



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN AJUSCO

PROLÉPTICA, UN APORTE A LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Por

LEONARDO CEDILLO BERBER

TESIS

En la modalidad de texto teórico – metodológico
en la categoría de textos de reflexión crítica
que se presenta para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. LAURA REGIL VARGAS

México, DF

Septiembre 2012

*A mi familia, a mi asesora,
a Marju y a ese hermoso ser
que pronto vendrá a mi vida.*

ÍNDICE

Resumen

1. Introducción	1
2. Desarrollo	3
2.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje	3
2.2 La dicotomía esencial de los contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje: contexto formal y contexto no formal	26
2.3 Proléptica: un concepto que aporta al contexto	34
2.4 Reflexiones sobre la Proléptica	55
3. Conclusión	60
Referencias	63

Resumen

La proléptica, aludida también como prolepsis, es un término referido por la perspectiva sociocultural. En esta tesis es definida como un proceso cultural de la comunicación humana, en donde un individuo asume el contexto del otro, ya sea pasado o futuro, para elaborar ideas acerca de las decisiones, actitudes y comportamientos en el contexto del presente. En el ámbito educativo, este proceso aporta a la construcción de los contextos en los que se desenvuelven tanto el aprendiz como el experto.

Para llegar a la anterior definición, se hace una revisión compilatoria. Se parte de la comunicación educativa en relación a las diferentes concepciones, vistas como modelos, que han existido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el siglo XX. El recorrido analítico que aquí se presenta incluye desde los modelos conductistas, hasta aquellos concebidos como mediacionales. De esta forma, asociar la proléptica a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general de esta tesis es aportar el elemento teórico de la prolepsis para que sea tomado en cuenta en las futuras investigaciones que tengan como foco las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, mediante una investigación documental con la que se llegan a describir y argumentar las raíces, así como algunas reflexiones sobre el término, para poder llegar a su comprensión.

Como resultado de todo lo anterior, el lector podrá encontrar un término relativamente desconocido que aporta un entendimiento más profundo acerca de la formación de los contextos educativos en la realidad.

1. Introducción

Desde el siglo XX, la educación ha sido uno de los principales fenómenos que el ser humano ha tratado de comprender desde diversos puntos de vista, planteando a su vez una terminología que ayude a explicar el mismo. Dentro de la gama de estos conceptos, dos han sido continuos desde diferentes modelos. Por un lado, el concepto de la enseñanza como proceso dirigido de un experto hacía un supuesto aprendiz. Por el otro, el concepto de aprendizaje, que refiere más a aquel individuo que habrá de desarrollar ciertas habilidades o conocimientos de acuerdo a un contexto. Si bien existen diversos modelos o teorías que explican estos procesos, para efectos de esta tesis se toman seis de ellos, a saber: clásico/experimental, conductual/experimental, cognitivo/computacional, cognitivo epistemológico, socio-cultural y antropológico.

También, para efectos de este trabajo, es importante destacar que la enseñanza y el aprendizaje están subsumidos en el campo de la comunicación, específicamente la comunicación educativa, debido a que es mediante el proceso comunicativo que estos dos conceptos pueden entenderse como una unidad que aporta al estudio y comprensión de la educación.

Al mismo tiempo, cuando se concibe a la educación desde un específico punto de vista contextual, se suele recurrir a ciertos términos que hacen referencia a fenómenos que pasan de largo en otros modelos o contextos, lo cual puede llevar a la segmentación, y por ende, a la comprensión parcial del fenómeno educativo. Sin embargo, hay conceptos que ayudan a entender que la visión holística del contexto, ya sea formal o no formal, enriquece

en gran medida el estudio y mejora las aportaciones hacia aquellos que se encuentran bajo algún proceso educativo.

Dentro de estos conceptos está la proléptica, como un proceso cultural que interviene en los procesos de comunicación humana en donde se trata de hacer saber algo. Si bien este término se adjudica a una tradición epicúrea y platónica, es hasta mediados del siglo pasado cuando Ragnar Rommetveit (1979b) lo (re) introduce para su estudio en el campo educativo, mediante el análisis de las premisas tácitas surgidas de la comunicación en las interacciones sociales.

El interés del autor de esta tesis hacia el concepto proviene de la poca investigación, así como la escasa referencia que se hace hacia el proceso proléptico. Sin embargo, el interés no solamente queda en un deseo personal sino que también se hace ver la importancia del concepto para reconocer las posibilidades de nuevas visiones de los diferentes procesos en el campo educativo.

En específico, esta tesis aporta un término que será utilidad para aquellos interesados en la comunicación que se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en contextos formales como en contextos no formales. El objetivo general de esta tesis es aportar el elemento teórico de la prolepsis, lo cual será posible, a través de la explicación y definición del concepto, así como la revisión de sus usos. Todo lo anterior, planteado desde una visión socio-cultural. Debido a que, además de que el concepto tiene relación con la terminología vygotskyana, el paradigma provee los elementos teóricos y metodológicos que facilitan la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje como un desarrollo dinámico entre los actores involucrados.

De esta forma, es posible afirmar que esta tesis aportará elementos para el análisis de lo implícito en la comunicación humana, en específico en su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Desarrollo

2.1.- El proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso educativo puede plantearse como uno de los principios universales del desarrollo humano. Es importante mencionar que esto puede cambiar cuando las concepciones de sus principales componentes toman forma de acuerdo a la cultura en donde se desarrolla. Por lo que se puede deducir que, el proceso educativo no es lineal sino dinámico, en el que tanto las definiciones crean el marco, como el marco crea las conceptualizaciones de las mismas. Es decir, las características del objeto de conocimiento pueden aportar elementos de análisis sobre el cómo se aborda el mismo y viceversa. Lo que algunos autores llaman dialéctica (Ortiz 2009).

A su vez, el fenómeno educativo confluye con el de la comunicación, la cual según Beltrán citado por Kaplún “es el proceso de interacción social democrática, basado en el intercambio de signos por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones de acceso, diálogo y participación libres e igualitarios.” (1984: 14). Si bien esta comunicación no es sólo el instrumento por el cual se lleva a cabo la educación, es también la base esencial del proceso educativo. Como tal, la comunicación está impregnada en la interacción que se lleva a cabo durante todos los procesos existentes en la educación.

En este sentido, la comunicación educativa atribuye a este proceso de enseñanza-aprendizaje un sentido en donde tanto emisores como receptores tienen un papel fundamental, activo, reflexivo y crítico (Rojas, 2007). El término de comunicación educativa se refiere a aquella disciplina que “ayuda a explicar los procesos educativos para, con base en sus principios y procedimientos, proponer opciones que coadyuven a dar solución a las problemáticas educativas y a mejorar dichos procesos en los ámbitos: educativo, comunitario y tecnológico.” (Rojas, 2007: 76). Y aunque este término aun no ha sido totalmente definido, aquí es usado como referente para entender que en el proceso educativo puede ser estudiado desde la comunicación.

Si bien en esta tesis no se ahondará en el proceso comunicativo, sí se tomarán algunos de sus elementos en los apartados siguientes, debido a que ambos tienen un papel importante en el desarrollo de la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, más allá de la visión teórica con la que se estudie el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre se tocará el elemento de la comunicación. Con lo anterior, se establece que la comunicación coadyuva al proceso educativo para entender a este último de manera más profunda y completa.

Una vez expuesta la importancia de la comunicación, es necesario poner atención al proceso educativo el cual tiene como principales componentes a la enseñanza y el aprendizaje. Componentes que, si bien para efectos de muchos análisis teóricos como el que se presenta en este trabajo, se han separado como unidades didácticas; esta separación hace caso omiso de la realidad, debido a que estos están indisolublemente relacionados; siendo el aprendizaje el primer propósito de la educación y la enseñanza el principal medio para lograr el propósito (Coll, Palacios y Marchesi, 2001).

