tu” vivencia; a pesar de esto no hay que abolir la experiencia subjetiva que cada sujeto experimenta.

Por igual, una relación intersubjetiva se constituye por características (necesarias) que hablan de la calidad y/o tipo de vínculo entre los sujetos como: la historicidad, reciprocidad, compromiso, confianza, intencionalidad, experiencias compartidas y emociones. Todo esto genera un sentido de unidad entre los sujetos y provee la capacidad de leer y reconocer en el otro, diferentes situaciones sin requerir una información explícita (Zahavi, 2015).

Al mismo tiempo, se construyen experiencias cargadas de historia, de significados particulares, propios de cada relación, situados en tiempo-espacio y fundados bajo una durabilidad sólida que se convierten en recursos seguros que sirven de apoyo para innumerables situaciones (Zahavi, 2015; Krueger, 2010). Por ende, el otro, en una relación intersubjetiva ya no es un otro externo, es un otro que hace parte constitutiva de la vida de un sujeto.

Cabe anotar que, un sujeto puede interactuar y/o pertenecer a un grupo o grupos, pero *lo compartido, el nosotros y lo nuestro* es particular, profundo y cargado de emociones. Sin embargo, hacer parte de un grupo no necesariamente implica tener experiencias compartidas, debido a que, el plano individual se conserva y lo compartido no se construye, es por esto por lo que la intersubjetividad se considera concreta (con determinadas personas) y lo interactivo como una relación general o abierta (puede darse con cualquier persona) (Zahavi, 2015).

Ahora bien, el puente directo entre las relaciones intersubjetivas y las emociones se encuentra en el concepto clave *compartido* y se habla del carácter compartido de las emociones, el cual hace referencia a un vínculo emocional profundo entre sujetos que se construye a través del tiempo por diferentes experiencias que se viven conjuntamente y se producen continuos intercambios que dan la posibilidad de conocer y aprender a leer al otro en diferentes situaciones. A su vez, estas emociones no son temporales, su durabilidad da estabilidad y solidez a las relaciones (Griffiths & Scarantino, 2009; León, Szanto & Zahavi, 2019).

En la misma línea, los procesos de aprendizaje no solo se dan por las relaciones intersubjetivas, también, aparecen los andamios y la forma en que se vinculan con las emociones. Las primeras consideraciones sobre esta noción fueron realizadas por Vygotsky cuando señaló que las herramientas se encuentran inmersas en el contexto y funcionan como mediadoras de los procesos mentales sólo cuando han sido asimiladas e internalizadas por los sujetos (Vygotsky, 1995). Posteriormente, Bruner y colaboradores, hablaron de la teoría del andamiaje e iniciaron una línea conceptual pensada en la educación, allí relacionó el desarrollo del pensamiento con los andamios y la utilidad que se le proporciona a un objeto (Bruner, 1998).

Los andamios como herramientas externas (físicas) proporcionan continuos recursos que potencian la actividad cognitiva; no son objetos estáticos con una estructura fija, por el contrario, se puede manipular en todo tipo de formas y funciones específicas según lo desee el sujeto (Krueger, 2014b).

Similarmente, ofrecen capacidades de almacenamiento, estabilidad y flexibilidad que no están disponibles o son funcionales para el organismo humano, es por esto por lo que, son ayudas y recursos que al explotar rutinariamente se convierten en fuertes potenciadores para el acto de conocer (Colombetti & Roberts, 2014).

De igual manera, los andamios ayudan a avanzar en el conocimiento, no importa de qué están hechos o de dónde están localizadas si lo que se parte es de las formas funcionalmente relevantes que se caracterizan por propiedades, formatos y dinámicas singulares (Krueger, 2014a).

El andamio soporta a la cognición ambientalmente, puesto que está en el contexto y el sujeto se vale de él para potenciar sus procesos cognitivos (Colombetti y Krueger, 2015; Colombetti & Roberts, 2014; Krueger, 2014a, 2014b). Es necesario que el sujeto se vincule con el andamio, se extienda en él, creando un sistema de acople y a partir de ello construya experiencias posibilitadoras de emociones (Clark y Chalmers, 1998; Krueger, 2014a, 2014b).

Clark (2008); Colombetti & Roberts (2014); Griffiths & Scarantino (2009); Krueger, (2014a, 2014b); Stephan, Walter & Wilutzky (2014); Sterelny (2010); Rowlands (2008), señalan varios aspectos esenciales que deben estar manifiestos en las relaciones de los sujetos y los andamios:

- *La confianza* que tiene el sujeto sobre el recurso se entiende en términos de familiaridad (qué tan cercano es para el sujeto), uso recurrente e historicidad.
- El hecho de que el recurso esté *anclado e individualizado* (atrincheramiento) a partir de la experiencia que deviene de su uso.
- El grado en que dicho recurso pueda *ser compartido* con otros sujetos en espacios colectivos.
- Debe ocurrir un proceso de acoplamiento del sujeto con el andamio, donde el vínculo se basa en conexiones causales confiables.