Estos dos componentes básicos en el proceso se ven influidos y moldeados de acuerdo a los contextos socio-históricos en los que se conciben y es por ello que existen numerosas aportaciones para poder definirlos teóricamente, y así desarrollar una metodología que logre el objetivo de ambos componentes.

Para efectos del análisis que nos ocupa se tomarán en cuenta principalmente seis modelos distintos predominantes en el estudio de este fenómeno, y por ende se entiende que la revisión no será exhaustiva sino compilatoria y enfocada en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los seis modelos son los que se presentan a continuación:

- 1) modelo clásico/experimental
- 2) modelo conductual/experimental
- 3) modelo cognitivo/computacional
- 4) modelo cognitivo epistemológico
- 5) modelo socio-cultural
- 6) modelo antropológico

Es importante tomar en cuenta cada uno de los anteriores para advertir cómo la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado, y, derivado de esto, se han generado nuevos conceptos que aportan distintas características y factores para el análisis del fenómeno. Para ello es de importancia señalar que las fechas que aquí se mencionarán, se refieren a la época en la que más auge tuvo en cada uno de los modelos, y no a la fecha en que surgieron.

Los primeros dos modelos tienen diferencias sutiles las cuales hay que identificar con el objetivo de ofrecer un panorama resumido acerca de las implicaciones de los

conceptos; aunque ambos modelos pueden considerarse dentro del marco del paradigma conductista de la educación.

El modelo clásico/experimental tiene sus orígenes en el siglo XX en los años cuarenta, aunque se amplía hasta los sesenta (Barca, Valle, Porto y Núñez, 1996), con los experimentos realizados por Thorndike, los cuales eran efectuados en animales, en donde se estudiaba el papel de la atención, la memoria y el hábito del aprendizaje (González, Núñez, Porto y Porto, 1996).

Si bien Thorndike inicia la teorización de sus supuestos desde finales del siglo XIX, los cuales más tarde tomarían forma como un modelo experimental, es hasta la década de los cuarenta del siglo veinte cuando se reconoce el aporte teórico-metodológico a la educación, derivado de aquella obra con la que obtuvo el grado de doctor en los Estados Unidos. Siguiendo a Barca et al. (1996), hay tres aspectos que destacan en esta teoría: el primero es que plantea leyes básicas que constituyen el aprendizaje: la ley del ejercicio, la del efecto y la de disponibilidad. A la par de esto estableció, mediante un marco teórico, una posible explicación del aprendizaje como conjunto de asociaciones existentes entre estímulo y respuesta. Mientras que el tercer aspecto es la propuesta de la estandarización con tests de la medida de la capacidad intelectual del alumno.

Es entonces, tomando en cuenta lo anteriormente dicho, cuando se puede inferir que el aprendizaje es un mero cúmulo de conductas que responden a los estímulos externos del ambiente. Ayudados de una definición de Tyler, rescatada por Lacasa (1994), la cual está relacionada con este marco debido a la importancia de la evaluación para ambos autores, se concibe que el aprendizaje se organiza a través de una serie acumulativa de experiencias

ayudando así a la sucesión de niveles de conocimiento. De manera concisa, el aprendizaje para este modelo es entendido “como un conjunto de asociaciones existentes entre estímulos y respuestas en materiales experimentales de modo que, conocido el estímulo y los nexos con las respuestas podremos determinar cómo se adquieren, modifican o extinguen las respuestas (conductas)” (Barca, et al, 1996: 66 y 67).

Es importante también notar la jerarquía que se le da a la evaluación de lo que se aprende, y se cae en cuenta que lo aprendido son las conductas observables de los alumnos (Lacasa, 1994). Se evidencian entonces las máximas positivistas, introducidas por Thorndike en la psicología instruccional y en la educación, acerca del control metodológico, así como de las condiciones externas para tener resultados esperados.

De manera analítica y con la información plasmada anteriormente, desde esta perspectiva, se puede aseverar que el alumno es un sujeto pasivo y reactivo a los estímulos del ambiente (Barca, et al, 1996). Se entiende entonces que, en este modelo, el alumno recibe información y la reproduce tal; y como la ha recibido, sin proponer juicio o proceso interno alguno para procesar la información.

En cuanto a la enseñanza, es importante aludir a las aportaciones señaladas por Gonzáles y otros autores más (1996), quienes mencionan que a nivel instruccional destacan las ideas de la aplicación de las leyes de aprendizaje al diseño de la instrucción, así como de los materiales de enseñanza en donde se deben tomar en cuenta leyes como la del estímulo-respuesta, la ley del efecto y la ley del ejercicio.

Se entiende entonces que la enseñanza ha de tomar en cuenta estas leyes propuestas por Thorndike para generar en el alumno un repertorio de conductas observables evaluables.

En resumen, lo importante para este modelo experimental es que “debe existir un control, un análisis, una evaluación, así como una medida de procedimientos que hacen que se adquieran emitan y ejecuten las respuestas” (Barca et al., 1996: 68).

Es en la idea anterior con el que se pueden resaltar las principales limitantes de este modelo que, como menciona Barca (et al., 1996), tienen su origen en la interpretación o teorización de la realidad poco flexible. En este modelo la propuesta de control de todos los factores que influyen en el proceso educativo se desvanece si se toma en cuenta que existen situaciones naturales o espontáneas en las que el aprendizaje puede ser más fluido.

Si bien este primer modelo se puede concebir históricamente como uno de los primeros en estudiar el campo de la instrucción, y como consecuencia los conceptos de enseñanza y aprendizaje, éste tiene una relación con el modelo conductual/experimental, ya que ambos se cuestionan el cómo es posible la adquisición de respuestas o conductas en situaciones controladas de aprendizaje (Barca et al, 1996).

Para continuar con el devenir histórico conceptual planteado al inicio se revisará un modelo que surge a mediados de los cincuenta con los trabajos de Watson y Skinner, (Barca et al, 1996). Skinner, quien inducido por los planteamientos del conductismo de Bertrand Russell, y debido a ello años después conoce a John Watson (Skinner, 1995a), es reconocido como el principal representante del modelo conductual/experimental.

En este modelo se afirma que el “aprendizaje consiste en el cambio en la probabilidad de emisión de una conducta en función de las consecuencias de dicha conducta.” (Barca, et al, 1996: 71). Es decir, es el cambio que hay en la conducta de un organismo en función de los requerimientos del medio, siendo los estímulos existentes en el medio los responsables de la conducta. En palabras de Skinner, “la conducta cambia porque las contingencias cambian, no porque una entidad mental denominada concepto se desarrolle” (Skinner, 1995b: 55).

Se entiende entonces, que para el modelo conductista/experimental en general la entidad mente no existe. En consecuencia, como lo afirma Pérez (1995), no hay cabida para preguntarse por los mecanismos internos del aprendizaje, lo que provoca una visión reduccionista del mismo, llevando a concebir el concepto aprendizaje sólo como una conducta.

Si bien para este modelo el aprendizaje es una conducta, entonces es importante revisar cuáles son los propósitos de la educación desde la misma línea para poder discernir cómo es entendida la enseñanza en este modelo. Skinner propone que la educación tiene dos funciones fundamentales: “la construcción de repertorios amplios de conducta verbal y no verbal y la producción de la probabilidad elevada de la acción que se afirma que demostrará interés, entusiasmo o un intenso deseo de aprender” (Skinner, 1999: 25).

Las dos funciones mencionadas se pueden llevar a cabo de una manera eficaz mediante lo que Skinner llamó la enseñanza programada. Esta enseñanza se apoyaba en las máquinas de enseñar, las cuales se basaban en técnicas que a su vez estaban fundadas en los supuestos del condicionamiento operante (el refuerzo, el castigo, la extinción el control del

estímulo y la discriminación). Con base en esto, así como la afirmación de González et al., a saber:

“Una instrucción mediante pequeños pasos, previamente diseñados, que plantean un nivel de exigencia progresivamente más complejo. La adaptación al ritmo de aprendizaje del alumno y la inmediata aplicación del refuerzo positivo ante cada conducta correcta son elementos claves de esta enseñanza programada” (1996: 5).

Desde esta perspectiva se puede entender la idea de enseñanza como un proceso unidireccional. Según Skinner (1999) la enseñanza mediante las máquinas ofrece la puesta en marcha de los postulados conductistas de manera inmediata, la libertad al estudiante para avanzar a un ritmo propio y la secuenciación de contenidos de manera coherente. Si bien Skinner no propone la sustitución de los maestros por las máquinas de enseñar, es importante notar que la revolución industrial tuvo una influencia importante en la educación.

Junto con el anterior, este modelo proporciona una visión experimental del proceso de enseñanza y aprendizaje, los huecos que deja a este respecto son notorios. Tal y como menciona Pérez (1995) el modelo evade el supuesto de la capacidad que tienen los organismos para el aprendizaje, y por ende la resistencia al aprendizaje de ciertos rubros, ya sea en animales o en seres humanos, no es tomada en cuenta. Además de esto, Pérez menciona también que el conductismo no concibe al aprendizaje como un proceso superior, al no tomar en cuenta los conceptos capacidades de los propios sujetos tales como de automodelamiento y de autoestimulación.

En cuanto a la enseñanza, se puede mencionar que el principal problema, más no el único, de esta concepción conductista es la visión positivista al respecto. Es decir, si la enseñanza es tomada como un proceso lineal se tiende a sesgar la visión de posibilidades para su misma programación; esto debido a que, de acuerdo a Skinner, la enseñanza debe tomar en cuenta todos los factores extrínsecos del ambiente para poder ser programada, sin tomar en cuenta lo interno.

Se podría decir, con todo lo anteriormente mencionado, que el conductismo es un modelo que estudia el actuar o de la acción de lo aprendido; sin embargo, no es una teoría del aprendizaje.

Históricamente el conductismo tuvo una gran influencia en la educación occidental, es este dominio teórico el que provoca cambios en las perspectivas, para pasar entonces a modelos que toman en cuenta procesos internos, o también llamados modelos mediacionales (Pérez, 1995).

En la década de los ochenta, se hace referencia a la mente como principal eje de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge entonces el modelo cognitivista. Se trata de un modelo que pone el acento en una descripción de los procesos que apoyan al aprendizaje humano, además de aportar el énfasis en el contenido y la instrucción (González et al., 1996); así como en “los procesos de adquisición, transformación, almacenamiento, recuperación, y utilización de la información.” (Mahoney, 1995: 432).

En el cognitivismo, “aunque se trata de una perspectiva que pone especial atención en los conocimientos del sujeto, ello no significa que éste haya de recibirlos pasivamente” (Lacasa, 1994: 96); sino que es un procesador de información. Aquí los sujetos envueltos

en el proceso de enseñanza-aprendizaje son referidos como expertos y novatos. En todo caso, la diferencia que hay entre ellos está:

“En función de los conocimientos adquiridos; como características generales que diferencian a esos conocimientos están la organización y estructuración, pero también la actividad y el control que el sujeto puede ejercer sobre el proceso de estructuración y sobre sus procesos de aprendizaje” (Lacasa, 1994: 96).

Se entiende también que el procesamiento de la información depende del cómo se lleva a cabo el aprendizaje y de los conocimientos que posee el que aprende.

A la par de lo anterior, es posible afirmar que predomina una metáfora del ordenador cognitivo, que ha de ser capaz de convertir la energía en símbolos y después en acciones. Con otra explicación, en este modelo se toma en cuenta que todo sistema cognitivo tiene tres puntos específicos a ser tomados en cuenta: el primero es un subsistema de entrada, el segundo un sistema de codificación, procesamiento y almacenamiento de la información, y por último un dispositivo de ejecución (Barca, et al, 1996). Y es entre el *input* ambiental y la respuesta que se postulan cuatro categorías de procesos: la atención, la codificación, la retención y la recuperación de la información (Mahoney, 1995).

Desde esta perspectiva, el desarrollo es reducido al aprendizaje, el cual es dependiente del conocimiento, y este a su vez está condicionado por la educación que, desde esta perspectiva, es entendida como un “*proceso por el que el sujeto aprende a ser capaz de construir conocimientos.*” (cursivas en original, Lacasa, 1994: 96). Es decir, el ser humano aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema mental en donde la información es recibida del ambiente, después es transformada, acumulada, recuperada y

después utilizada para responder de una manera eficaz a la realidad (Pérez y Almaraz, 1995; Lacasa, 1994; Resnick, 1989).

En este modelo, el concepto de enseñanza puede ser entendido más como instrucción y es un proceso en donde quien lo dirige o diseña ha de tener en cuenta variables externas al que aprende siendo posible organizar estas independientemente, posibilitando así la intervención de cada una de estas variables durante todo el proceso de instrucción. Y esta misma, la enseñanza, debe ser diseñada para que el sujeto pueda construir conocimientos bien estructurados (Lacasa, 1994).

Los procesos, también llamados esquemas, estructuras o guiones, suceden de manera individual (González et al., 1996), lo que conlleva a que el educador deba tomar en cuenta que el alumno lleva a cabo un proceso de selección de aspectos del ambiente, para después relacionarlos con lo ya existente y así generar aprendizaje (Barca et al., 1996: 74). En consecuencia, “la meta primaria de la educación es ayudar a los estudiantes a convertirse en expertos en lo que aprenden y a usar esta habilidad para construir conocimiento útil dentro de cada área de conocimiento” (González et al.: 11).

Derivado de lo anterior, y de manera concreta, algunas implicaciones prácticas de este modelo son las planteadas por la misma Lacasa (1994). En su revisión hecha al modelo, se pueden resumir en las siguientes:

- a) utilizar técnicas que aumenten y mantengan la atención del que aprende; b) aportar al que aprende ciertas pre-condiciones para el aprendizaje, por ejemplo orientaciones verbales, estimular el recuerdo, etc.; c) mostrar directamente los estímulos presentes en el proceso de aprendizaje; d) facilitar el proceso de

aprendizaje mediante procesos de sugerencia y guía, a menudo en forma de comunicación verbal; e) especificar las condiciones de las respuestas; f) emplear métodos que aporten al que aprende una información sobre el grado en que su adecuación del logro en diversas fases del proceso de aprendizaje; g) establecer condiciones que promuevan la retención, por ejemplo la repetición; h) utilizar técnicas que aumenten la transferencia (Lacasa, 1994: 89).