No hay que perder de vista que el andamio nunca responde por sí solo. Un andamio es un potenciador para aprender, comprender, explorar, conocer el mundo, etc. Es un recurso contextual con el que la sincronía (temporalidad), diacronía (historicidad) y la emoción hacen que el acto cognitivo pueda ser potenciado.

Cabe establecer que, el aprendizaje situado está ensamblado a las dinámicas de las relaciones intersubjetivas, los andamios, las emociones y el contexto. Es el motor de la cognición y la cognición es el medio por el cual el sujeto se conecta con el mundo a través del acto intencionado que es principalmente contextual-situacional (Guitart & Moll, 2014; Lemke, 2013; Pepper, 1971). También, hace un llamado al contexto social, donde las mentes se extienden y se sitúan obteniendo que un sujeto vea su contexto inmediato y las situaciones como una forma de aprender, crear conocimiento y consolidar ideas por medio de un trabajo en conjunto (Lave & Packer, 2011; Rogoff, 1990).

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico muestra el proceso de la investigación, el enfoque empleado fue de carácter cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo buscó comprender la dimensión de la experiencia del aprendizaje de los estudiantes, la forma en que vivencian y sienten sus procesos de construcción y transformación de sí mismos y de su aprendizaje, cuando es construido con pares y con recursos disponibles (herramientas) que se encuentran inmersas en su contexto más inmediato.

Este diseño se caracteriza por conocer cómo los sujetos definen su mundo, por interpretar sus comportamientos en sus contextos inmediatos y defiende la idea de que es necesario contextualizar las ideas y los datos teniendo en cuenta el tiempo, la población y todas las variables que influyen en ello (Quecedo & Castaño, 2002). Para ello se busca comprender la relación entre sujetos y contexto desde una perspectiva holística que permita estudiar la historicidad (Taylor y Bogdan, 1984).

La investigación se inscribe en un proyecto titulado “el rol de las emociones como componente de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de educación media en instituciones de Pereira”. Los datos analizados en la presente investigación corresponden a una de las instituciones participantes.

La investigación se realizó con una población de un grupo media, con un total de 22 estudiantes de una institución educativa de carácter privado ubicada en la ciudad de Pereira (Risaralda, Colombia). Dentro de su propuesta pedagógica, se enfatiza sobre el desarrollo integral de los estudiantes por medio del fortalecimiento del ser, desde un adecuado desarrollo socioafectivo que se apoya en áreas de expresiones culturales y artísticas.

La investigación se llevó a cabo durante 1 año (2017-II y 2018-I) debido a la organización de calendario académico del colegio. Se realizaron observaciones en las asignaturas de filosofía y física, en donde se realizaron 20 sesiones de observación.

El procedimiento tuvo 3 fases, la primera se socializó el proyecto con la IE y padres, se firmaron los consentimientos informados, y se exploró en contexto de la institución. En la segunda fase, se dio la inmersión en el contexto y se aplicaron las distintas técnicas (observación participativa, diarios de campo, registros fotográficos, entrevistas semi estructuradas y grupo focal). En total se realizaron 20 observaciones, 2 entrevistas y 1 grupo focal. En la tercera fase se llevó a cabo la redacción y socialización del documento final de la investigación.

Tabla 1. Se establece a continuación las técnicas utilizadas con su respectiva frecuencia

Técnicas	Frecuencia
Diario de campo (observaciones)	Semanalmente con un total de 20 observaciones
Grupo focal	En una sola ocasión, realizado con 5 estudiantes
Entrevistas semi estructuradas	En dos ocasiones, realizadas con 2 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Es importante señalar que, en los resultados constantemente se alude a las categorías de la investigación (andamio y relaciones intersubjetivas) de forma conjunta, ya que, los datos hallados dificultan su separación total porque en gran parte de las observaciones los estudiantes estaban involucrados entre sí, y a su vez, haciendo uso de un andamio. Cabe anotar, solo las relaciones intersubjetivas tienen permanencia en la trazabilidad de los resultados porque en todo momento (en todas las técnicas) estuvieron explícitas.

Por otro lado, se aclara que la noción de historicidad transversaliza todos los resultados, se encuentra implícita en cada descripción debido a que es una categoría que abarca todo lo que acontece en el uso de andamios y en las relaciones intersubjetivas. Es necesario que haya historicidad para construir emociones compartidas, confianza, negociación, experiencias, reciprocidad, intencionalidad, aprendizaje situado, etc.

4.1. USO FUNCIONAL DEL ANDAMIO Y APRENDIZAJE SITUADO

Dentro de las narrativas de los estudiantes se empieza a visualizar cómo ellos utilizan diferentes herramientas físicas para desarrollar actividades propuestas en las clases, lo cual

hace que se consideren recursos cognitivos porque ayudan al proceso de aprendizaje. Estos objetos son utilizados de forma temporal, es decir, no se siguen utilizando de forma constante, sino que, adquieren un uso funcional que ayuda al cumplimiento de actividades concretas.