Aunque Pérez y Almaraz (1995) mencionan que los precursores de este modelo son Newell, Shaw y Simon, en sus estudios con orientación cognitivista, es importante tener en cuenta que otros autores que contribuyen a este modelo teórico son Ausubel, Novak, Hanesian, (1978), Brown y Doyle. Entre ellos, Ausubel, Novak, Hanesian, mencionan que la principal fuente de conocimiento es el aprendizaje verbal significativo el cual está definido por el contenido que se puede relacionar con los conocimientos previos del alumno y por la capacidad del que aprende por dar significado propio a los contenidos o tareas que asimila (Lacasa, 1994). Brown introduce una propuesta donde se tienen como factores relevantes “*la capacidad de comprensión, de invención, la autodirección y la autocrítica*, pero también se acepta que en relación con cualquiera de las actividades anteriores es *posible llevar a cabo un entrenamiento en un contexto social y educativo*” (cursivas en original, Lacasa, 1994: 98). Doyle, citado por la misma Lacasa (1994), plantea un modelo conocido como modelo mediacional; en donde se plantea la indisolubilidad de los procesos sociales y cognitivos, siendo la idea central que “las relaciones en las aulas se caracterizan por ciertos rasgos presentes en las situaciones de grupo sin tener en cuenta la especificidad del profesor o los estudiantes [...] ; esos rasgos crean presiones y demandas en los participantes de la situación a las que es necesario responder” (Lacasa, 1994: 92).

Si bien este modelo cognitivo aporta una nueva visión al proceso de enseñanza-aprendizaje se puede argüir que este es de carácter generalista ya que se enfoca en una forma de inteligencia que facilita el logro de las personas en tareas propias de las situaciones escolares (Lacasa, 1997). Además, según Barca et al (1996), el modelo es insuficiente porque no analiza aquellas relaciones e interacciones existentes entre los diferentes actores del proceso de enseñanza aprendizaje como son el maestro y los pares.

Otra crítica a este modelo es que no toma en cuenta otro tipo de procesos internos que influyen en el aprendizaje tales como las emociones, los sentimientos, ni la personalidad, los cuales son factores claves en el aprendizaje (Pérez, 1995).

Es claro que los tres modelos anteriores invitan a un entendimiento de la educación como un diseño donde se toman en cuenta los factores físicos del ambiente, pero existen otros modelos teóricos que en términos generales, aportan la visión de la educación como *“un proceso multidimensional en el que los sujetos integran progresivamente aquello que, como consecuencia de múltiples procesos de aprendizaje, van adquiriendo en diferentes procesos contextos y mediante la interacción con los objetos del mundo físico y con los demás”* (cursivas en original, Lacasa, 1994: 110).

El primer modelo que se puede ubicar en dentro de este tipo de concepciones es el epistémico-constructivista, el cual tiene como exponente principal a Jean Piaget quien, aunque no propone un modelo de aprendizaje como tal y su teoría está basada en una perspectiva filogenética y ontogenética, ha sido una de las principales influencias a partir de los años ochenta para la concepción actual del aprendizaje (Lacasa, 1994).

Esta perspectiva teórica se basa en estadios biológicos los cuales, según Piaget, son universales en su orden de aparición; a saber, periodo sensoriomotor (0-2 años); intuitivo o preoperativo (2-6/7 años); operatorio concreto (7-10/11 años) y operatorio (11-14/15 años) (Barca et al., 1996). Estos estadios son relacionados con los procesos de construcción de estructuras, y es entonces cuando se puede notar que el desarrollo y el aprendizaje son:

“Factores que intervienen conjuntamente y sólo tienen un sentido en cuanto a que condicionan la actividad del niño y del adolescente que debe adaptarse al medio a través de sucesivos procesos de equilibración. [...] la educación ha de seguir el desarrollo del niño y sus metas se relacionan con la necesidad de favorecer su autonomía en un triple plano: social, moral e intelectual” (Lacasa, 1994: 111).

Es a partir de lo anterior, cuando la concepción de aprendizaje toma forma para emerger con características propias y diferenciadas claramente de los otros modelos mencionados. A saber, el aprendizaje “es un proceso constructivo en el que la actividad del sujeto determina sus reacciones ante la estimulación ambiental. Dependiendo no solo de la estimulación externa sino del nivel de desarrollo del sujeto.” (Lacasa, 1994: 113-114).

Además, se puede decir que el aprendizaje es un proceso constructivo de carácter interno, siendo las actividades cognitivas propias las que determinarán la interacción con el medio en el que cada individuo se encuentra (Barca, et al, 1996). También se puede agregar aquí la afirmación de que el aprendizaje está mediatizado no sólo por lo ambiental sino también por las estructuras internas como procesos de adaptación (Pérez, 1995).

Para este modelo existen conceptos ineludibles como son los procesos de asimilación-acomodación que es como recibimos un conocimiento y posteriormente

tratamos de adaptar nuestra estructura cognitiva a los nuevos datos. Los procesos de equilibración y desequilibración, que se refieren a cuando un sujeto adquiere una nueva información, ésta genera una desequilibración conceptual en el esquema cognitivo, y más tarde el sujeto trata de conseguir de nuevo su equilibrio. El sujeto entonces pasa por la acción, la inconsistencia externa, la inconsistencia interna, la equilibración, la consistencia interna y por último la consistencia externa, para poder construir el conocimiento (Barca et al., 1996).

Desde esta perspectiva no es posible concebir al sujeto, ni al proceso de enseñanza-aprendizaje que lo envuelve, como una mera transmisión de información o conocimientos. Es aquí donde encontramos la aproximación a la definición de lo que es enseñanza pues:

“El profesor habrá que asumir que *el alumno es un sujeto activo que elabora la información*, y lo que es más importante, que puede progresar en la formación de sus propios instrumentos de conocimiento.[...] y también que *la actividad habrá de entenderse de modo diferente en función del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno*” (cursivas en original, Lacasa, 1994:115).

Se entiende entonces que el proceso de aprendizaje es un proceso activo en el que se trata de desarrollar determinadas capacidades o estructuras de conocimiento, en lugar de adquirirlas. Y es entonces que la educación tiene como objetivo el potenciar y favorecer dicho proceso (Lacasa, 1994).

La enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples entre los alumnos y los contenidos a aprender. Desde una perspectiva netamente constructivista se debe poner el acento sobre los procesos individuales y endógenos de construcción del conocimiento, y así

poder propiciar actividades en donde el alumno es responsable de su aprendizaje, siendo entonces la actividad pedagógica aquella capaz de crear los ambientes ricos y estimulantes en donde las actividades y estrategias ejecutivas autoestructurantes sean prominentes (Coll y Marti, 2001).

Cabe mencionar que si bien este modelo sigue teniendo auge hoy en día en los sistemas educativos, el análisis profundo y conciso muestra que existen limitantes en el mismo. Desde un nivel epistemológico, se puede referir una de las principales críticas al modelo, y es que este asume que la construcción de estructuras del pensamiento más generales y universales es de carácter individual cuando las prácticas de enseñanza aprendizaje consisten en la construcción de conocimiento de índole social y cultural. Así mismo, esta concepción y descripción de procesos individuales de aprendizaje y desarrollo no permite acercarse al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad esencialmente social, relacional y comunicativa (Coll y Marti, 2001).

En palabras concretas, y con apoyo de Barca y sus colaboradores (1996), este modelo no responde a preguntas específicas como:

“¿Cómo pueden los niños identificar las estructuras operatorias relevantes para el tipo de habilidades que se enseñan en las escuelas?, ¿Cómo evaluar el nivel de funcionamiento operacional conseguido por los niños? O ¿Cómo elevar su nivel de funcionamiento operatorio-cognitivo para que pueda darse el aprendizaje de los nuevos materiales (contenidos)?” (Barca, et al: 87).

Por otro lado, encontramos un modelo que se puede argumentar como la contraparte del anterior, sin embargo es importante mencionar que esto sólo es en lo relativo a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo socio-cultural es una perspectiva proveniente de la Rusia Zarista en donde el teórico Lev Semionovic Vygostky, ayudado de un marco teórico marxista, aporta elementos fundamentales al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje; de entre estos el lugar central que el contexto y la interacción social, así como diversos procesos asociados a ella, los cuales son concebidos como motor del desarrollo humano (Lacasa, 1994). Si bien este modelo tiene sus orígenes al mismo tiempo que el anterior, es en la actualidad cuando comienza a tener un auge importante. Este florecimiento, relativamente tardío, se debe a que cuando el modelo comienza a desarrollarse, los obstáculos de carácter ideológico, así como procesos internos en la psicología soviética de aquella época, mermaron la producción y la divulgación de esta teoría (Barca et al., 1996).

Este modelo da una importancia relevante a las interacciones sociales que tienen lugar en donde el individuo se desarrolla, y es éste quien, por medio de procesos de aprendizaje, adquiere instrumentos de carácter intelectual para poder adaptarse al medio social, cultural y físico donde se encuentra (Lacasa, 1994). Para Vygotsky la actividad es muy importante y es entendida como proceso de transformación a través del uso de instrumentos mediadores, los cuales pueden ser las herramientas físicas o bien los signos. Siendo estos signos y la cultura los que modifican al sujeto, y a través de éste, a los objetos de aprendizaje (Barca, et al., 1996).

De manera concisa, con una visión más amplia que compete al punto de vista soviético,

“El aprendizaje es una actividad humana que no puede explicarse sin hacer referencia al conjunto de operaciones que realiza el individuo desde que asimila hasta que actúa sobre el medio. El aprendizaje es un proceso por el cual el alumno asimila varias clases de actividad humana, y consecuentemente, los actores por los cuales se realizan esas actividades” (Menschinskaia, 1978, citado en Pérez y Almaraz, 1995: 330).

En este modelo, el aprendizaje es el precursor y motor del desarrollo, y es aquí donde una aportación notable de Vygotsky tiene lugar, la Zona de Desarrollo Próximo o potencial, concepto que caracteriza las situaciones de enseñanza aprendizaje, como aquella delimitada en su parte inferior, de manera esquemática, por las áreas de aprendizaje que el individuo es capaz de hacer por sí mismo, mientras que en la parte superior es delimitada por aquellas tareas o actividades que los individuos no pueden llevar a cabo con la ayuda de una persona más competente (González et al., 1996).

Es posible entonces apreciar que este concepto de Zona de Desarrollo Próximo tiene presentes dos consideraciones relevantes: a) la importancia del contexto social, en donde lo inter-individual y lo intra-individual se hacen presentes, teóricamente, ya que el niño además de aprender de lo que los demás le enseñan, el niño también asimila los conocimientos de su entorno lo cual lo desarrolla como individuo. b) esta tiene que ver con los mecanismos cognitivos a los que el niño recurre para poder asimilar lo que se aprende (Lacasa, 1994).

Si bien el proceso de aprendizaje es un proceso social esencial, la enseñanza tiene igual importancia para este modelo, ya que a nivel macro proporciona y da a conocer los logros y avances de la humanidad a nivel histórico (Pérez y Almaraz, 1995). Es decir, no implica sólo contenidos de la realidad espacio-temporal, sino también de formas, estrategias y modelos de conocimiento e investigación. Mientras que en un nivel micro constituyen un factor importante en el desarrollo y capacidades de pensamiento y ejecución por medio de la aplicación de las posibilidades de aprendizaje. A propósito de esto, Lacasa refiere que una de las implicaciones de los postulados del ruso son que el aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño, y que es el maestro quien debería de ser capaz de determinar la Zona de Desarrollo Próximo en la que el niño se encuentra y, a partir de ahí, formular objetivos de acuerdo a ese nivel (Lacasa, 1994).

Es importante mencionar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta lo cual permite una negociación de los significados del contexto. Pero el profesor es:

“El mediador no sólo entre los contenidos y el alumno, sino que intercambia su experiencia que tiene adquirida con la experiencia en fase de adquisición del alumno negocia el aprendizaje, intercambia experiencias intersubjetivas con el alumno, propicia la asimilación de los contenidos [...]” (Barca et al., 1996: 96).

Lacasa (1994) recapitula 3 puntos que para Hatano y Miyake son las principales aportaciones de la visión socio-cultural para con el proceso de enseñanza-aprendizaje: en primer lugar sugiere que el conocimiento del mundo cultural del que aprende permite conocer mejor el proceso y así dar pie a su control. Otro punto que mencionan es el alcance

que tienen las dimensiones culturales relevantes para el logro de metas en el aprendizaje y expresarlas en métodos cognitivos. Y por último, una aportación a la que poco se refiere en la literatura actual, que es la necesidad de aprender a trascender el propio marco de la cultura como algo dado.

Si bien este último modelo fue concebido a principios del siglo veinte en la Rusia Zarista, como se mencionó anteriormente, es hasta ahora que sus implicaciones en educación se están tomando en cuenta; e incluso, como lo menciona Lacasa (1994), sus potencialidades no han sido aún exploradas lo suficiente. Es por ello que las limitantes que tiene este modelo pueden ser poco visibles. Sin embargo, se puede referir, como lo dice Jean Lave con base en un estudio realizado por Yrjö Engeström en las clínicas de Finlandia, en su ensayo sobre la práctica médica en aquel país, que la idea de Zona de Desarrollo Próximo es un fenómeno colectivo y no individual. Pudiéndose discernir entonces que la conceptualización de aprendizaje, en el fondo, sigue teniendo un énfasis en lo individual, además de que existe una individualización del conocimiento en la cabeza de las personas, en las tareas, en las herramientas externas o en el medio (Chaiklin y Lave, 1996).

Por último, la existencia de un modelo que es nombrado como antropológico, surgido de una tradición etnográfica con Jean Lave (2011) el cual tiene sus raíces en el trabajo realizado por la autora con los sastres Vai y Gola en Liberia en los años setenta. Si bien, cómo se mencionó en el inicio de este apartado, las diferencias con el modelo socio-cultural son sutiles, el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje bastará para distinguir entre ambos modelos.

Aunque esta perspectiva no puede ser catalogada como radical, en el sentido de proporcionar un marco drásticamente diferente al anterior, la importancia de la propuesta es que asume que “*los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen, en gran medida, de todos los factores que están implícitos en ellos y, en último extremo, de un determinado contexto socio-cultural*” (cursivas del original, Lacasa, 1994: 128), siendo entonces una visión diferente para lo que compete a este escrito.

El trabajo de Lave y Wenger (2003) tiene un interés especial por el aprendizaje tal y como éste se produce a través de la práctica y propone la participación activa del que aprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de ambas autoras “rompe con la perspectiva de procesos de aprendizaje formal, para proponer un proceso de *aprendizaje por participación en situaciones naturales.*” (cursivas en original, Lacasa, 1994: 136).

Desde esta perspectiva, “el aprendizaje, entendido como participación periférica legítima, es visto como una manera de ser en el mundo social, y no una manera de llegar a conocer acerca de él” (Hanks, 2003, XXIX, en Lave y Wenger, 2003); lo que conlleva a la concepción del aprendizaje “como un proceso de *transformación de la participación*, argumentando que el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan” (Lacasa y Silvestri, 2001: 342).

Si se considera la línea planteada en el párrafo anterior, es posible dilucidar que el aprendizaje es una construcción totalmente social, como se sostiene en la siguiente idea:

“[...] es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual. Esto significa entre otras cosas, que está mediado por las diferencias de

perspectiva entre los coparticipantes. Es la comunidad, o al menos aquellos que participan en el contexto de aprendizaje, quienes ‘aprenden’ bajo esta definición. El aprendizaje está distribuido en los participantes, no en el acto de una persona. Mientras que el aprendiz puede ser el que se transforme dramáticamente mediante el incremento de su participación en un proceso productivo, es el amplio proceso el que es el lugar crucial y la precondition de esta transformación” (Hanks, 2003: XIX y XX).