Se rescata que, hay una construcción de experiencias que involucran lo corpóreo y la intencionalidad de los estudiantes en el momento de indicarles construir algo (práctica) a partir de temas vistos teóricamente, con el objetivo de que puedan extrapolar lo aprendido a la construcción de herramientas que facilitan la comprensión.

Para ilustrar, en unas de las observaciones en la clase de física, los estudiantes hicieron uso de objetos como botellas y pequeños tubos (traídos de casa y disponibles en el laboratorio) para generar una estructura de fluido del agua, luego de haberla ensamblado, sacaron unas medidas para resolver un taller que el profesor previamente les ha entregado y les ha explicado.

Luego de ello, pusieron a prueba la estructura y verificaron su funcionamiento; hubo retroalimentación por parte de los mismos estudiantes logrando una construcción compartida de una experiencia de aprendizaje significativa, ya que, en su desarrollo se apoyaron e involucraron en toda la construcción de la estructura, también, se involucraron en situaciones humorísticas, intercambiaron conocimientos, realizaron negociación para llegar a acuerdos, mostrando algunos aspectos de un aprendizaje mediado por emociones compartidas, tal como lo indica la teoría.

Otro aspecto favorecedor para el aprendizaje fue la accesibilidad de internet en la zona del laboratorio y el uso adecuado que los estudiantes le otorgaron, pues, la mayor parte de la clase se dedicó a buscar información relacionada con la actividad. Esto muestra aspectos positivos del uso de herramientas físicas y del trabajo compartido como factores potenciadores de un aprendizaje situado, ya que involucra características de corporalidad (intercambios físicos) entre pares y con objetos, de sincronía cuando se dan intercambios en la construcción de una experiencia inmediata, de emociones y compromiso que proveen la acción.

De manera similar, se encuentra una observación donde el profesor explica física por medio de un motor de carro; alrededor de las 12 del día el grupo sale al parqueadero del colegio y revisan el motor del carro del profesor, allí realizan intercambios comunicativos por medio de expresiones verbales y corporales donde explican y muestran el tema visto en clase; en ese momento hay una extrapolación un aprendizaje que se consolida como un conocimiento al situarlo en objetos físicos, culturales, inmersos en un contexto inmediato, de uso cotidiano y que es más próximo a cada estudiante.

Esto despertó interés en ellos, ya que preguntaron constantemente sobre varias partes del motor y relacionaban la teoría con su funcionamiento y durante esta actividad todos estuvieron conectados, hubo compromiso, construcción de experiencias y emociones compartidas. Mostraron constantemente manifestación de afecto por medio de abrazos, apodos y golpes, siendo estas unas de las formas y prácticas más observadas y repetitivas en ellos en el momento de demostrarle algo afectivo a un par; es un comportamiento normalizado entre ellos como juegos del lenguaje que les da una identidad.

Se suma, que en el momento de cambiar de contexto (del salón al parqueadero) hay un aspecto interesante que cambia a los estudiantes a nivel actitudinal y comportamental, logrando un mayor interés, disposición y posibilidad de interacción entre ellos, lo cual repercute de manera directa en el aprendizaje, esto se evidencia en la observación de

la construcción del fluido de agua y de la explicación del motor del carro, haciendo un llamado a la teoría de la cognición situada (postura de la investigación) donde se rescata el contexto de aprendizaje donde un estudiante a partir de una actividad práctica construye formas de conocimiento significativas ya que la actividad práctica implica la interacción con el contexto inmediato y lo que este posibilita.

En ambos ejemplos es posible visualizar el uso de herramientas físicas como recursos cognitivos que potencian el aprendizaje como también las relaciones intersubjetivas desde la postura teórica, sin embargo, no visualiza a las herramientas físicas como se plantea en la teoría desde la noción de andamios, porque no muestra historicidad ni uso operativo de un objeto físico, por el contrario muestra un uso funcional que sirve para lograr un objetivo en concreto, por tanto, se da un aprendizaje con la herramienta pero esa herramienta no va a ser parte constitutiva de los próximos conocimientos.

4.2. USO OPERATIVO DEL ANDAMIO Y METACOGNICIÓN

En algunos momentos es posible ver los andamios desde la postura teórica propuesta, tal es la observación de dos estudiantes que frecuentemente utilizan su guitarra para diferentes actividades, en este caso en la clase de física estaban viendo un tema relacionado con la acústica, el sonido y las ondas, ellos utilizan su guitarra para explicar el tema, dando cuenta de su comprensión teórica y mostrando como un uso cargado de un objeto cargado historicidad posibilita que ellos comprendan, extrapolen y expliquen nociones abstractas tocando solo un objeto con cuerdas; evidentemente para ellos no es solo un objeto reducido a lo físico y utilitario, sino un objeto cargado de significados subjetivos como la confianza, acople, emociones y experiencias.