Se entiende entonces que tanto el conocimiento como el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. “No se les puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos” (Chaiklin y Lave, 1996: 21).

De manera concreta, en palabras de Chaiklin y Lave (1996), se entiende al aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica. Y siguiendo con estos mismos autores, se asevera que “no existe el llamado <<aprendizaje>> *sui generis* sino sólo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. Para expresarlo de otro modo, la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje.” (cursivas en original, Chaiklin y Lave, 1996: 17-18). De ahí que este modelo emplee conceptos como comprensión o participación en la actividad, siendo estos parciales y de final abierto, lo que implica una comprensión relativa y no errónea de la actividad en el mundo.

Si bien el proceso de aprendizaje es propuesto como un todo desde este modelo, es importante mencionar que el concepto de enseñanza, aunque es referido en el discurso de Jean Lave, no es un proceso prioritario para la autora, ya que como lo afirman ella misma y Wenger (2003):

“[...] de hecho, este punto de vista [el propuesto por la participación periférica legítima] produce una distinción fundamental entre aprendizaje e instrucción intencional. Tal desdoblamiento no niega que aprender tome lugar donde haya enseñanza, pero no toma a la instrucción intencional misma como la fuente o causa del aprendizaje [...]” (Lave y Wenger, 2003: 16).

Es entonces que los problemas como la tensión entre los aprendices de un oficio y los maestros del mismo, es decir, la tensión entre las generaciones que pertenecen a una comunidad de práctica, sean un fenómeno prioritario. Como lo mencionan las mismas autoras “Debe ser claro que, en la formación de las relaciones entre maestros y aprendices, el problema de conferir legitimidad es más importante que el problema de proporcionar enseñanza” (Lave y Wegner, 2003: 67).

Hasta ahora, y con lo descrito anteriormente, se puede afirmar que los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido estudiados en el pasado siglo desde perspectivas muy diversas y, a su vez, contrastantes. Por un lado, los modelos experimentales en donde la visión positivista permea los conceptos; por el otro, aquellos modelos mediacionales (Pérez, 1995) en donde el principal punto de análisis es la mente, lo que sucede dentro del individuo en ciertos procesos. Aunque también está la última perspectiva aquí descrita, la etnográfica, en donde el principal punto de análisis es el aprendizaje como lo colectivo.

Aunado a esto, la comunicación educativa ayuda a que se puedan hacer las afirmaciones que en cada modelo se señalaron anteriormente, ya que es mediante la interacción entre los principales actores del proceso educativo cuando se definen los elementos y características que cada modelo educativo concibe. Es decir, el elemento que ayuda a la concepción de los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación que existe entre ellos.

A su vez, estos modelos aportan términos que direccionan la metodología de las investigaciones que llevan a cabo; desde términos rígidos en donde lo importante es lo observable y/o medible, tales como ley del efecto, conducta, etc., hasta aquellos conceptos en donde lo metafórico o lo intangible permea la acción, por ejemplo esquemas, la Zona de Desarrollo Próximo. Es en esta línea en donde se plantea la idea del siguiente apartado: la concepción de lo formal y lo informal, la cual ya sea de manera implícita o explícita, afecta todo lo que se ha mencionado anteriormente.

2.2.- La dicotomía esencial de los contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje: contexto formal y contexto no formal.

Como se puntualiza en el apartado anterior, la enseñanza y el aprendizaje son procesos que dependen de las condiciones socio-históricas para ser concebidos desde una u otra interpretación de la realidad. Sin embargo estos dos pilares también tienen un carácter cultural, el cual depende del contexto inmediato, físico o no, en el que está inmersa la actividad educativa.

Mediante el análisis de los modelos se da cuenta de la existencia de un devenir histórico que contextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en las aulas o en

contextos “naturales”. Es decir, mientras los modelos experimentales proporcionan pautas para el análisis del proceso en contextos formales; los modelos mediacionales aportan la mirada desde contextos no formales, sin quitar el foco del desarrollo en las instituciones educativas. Por su parte, el enfoque etnográfico toma como principal potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto informal.

En el párrafo anterior se señala la importancia de considerar el contexto formado o creado en el que se desarrolla el fenómeno educativo. Esta formación del contexto es un proceso no estático, sino más bien dinámico y mutuo entre aquellos que se encuentran activos en el mismo. De acuerdo con la raíz latina del término, contexto, *contextere*, significa: entretejer juntos (Cole, 1992, citado en Lacasa y Silvestri 2001). A partir de lo cual se entiende que todos los actores, sean físicos, ambientales o humanos, de una manera u otra, han de ser productores de este contexto. O como lo refieren Miesner, von Lehn, Heath, Burch, Gammon, y Reisman (2007), el contexto “no sólo se refiere al entorno físico sino a la naturaleza que se despliega, o la producción paso a paso, de una actividad emergente (Heath & Luff, 2000)”¹ (Miesner, et al, 2007: 1536).

En esta misma dinámica acerca del cómo se van construyendo los contextos, se debe entender que estos se ven delimitados también “por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en [este] sentido, las personas que interactúan llegan a construir el contexto para los demás.” (Lacasa y Silvestri, 2001:340 y Lacasa 2001). Es decir, con lo expuesto anteriormente, se puede inferir que al hablar de contexto el análisis se ve

¹ Traducción propia del inglés: “context refers not only to the physical environment but to the unfolding nature, or moment-by-moment production, of the activity that arises (Heath & Luff, 2000)” (Meisner, et al, 2007: 1536).

impregnado por un sinnúmero de elementos que en mayor o menor grado influyen en todos los fenómenos y hacen casi imposible la totalidad del análisis.

En lo que concierne al campo educativo, se habla básicamente de dos tipos de contexto en el cual se desarrollan las actividades de este fenómeno, educación en un contexto formal y educación en un contexto informal. Entonces, si un contexto está definido y delimitado por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace, y si existen estas dos grandes categorías de contexto, será importante dar claridad a las características de cada uno de estos.

Como primer punto se acude a la visión formal de los contextos en donde la educación tiene lugar. Y aquí cabe mencionar, como primera controversia, que lo formal puede o no, dependiendo la concepción, referirse solamente a lo escolar; por ejemplo Alfageme y Martínez (2007) mencionan que aunque:

“[...] el sistema formal de educación nos capacita para adquirir los conocimientos o contenidos de aprendizaje más importantes y las habilidades necesarias para utilizarlos adecuadamente en la sociedad. [...] la educación no es un sinónimo de escolaridad, no empieza ni termina en el aula escolar” (Alfageme y Martínez, 2007: 14).

Mientras que otros autores como Raffellini (s/a) adoptan una posición contraria y mencionan que lo formal está marcado por una institución, la escuela, la cual organiza sus

reglas, “con instancias programadas lineales, que se suceden por orden cronológico y con instancias evaluativas” (Raffellini, s/a: 8)².

Una explicación que se da a las concepciones, como las anteriormente referidas en este mismo apartado, en donde la educación es reducida a una institución escolar, es proporcionada por Coll (2001), a saber:

“El protagonismo adquirido por la educación escolar frente a otros tipos de prácticas educativas a lo largo del siglo XX fruto sin duda de la generalización de la educación básica y obligatoria para toda la población en edad escolar y de su ampliación progresiva hasta alcanzar ocho, nueve, diez o incluso más años en los países desarrollados, ha llevado a una reducción progresiva del concepto de educación” (Coll, 2001: 63).