Un andamio también puede verse en el siguiente relato del estudiante P6

yo por ejemplo para las evaluaciones aprendo mucho viendo videos y escribiendo todo lo que se ve, porque siento que se me queda más fácil en la cabeza y aprendo como mucho más fácil transcribiendo las cosas o por ejemplo sacando un resumen, ya en mis palabras en lo que yo pueda entender que se me pueda quedar en la cabeza.

Tal como lo señala el participante, usar videos y tomar apuntes es su recurso para potenciar su aprendizaje, se vale de un aparato tecnológico y una libreta para extenderse, plasmar sus conceptos e ideas y posteriormente valerse de ello para estudiar; esto es una práctica recurrente (historicidad) en él, en la cual confía para su aprendizaje.

Seguidamente, P6 relata aspectos positivos y negativos del uso de herramientas físicas diciendo lo siguiente

Yo soy una persona que se concentra pero, con cualquier estímulo negativo me distraigo; aquí en el colegio mi primer distractor son mis amigos, que hablan, gritan o cantan duro y en mi casa es el computador porque yo estudio en el computador y a veces digo , ahhh será que alguien me escribió, es una red social pero de juegos entonces yo abro <Steam> y me pongo a ver que juego hay, quién me escribió y ahí es cuando completamente me voy, pero además también me distraigo con cosas positivas, digamos cuando estoy estudiando matemáticas a veces me pongo a ver Youtube y termino viendo cosas de fronteras, del conflicto en Siria, Medio Oriente,

Europa; empiezo estudiando matemáticas y termino estudiando sociales, casi siempre pasa eso.

Este estudiante hace explícito el uso del computador como un andamio, del que hace uso constante para estudiar y muestra que gran parte del aprendizaje depende del uso operativo (utilidad subjetiva) del objeto, puesto que, ese uso subjetivo puede tomar varias vías, o se utiliza como un distractor o como una fuente que enriquece el propio aprendizaje, sea en áreas de interés o para demandas académicas. Por ende, el constante monitoreo, regulación y reflexión del propio aprendizaje depende de la capacidad metacognitiva de cada estudiante frente a su proceso de aprender a aprender.

Del mismo modo, en clase de física se utiliza frecuentemente un software por medio del computador, en él se hacen simulaciones de fórmulas, para ello cada estudiante debe tener su computador; sin embargo, se evidencia que pocos lo llevan, otros utilizan libretas para desarrollar las fórmulas y otros se unen a quienes tienen computador. Cada estudiante utiliza un objeto de forma operativa, con un uso propio que sirve para el propio aprendizaje y el uso diacrónico hace que se le otorgue particularidades de sentido a ese objeto porque es el medio más fructífero en el que se confía comprender y/o resolver actividades.

Esto muestra la connotación de andamio validando la postura proporcionada y la teoría de la cognición situada cuando se refiere al uso de objetos como recursos que potencian la actividad cognitiva y/ aprendizaje de un estudiante.

4.3. DESVENTAJAS DEL USO DEL ANDAMIO

Aunque utilizar herramientas del contexto como recursos facilitadores del aprendizaje tenga connotaciones positivas, es necesario mostrar algunas consideraciones de estudiantes que manifiestan inconformidad frente a los objetos tecnológicos y muestran aspectos no benéficos para el aprendizaje como las siguientes:

P4: Al tema de la tecnología hay algo que anotar y es que cuando introdujeron la tecnología... a mí, me está resultando un poco difícil porque ya el dispositivo se vuelve prioridad, entonces esa transición fue muy fuerte porque ya pasamos de era todo en cuaderno... y ahora es, si no tiene dispositivo se perjudicó... Digamos, yo en una clase, el profesor dijo lleven su dispositivo... y yo no lleve... y el profesor dijo, si usted no tiene dispositivo no puede hacer nada.

P1: "Sí, el dispositivo se convierte más que en una herramienta, en una prioridad, como si yo no tengo... no sirvo para nada, no puedo hacer nada.

Se entiende desde la teoría que, usar herramientas o andamios es un plus para el aprendizaje, su implementación es guiada por la formación de un uso adecuado y por las formas en que cada estudiante accede a ellos y los utiliza; no obstante, el hecho de no tener fácil acceso no debe ser un limitante para los procesos de E-A, ya que este acto no depende exclusivamente de su implementación. A su vez, dichas narrativas hacen un llamado a un aprendizaje con emociones que no son benéficas para este proceso, porque generan desinterés y desmotivación por parte del estudiante, ocasionando un abandono de la tarea e incluso por la asignatura, debido que se le imposibilita el desarrollo de la tarea utilizando otros medios.

4.4. RELACIONES INTERSUBJETIVAS Y EMOCIONES COMPARTIDAS

Ahora bien, en las relaciones intersubjetivas se hace explícita la característica de historicidad, donde los estudiantes aluden que, la diacronía que se tiene en una relación con los compañeros impacta y hace que la esfera relacional sea particular y tenga connotaciones diferentes; de esto depende el tipo de construcción de conocimiento que se genera con los compañeros.