Ahora bien, es un tanto difícil describir las características puntuales de lo que es un contexto formal, debido a que en la mayoría de las ocasiones se asume que muchos lectores tienen conocimiento de lo que es lo formal. Para ello, es necesario mencionar que se tomarán en cuenta aportaciones que definiendo lo que es la educación formal contribuirán al desglose que se ha de realizar del concepto.

La definición de la educación formal descrita por la Comisión Europea en el 2001 menciona que es aquella fuertemente institucionalizada, cronológicamente clasificada y con una estructura jerárquica el cual se deposita en un sistema educativo, el cual se extiende desde la primaria y hasta la universidad³ (Boström, 2002: 514).

² Para efectos de un mejor análisis véase también véase también Le Pichon, de Swart, Vorstam y van den Bergh, 2010.

³ Traducción propia del inglés: “the highly institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured ‘education system’, spanning lower primary school and the upper reaches of the university” (Boström, 2002: 514).

Por otro lado, Lacasa (1994), retomando ideas de Brown, afirma que la educación formal es planteada tanto en pequeños grupos como en el aula y tiene como principio importante el modelado por parte de un adulto de la conducta que un niño habrá de adquirir, mientras que una segunda característica se refiere al *feedback* que reciben los participantes del proceso, caracterizándose por lo inmediato. Además de esto, es posible retomar las aportaciones que Lacasa recopila de Michael Cole, quien primero analiza y afirma que la escuela es una institución surgida de determinadas prácticas culturales e históricas y entre otras cosas resume que:

“a) El contexto escolar no es el habitual de la actividad práctica, su meta es proporcionar medios que serán útiles en un futuro. b) Existe una estructura peculiar en la escuela formal en la que un sólo adulto, que enseña, interactúa con otros muchos, que han de aprender. No existen especiales lazos de familiaridad entre ellos y sus relaciones suelen ser bastante impersonales. c) Un sistema de valores asociado a la escuela mantiene al maestro por encima de los que aprenden” (Lacasa, 1994: 125).

Se observa entonces que la educación formal es una práctica en donde los seres humanos se desarrollan bajo determinadas circunstancias culturales, así como etapas históricas. A partir de lo anterior, y llevándolo al concepto de contexto formal, se ha de referir que este tipo de contextos implican una sistematización, una gradualidad, una posible jerarquía dentro de la situación, y un proceso consciente o prescriptivo para lo que se trata (Le Pichon, de Swart, Vorstam, van den Bergh, 2010; Lacasa, 1994).

Respecto al contexto informal, es necesario mencionar que al utilizar la expresión de educación informal, existe el riesgo de confundirlo con la educación no formal. Y para

clarificar dichos conceptos se seguirá con lo estipulado por la Comisión Europea en un estudio para el Banco Mundial y el Consulado Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICED por sus siglas en inglés), el cual a su vez retoma la clasificación hecha por Coombs y Ahmed en 1974 sobre estos tipos de educación. Refieren a la educación no formal como “cualquier actividad organizada, sistemática y educativa que tiene lugar fuera del sistema formal que trata de brindar cierto tipo de aprendizajes en subgrupos particulares de la población, tanto niños como adultos”⁴ (Boström, 2002: 514). Mientras que la educación informal es descrita como un proceso que a lo largo de la vida experimenta cada persona, y que a través de este se adquiere y acumula conocimiento, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias diarias, así como la exposición al ambiente en la casa, el trabajo, el juego [...]”⁵ (Boström, 2002: 514).

Si bien ambas definiciones pertenecen a un entorno contrario a lo presentado en la educación formal, es importante mencionar otras definiciones que posibiliten la caracterización de los contextos informales. Autores como Raffellini (s/a) mencionan que este tipo de educación es de carácter paralelo al sistema educativo, además de ser espontáneo y tiene las características de darse o no en contextos institucionalizados. Por su parte, Resnick, citada por Lacasa (1994), señala cuatro características, de las cuales tomaremos solamente dos para efectos de este análisis, a saber: el aprendizaje fuera de la escuela sólo se entiende en el marco de la actividad social, de modo que un individuo necesariamente forma parte de una comunidad; y una segunda característica es que fuera de

⁴ Traducción propia del inglés: “any organized, systematic, educational activity carried on outside the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children” (Boström, 2002: 514).

⁵ Traducción propia del inglés: “the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment at home, at work, at play[...]” (Boström, 2002: 514).

la escuela la actividad suele ser mayormente manipulativa (Lacasa, 1994), y por último es importante mencionar una característica a la que se refieren que Le Pichon, et al. (2010) en donde de manera implícita proponen que el aprendizaje no formal es natural.

Trasladando estas características a la posible concepción de lo que es un contexto no formal, se puede afirmar que tiene como principales distintivos la naturalidad y la espontaneidad de las situaciones. Además de esto, la existencia de un contexto no formal contempla la acción de una comunidad, la cual hace que los miembros de la misma sientan la pertenencia de manera voluntaria y no intencionada como ocurre en las instituciones formales.

Aunque estas características pueden parecer generales, se asume que la complejidad de estas contextualizaciones va más allá de sólo determinar sus significados. Cómo se refirió en un inicio, la separación de los conceptos como un imperativo en la investigación o la práctica puede llevar a una parca visión de dónde ocurren los fenómenos educativos. La división es sólo de carácter didáctico debido a que esta tesis está en el entendimiento de la realidad contextualizada desde lo formal y lo informal como un todo.

Con las aportaciones de Ronald Tharp y Roland Gallimore, referidos a su vez por Lacasa, se aportará a la clarificación de la idea del contexto como un todo, y es que con el modelo teórico que aportan Tharp y Gallimore la brecha entre lo formal y lo no formal se rompe pues afirman que:

“Las escuelas tienen mucho que aprender de la pedagogía no formal de la vida cotidiana. Los principios de una buena enseñanza no son muy diferentes en la escuela o en el hogar y la comunidad. Cuando una buena enseñanza aparece en la escuela, se

observan los mismos principios que muestra la enseñanza en los entornos no formales” (Tharp & Gallimore, 1988, p.42 citados en Lacasa, 1994: 64).

Este proceso se lleva a cabo por cuatro fases: La primera, es un logro asistido por otras personas más capaces. La segunda, es el logro asistido por el yo. La tercera, es el logro que se desarrolla, se automatiza y se fosiliza. Y la última fase es aquella en la que hay una desautomatización y una recursión de lo que el individuo ha logrado (Lacasa, 1994).

Hoy en día, la tendencia, cómo lo muestran Tharp y Gallimore, está virando hacia la idea de que esta escisión, y por ende la concepción del proceso en un determinado contexto, “es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y aquello que-rodea-al-objeto están constituidos por el acto de nombrarlos. (Cole 1992: 16)” (Lacasa y Silvestri, 2001: 341) Es decir, no sólo el nombramiento del contexto contribuye a la definición misma, sino que son la definición por parte de los participantes y las acciones que llevan a cabo las que enriquecen la concepción del fenómeno educativo.

Es en este tenor, que se puede agregar que tanto lo formal como lo no formal “dotan al niño con un modelo de un experto aplicando información de un ‘*background*’ apropiado a un problema nuevo, dando pie a la experiencia del menor en la generalización del conocimiento en nuevos problemas.”⁶ (cursivas propias, Rogoff y Lave, 1984: 96). Es decir, si bien existen diferencias, y por tanto las dinámicas pueden cambiar, ambos

⁶ Traducción propia del inglés: “[...] provide the child with a model of an expert applying appropriate background information to a new problem, thereby giving the child experience in the skillful generalization of knowledge to new problems” (Rogoff y Lave, 1984: 96).

promueven en el individuo modelos o conocimientos que se utilizan de una u otra manera en un contexto determinado.