P6: Es muy importante mantener buenas relaciones con los compañeros porque ellos como la segunda familia que uno tiene, en verdad pasamos más tiempo (despiertos) socializando que, en la casa, en la casa yo paso cuatro horas despierto y de resto dormido, entonces es muy importante mantener una buena relación con la familia que está acá y además es que uno cada vez puede aprender una cosa diferente de otro amigo.

Una de las características representativas de la intersubjetividad desde la postura expuesta en la teoría, es la reciprocidad, que es dada gracias a las diferentes experiencias compartidas que han posibilitado un intercambio constante de vivencias, conocimiento y diferentes posibilidades que ofrece cada estudiante como ser humano y agente de conocimiento. De esta manera, una relación intersubjetiva se convierte en un potenciador cuando está permeada por aspectos emocionales que motivan y despliegan la acción para el aprender; a su vez, se hace explícito por medio de los estudiantes que la confianza juega un papel importante en la forma en que se va consolidando el conocimiento de manera compartida.

P5: Yo siento mucha confianza en el salón...llevamos mucho recorrido, ya nos conocemos casi yo creo que todos...hay unos que llevan desde kínder, entonces sí, llevamos un tiempo y ya se siente como una casa. Esas cosas que dicen como esa ya es su segunda casa, tal vez, no sea tan cursi, no gusta decirlo así pero sí, se siente esa confianza y esa seguridad por estar acá... en especial nuestro grupo, nuestra promoción tiene mucha empatía y conectan muy bien, así haya personas que se juntan con las que tienen más afinidad... no creo que haya problemas grandes, que se pelearon y que ¡ay pasó esto!, eso pasa de lado.

Tal como se expone en la teoría cuando se conceptualizan las relaciones intersubjetivas, se encuentra que hay formas relacionales que construyen vínculos particulares, profundos y sólidos. Esto se ve reflejado en el aprendizaje, ya que, según los estudiantes el acople y las emociones compartidas que hay entre ellos genera mayor confianza, dando cuenta de que las connotaciones de las relaciones intersubjetivas potencian, son un plus para un aprendizaje situado, cargado de sentido, con trascendencia en el tiempo y diferentes contextos.

Es por ello que, vivir y construir emociones de forma asertiva con los compañeros es determinante en proceso de aprender, ya que los estudiantes reconocen que los cimientos de su aprendizaje, del sentido que le otorgan y lo significativo que pueda llegar a ser para ellos depende de la emotividad que se construye y vivencia con los otros. Tal es la narrativa de P1,

Me motiva venir al colegio un profesor con ganas de enseñar... mis compañeros y mi familia, saber que voy a estar con ellos porque ya se volvieron parte de mi vida.

P3: Para mí son como los compañeros y saber que yo voy a llegar aquí y los voy a encontrar a todos sonriendo, loqueando, haciendo cosas raras, y pues es muy divertido porque cada día uno conoce más a esas personas con las que uno ha pasado tanto tiempo.

Hay un aspecto clave para resaltar y es que los estudiantes realizan una diferenciación entre lo que es un amigo y un compañero y lo que implica realizar trabajos académicos con cada uno. Si bien, es posible visualizar a través de algunos datos, lo propuesto en la teoría respecto a la intersubjetividad se evidencia cuando los estudiantes reconocen que hay relaciones diferentes y que cada una tiene microesferas relacionales particulares que son propias solo de esa relación y lo reconocen de la siguiente manera.

P5: Yo siento que un buen amigo es honesto más que todo, y se llega a ese nivel de honestidad, hay una norma implícita. Un buen compañero es una persona que... trabaja con los demás, para él, con los demás... es el que apoya en las partes no tan buenas, por decirlo así, no tan capaces... siento que un buen amigo también tiene parte de buen compañero, es algo más, creo que va más allá... a veces siento que tengo buenos amigos, pero a la hora de hacer un trabajo con cierto amigo, es muy difícil porque entonces vamos a estar conectados, vamos a estar molestando, en otra cosa; con un buen compañero hay conexión pero no llega tan profundo, no siento que llegue tan profundo y por eso se pueden enfocar, llevarse bien y enfocarse en el trabajo.

Esto expone que, las relaciones intersubjetivas son potenciadoras para el aprendizaje dependiendo de la tarea que se va a realizar y de la solidez que requiera la demanda académica. Sin embargo, resultan muy fructíferas cuando son trabajos o actividades que no tienen tanta exigencia o implican temas determinantes en la historia o meta académica de cada estudiante. En este sentido, son potenciadoras cuando son trabajos colaborativos, en aula, culturales o de explicaciones de diversos temas.

4.5. RELACIONES INTERSUBJETIVAS Y APRENDIZAJE SITUADO

Algunas situaciones dan cuenta de que en las relaciones intersubjetivas hay un uso del lenguaje cotidiano que es mediador de la construcción de conocimiento y es gracias al tipo de vínculo interactivo entre los estudiantes, tal como se encuentra en las siguientes narrativas.

P4: Lo que me pasa a mí muchas veces cuando pido ayuda... es que algunos compañeros tienen un método como que más rebuscado de llegarle a uno, digamos, algo tan simple como sumar, entonces a uno le dicen, no, es que yo tengo dos pececitos y tú tienes tres, entonces ¿Cuántos voy a tener al final?... como que buscan asociar los temas académicos o lo que yo no entiendo y necesito entender con la vida personal...

P1: Además de eso, yo lo que pienso es que el amigo suyo puede reducirse todo a su lenguaje.

P8: Cuando un compañero te dice con palabras y además te dibuja se entiende más.

Esto revela que la reciprocidad se convierte en un factor potenciador para el aprendizaje, ya que, los estudiantes saben a quién pedir ayuda y tienen de base que es a un compañero más capaz o que comprende mejor el tema y se espera tener un intercambio de información útil que oriente y facilite la comprensión. A su vez, un intercambio se produce de manera sincrónica (inmediata) y el hecho de creer que el compañero va a ser de quien se aprende el tema incomprensible, hace un llamado a la confianza compartida construida, dando validez a la teoría.

Cabe anotar que, el pedir ayuda a un compañero, es darle un reconocimiento y tomarlo como un mediador del aprendizaje, es pensar en un trabajo compartido donde no hay un aprendizaje exclusivamente individual o conjunto, sino que, se alude a aprender construyendo entre el nosotros, paso a paso, teniendo en cuenta cada estilo o forma de aprendizaje del otro y adquiriendo un acople compartido que es el que permite esa co-construcción de conocimiento.

Otra forma en la que se hace visible un aprendizaje situado, con mayor apertura a la comprensión, extrapolación a diferentes situaciones de la cotidianidad y da certeza al aprendizaje con pares como un factor potenciador, es explícito cuando un estudiante relata lo siguiente

P1: Cuando lo puedo explicar de diferentes maneras y a diferentes públicos, y eso es lo que intento siempre, yo enseño... esa es la estrategia que utilizo para entender más y para velar que los otros entiendan, si alguien dice “no entiendo” yo ahí mismo lo agarro y yo “venga, venga, venga” porque yo sé que cada uno tiene un lenguaje, que yo tengo que entender para que me entiendan, entonces, mientras que yo explique ese tema en diferentes partes yo lo voy a entender más, y lo puedo relacionar más.

P6: Uno hablando informalmente con una persona por 30 minutos puede aprender mucho más que en dos horas en clase; no siempre es el caso, pero sí... estar en el colegio y relacionarme con muchas más personas me permitió... saber que los otros puntos son válidos que cada uno tiene su propia historia y que cada uno por ende tiene su propia forma de pensar. Por eso cuando hablo con mis amigos ellos me cuentan sus experiencias que es lo que más les ha servido a ellos para la vida y pienso que yo puedo aplicar esto.

Estos apartados hacen un llamado a varias cosas que involucran la intersubjetividad, la cognición situada y un aspecto importante que es la metacognición frente al propio conocimiento. El hecho de que un estudiante se interese por enseñar a otros reconozca que es un método efectivo para su propio aprendizaje, que no solo lo beneficia a él sino también a sus compañeros refiere una capacidad sólida y profunda del propio monitoreo del conocimiento y un interés subjetivo de cimentar un aprendizaje significativo (duradero, con sentido y utilidad).

Por igual, dar y recibir información, es reciprocidad, es construcción de conocimiento compartido mediado por experiencias que permean a cada estudiante, a su proceso de E-A y a la esfera emocional del aula que construye implícitamente metas compartidas que trascienden del querer conseguir una buena nota o el cumplimiento de una tarea, si no, de realmente construir conocimiento.

En definitiva, construir intersubjetivamente es una potencia para el aprendizaje, el otro se convierte en un recurso que no solo es una base que sirve de complemento para aprender,

sino que también es un amigo, con quien hay emociones implicadas que dan un sentido diferente a toda la experiencia escolar. Una de las narrativas de los estudiantes concluye diciendo que

trabajar en grupo, como que estamos mamados estamos como noo, no somos capaz de pensar y estamos perdiendo un cuarto de cerebro, entonces buscamos otras personas como para juntar esos cuartitos y hacer un cerebro completo y poder trabajar... eso es básico yo creo que todos lo hacemos... pero yo siento que es más como por parte de contrastar ideas como en Filosofía, en Sociales nos hacemos en grupo para hacer trabajos...no estamos tan mamados y poder contrastar ideas y llegar a una o dos conclusiones.

Gracias a todo lo anterior, es posible anudar una cadena de conceptos fundamentales que son visibles en la teoría y están agrupados en la historicidad, debido que, a partir de ella se desencadena la reciprocidad, corporalidad, emocionalidad y compromiso, ya que son características interdependientes que se anclan y contribuyen directamente a un aprendizaje situado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. EL CARÁCTER EMOCIONAL DE LAS RELACIONES INTERSUBJETIVAS

La investigación arrojó que los lazos intersubjetivos mediados por emociones compartidas sanas posibilitan un escenario de confianza donde las emociones puedan ser expresadas abiertamente, de manera más fácil y propulsando el aprendizaje. También, una intersubjetividad sana es un potenciador para la motivación, el compromiso y cumplimiento de las metas, el crecimiento personal, construcción de redes de apoyo y proyecto de vida; fortaleciendo de este modo, el desarrollo personal, social y académico (todo esto contribuyendo a la salud mental).

Es necesario resaltar que, a pesar de encontrar y señalar en los resultados el fuerte componente emocional, no hay que perder de vista que, no necesariamente el compartir experiencias con historicidad implica el involucramiento de emociones sanas/insanas, debido a que puede ocurrir una acción conjunta y una serie de situaciones vivenciadas en conjunto que no siempre implican una construcción compartida y/o emocional.

5.2. USO OPERATIVO DEL ANDAMIO POR EL DOCENTE

Las clases observadas (concretamente la de filosofía) tenía una didáctica que resulta ser beneficiosa tanto para el docente como para los estudiantes. En todas las clases el docente utilizó videos que se relacionan con el contexto real y la cotidianidad de los estudiantes (lenguaje contextualizado, memes, sucesos regionales, condiciones de algunos lugares de la ciudad) para que la enseñanza de la filosofía tuviera un sentido.

Por igual, se mostró que el docente se vale de utilizar un televisor, su computador y videos para todas sus clases (historicidad), dando cuenta que, como docentes también hay andamios que potencian los procesos de E-A y son estrategias didácticas que se acomodan a una forma más significativa de enseñar filosofía, ya que según los estudiantes es una

de las asignaturas más representativas en su proceso académico porque les enseña a ser críticos y a pensar sobre sus propias vidas.

5.3. PENSAR Y REPLANTEAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La investigación se desarrolló en el marco de la psicología educativa y cognitiva; el carácter aplicado, contextualizado y situado suscita una gran contribución a la investigación académica y social, ya que propicia generar espacios de reflexión en torno a pensar que las dinámicas de la pedagógica, la psicología y la educación son interdependientes y que el objetivo conjunto es favorecer y transformar las prácticas educacionales.

A su vez, permitió evidenciar un beneficio en temas de salud mental y en las prácticas pedagógicas (didácticas) del profesor en el desarrollo de las clases. Ambas, se conectan cuando el profesor se cuestiona sobre su quehacer, cómo trabaja los temas, cómo los conecta con la cotidianidad de los estudiantes o cómo los anuda a la realidad más inmediata de ellos, para que logren un aprendizaje relacional, con sentido, permanencia en el tiempo, impacto en los pensamientos y comportamientos, desarrolle capacidades de extrapolar todo conocimiento a otras situaciones y contextos y propicie metacognición (académico) e introspección (personal) en todos los procesos.

Es fundamental que el docente se cuestione sobre las formas de su enseñanza (buscando mejorar), sobre el tipo de rol que asume en el aula, la importancia que le da a sus estudiantes como personas, ya que, un docente capaz de mirar a un estudiante más allá de una calificación, es capaz de leerlos, se convierte en un facilitador o limitante de situaciones de convivencia insanas; a saber que, está implicado en todo lo que sucede en la diversidad del aula y, en tomar medidas que no se queden en lo incidental sino en lo preventivo, así, contribuye en la formación integral de los estudiantes.

En últimas, el recorrido de la investigación tanto a nivel teórico como práctico muestra que, las pocas investigaciones existentes que abordan las relaciones intersubjetivas, las emociones y los andamios desde la perspectiva abordada tienen una significativa disminución, de este modo, deja una vía totalmente abierta, novedosa y contribuyente para que futuros estudios puedan seguir aportando al crecimiento de la investigación, las prácticas educativas y propiciando una sociedad sana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, P. & Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de educación física. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, (24), 53-66.
- Avello, R. & Duarte, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning. Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos XLII*(1), 271-282.
- Barsade, S. & Knight, A. (2015). Group Affect. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 21-46.
- Bartel, C. & Saavedra, R. (2000). The Collective Construction of Work Group Moods. *Administrative Science Quarterly*, 45(2), 197-231.
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *psicoperspectivas*, 4(1), 57-73.
- Bertoni, E. & Quintela, M. (2014). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *Intercambios*, 2(1), 21-27.

- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Casillas, S., Cabezas, M. & Hernández, A. (2017). Construcción del conocimiento colaborativo mediado tecnológicamente: aportaciones teóricas desde el análisis de prácticas educativas. *Teoría de la educación*, 29(2), 61-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2926186>
- Clark, A. & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado desde <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Clark-Supersizing-the-mind-excerpt.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (Ley 115 de febrero 8 de 1994). Artículo 14°. Ministerio de educación. Recuperado desde https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología*, 38(3), 377-400.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008a). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll & C. Monereo. (Eds.), *Psicología de la educación virtual aprender a enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-103). Madrid: Morata.
- _____. (2008b). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Colombetti, G. & Roberts, T. (2014). Extending the extended mind: The case for extended affectivity. *Philosophical Studies*, 172(5), 1243-1263.
- Colombetti, G & Krueger, J. (2015). Scaffoldings of the affective mind. *Philosophical Psychology*, 28(8), 1157-1176.
- Corazza, G. & Agnoli, S. (2015). On the impact of ICT over the creative process in humans. En P. Kommers & G. Chao Peng (Eds.), *Multi Conference on Computer Science and Information Systems* (pp. 3-10). España: IADIS.
- Cronin, A. (2014). Between friends: making emotions intersubjectively. *Emotion, Space and Society*, 10, 71-78.
- De Fox, W. (2014). *Las emociones en la escuela propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (41), 3-18.
- Ferreiro, R. & Napoli, A. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Complutense de Educación*, 19(2), 333-346.
- Griffiths, P. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. In M. Aydede & P. Robbins (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 437-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogol, K., Brunner, M., Martin, R., Preckel, P. & Goetz, T. (2017). Affect and motivation within and between school subjects: Development and validation of an integrative structural model of academic self-concept, interest, and anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, (49), 46-65.
- Guitar, M. & Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *RMIE*, 15(46), 945-967.
- Heersmink, R. (2016). The internet, cognitive enhancement, and the values of cognition. *Minds and Machines*, 26(4), 389-407.

- _____. (2018). A virtue epistemology of the internet: Search engines, intellectual virtues and education. *Social Epistemology*, 32(1), 1–12.
- Heersmink, R. & Knight, S. (2018). Distributed learning: Educating and assessing extended cognitive systems. *Philosophical Psychology*, 31(6). DOI: <https://doi.org/10.1080/09515089.2018.1469122>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, (28), 31-45.
- Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad. *Docencia universitaria*, 12(4), 281-302.
- Kelly, J., Iannone, N. & McCarty, M. (2014). The function of shared affect in groups. En C. Von & M. Salmeda. *Collective emotions*. Estados Unidos: Universidad press Oxford.
- Krueger, J. (2010). Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition journal*, 20(6), 643-657. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.022>
- _____. (2013). Merleau-Ponty on shared emotions and the joint ownership thesis. *Continental Philosophy Review*, 46(4), 509–531.
- _____. (2014a). Musical Manipulations and the Emotionally Extended Mind. *Empirical Musicology Review*, 9(3).
- _____. (2014b). Varieties of extended emotions. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 13(4), 533–555.
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Estudios sociales*, (40), 12-22.
- Lemke, J. (2013). Feeling and Meaning in the Social Ecology of Learning: Lessons from Play and Games. En. M. Baker., J. Andriessen & S. Järvelä. (Eds.), *Affective Learning Together: The Socio-emotional Turn in Collaborative Learning* (pp. 71-94).
- León, F., Szanto, T. & Zahavi, D. (2019). Emotional sharing and the extended mind. *Synthese*, 196(12), 4847-4867.
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Colombia: Fe y Alegría.
- Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo. (Eds.), *Psicología de la educación virtual aprender a enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132-151). Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2011). Intersubjetividad y Teoría de la Mente. *Psicología del Desarrollo*, 1(2), 9-28.
- Ndiku, K., Gitonga, D., Ngussa, B., Njoroge, S. & Kuboja, J. (2014). Frustration Factor in Group Collaborative Learning Experiences. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 16-22.
- Ozaydin, B. & Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 924-942.
- Pepper, S. (1971). A Dynamic View of Perception. *Philosophy and Phenomenological Research*, 32(1), 42-46.
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Complutense de Educación*, 29(2), 491-508.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). "Introducción a la metodología de investigación cualitativa". *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Quiroz, R. & Galeano, J. (2008). "Papel de la escuela en la formación de un valor ciudadano: la comprensión intersubjetiva". *Pedagogía y saberes*, 28, 77-84.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rowlands, M. (2008). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge: MIT Press.
- Smith, E. & Collins, E. (2010). Situated cognition. En. B. Mesquita., L. Feldman & E. Smith. (Eds.), *The mind in context* (pp. 126-145). New York: The Guilford Press.
- Sterelny, K. (2010). Minds: Extended or scaffolded? *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(4), 465–481.

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. España: Paidós.
- Turbay, M. (2005). *Educación media en Colombia: Análisis crítico y opciones de política*. (Tesis de Maestría en Política social). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- UNESCO. (2012). *ICT in Primary Education*. Russia: Unesco.
- Villa, L. (2000). La educación media en investigaciones. *Revista Mexicana de Investigación*, 5(10), 201-204.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona: Fausto.
- _____. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wheeler, S., Waite, S & Bromfield, C. (2002) Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.
- Yushau, B., Mji, A. & Wessels, D. (2003). *Creativity and Computer in the Teaching and Learning of Mathematics*. Arabia Saudita: DHAHRAN.
- Zahavi, D. (2015). You, me and we: The sharing of emotional experiences. *Journal of Consciousness Studies*, 22(1-2), 84–101.
- Zhao, S. (2003). Toward a taxonomy of copresence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12(5), 445–455.