Hasta aquí se ha analizado el tema de los contextos en los que el proceso educativo puede desarrollarse: los contextos formales y los contextos informales. Los contextos formales como aquellos en donde las acciones, que en su mayoría, están definidas de una manera institucionalizada, además de ser clasificada y tener una jerarquía; mientras que por otro lado los contextos informales son caracterizados cotidianidad de las situaciones.

2.3.- Proléptica: un concepto que aporta al contexto

En este apartado se relaciona lo anteriormente descrito con un concepto que atañe a los contextos formales y no formales, concordando así con la idea de que ambos tipos de contextos aportan conocimientos y modelos al individuo. Para ello se expondrá el término prolepsis, también referido como proceso proléptico, mediante una exploración del mismo desde sus bases teóricas, para después argumentar sus usos en la realidad y posteriormente su puesta en marcha en el campo de la investigación. Asimismo se da cuenta que el proceso de prolepsis tiene como base ineludible y constante la comunicación educativa.

Si bien los contextos formales y no formales forman parte importante en el actuar humano, es en la comunicación y en el discurso en donde se desarrolla un proceso que aporta una concepción relativamente nueva al fenómeno comunicativo en la educación. Dicho proceso merece una revisión teórica y conceptual para así poder materializar los efectos de esta tesis.

En la década de los setenta Ragnar Rommetveit (1979a) (re)introduce el término proléptica desde una postura comunicativa, y más tarde se convertirá en una postura

educativa. Es desde la primera postura donde explica algunos de los fenómenos ocurridos en la comunicación humana, específicamente aquellos que tienen que ver con los residuos de dicha comunicación en las interacciones sociales. Dichos residuos son definidos por el mismo autor, con la ayuda de Apel (Rommetveit, 1979a), como aquellas premisas tácitas o no interpretadas en las cuales nuestros ejercicios interpretativos explícitos y finales recaen en el principio de que:

“no hay un fin natural para nuestras explicaciones del significado lingüísticamente mediado: a lo que se refiera y lo que se entienda tiene como su prerequisite que algo más (por ambos participantes en el acto de la comunicación) es dado por hecho. Por ello un prerequisite para el logro de la intersubjetividad de manera lingüística es un común asumido tácitamente respecto a la interpretación”⁷ (Rommetveit, 1979a: 164).

En este marco teórico, el autor analiza la comunicación en donde la transmisión de mensajes verbales se encuentra arraigada en situaciones complejas de interacción interpersonal. Rommetveit afirma que un análisis psicológico del proceso de comunicación tiene que ir más allá del “aquí” y el “ahora” y el “yo-tú” del proceso. Siendo entonces el “ahora” y el “aquí” concepciones intersubjetivas que tendrán un significado denotativo muy diferente, dependiendo a qué se refiera el discurso (Rommetveit, 1979a).

En esta misma línea, Rommetveit aclara que:

“El mensaje que se está transmitiendo por medio de palabras, ya sea habladas o escritas, es determinado en gran medida por la configuración de la comunicación más

⁷ Traducción propia del inglés: “there is [...], no natural end to our explication of linguistically mediated meaning: Whatever is meant and understood has as its prerequisite that something else (by both participants in the act of communication) is taken for granted. A prerequisite for linguistically achieved intersubjectivity is thus a tacitly assumed commonality with respect to interpretation [...]” (Rommetveit, 1979a: 164).

inclusiva en la que están inmersos y por las presuposiciones tácitas por parte de los participantes del proceso de la comunicación”⁸ (Rommetveit, 1979: 386a).

Si bien el mismo autor no menciona el concepto de prolepsis en este artículo que lleva por nombre “Verbal Communication and Social Influence: A theoretical framework and some reflections concerning implications for public education on drugs and drug abuse”, es importante mencionar que es en este mismo texto donde hace la afirmación más explícita sobre este concepto cuando afirma que:

“[...] La codificación del mensaje, por otra parte, es controlada por la intención del hablante para hacer que se sepa algo, su representación cognitivo subjetiva acerca de los objetos y eventos de los que él quiere hablar, así como de su competencia lingüística. Lo posterior consiste en parte por lo que se puede llamar el significado adquirido de las palabras, pero también en su capacidad de anticipar discrepancias posibles con respecto al significado de las palabras entre el hablante y el oyente en donde puede haber pérdida o distorsión de la información”⁹ (Rommetveit, 1979b: 388).

⁸ Traducción propia del inglés: “which message is being transmitted by words, whether spoken or written, is thus to a very large extent determined by the more inclusive communication setting in which they are embedded and by tacit presuppositions on the part of the participants in the communication process” (Rommetveit, 1979a: 386).

⁹ Traducción propia del inglés: “[...] Encoding, moreover, is being controlled by the speaker’s intention to make something known, his subjective cognitive representation of the objects and events he wants to speak about and his acquired linguistic competence. The latter consists in part of what may be called acquired word meanings, but also in his capacity to anticipate potential discrepancies with respect to word meaning between speaker and listener which may induce loss or distortion of information. Encoding implies thus always a component of *anticipatory decoding* i.e. a taking the role of the receiver of the message. This anticipatory activity is brought to our attention when we, in response to our own speech and prior to any symptom of misunderstanding on the part of the listener, feel that we fail to reach him and therefore try to rephrase what we just tried to say. The process of decoding, finally is depicted as involving *the listener’s* subjective cognitive representations and word meanings. An intention of making known something about the real world which the listener has *not* experienced himself is then achieved if decoding results in a representation which,

De lo que se desprende entonces que la prolepsis es una parte fundamental en el proceso de la comunicación humana.

Mediante el cuestionamiento a las afirmaciones bernsteinianas sobre los códigos restringidos y códigos elaborados, Rommetveit (1979a) plantea que:

“The entire set of basic semantic potentialities inherent in ordinary language may thus be thought of, *not* as static components of linguistically mediated shared knowledge of the world, but as constituting a common code of drafts of contracts, i.e. of potentially shared strategies of categorization and cognitive-emotive perspectives on what is being talked about. And only particular fragments of sustained shared world knowledge enter the *HERE-and-NOW* of any given dialogue. What is attended to and what is tacitly taken for granted in any particular case of social interaction are dependent upon variant background expectancies, and which aspects of multifaceted social situation are focused upon are in part determined by the explicitly given or tacitly assumed referential domain of discourse *and* the actor’s engagement and perspective. Institutionally, ritually and situationally provided frames for social interaction, moreover, will determine which more restricted subsets of semantic potentialities are intended within different kinds of contexts” (cursivas en original, Rommetveit, 1979a: 165)

Parafraseando al autor, Rommetveit afirma que la semántica del lenguaje es un componente dinámico que está mediado por el mundo y por ello es constantemente "renovable". Sin embargo, hay fragmentos específicos acerca del mundo los cuales entran

if projected onto the shared external domain of objects and events, corresponds to the input which the speaker wanted to make known” (Rommetveit, 1979b: 388).

en el AQUI y AHORA. Dichos fragmentos son dependientes de las expectativas de las personas, así como del contexto en donde se desarrolla la interacción social; los cuales a su vez se ven subsumidos por el discurso y compromiso que se dan por tácitos.

Entonces se puede comprender que existen procesos tácitos en la comunicación humana y con base en esto se sostiene que el discurso humano es de carácter proléptico “en el sentido de que el mundo social compartido temporalmente se basa, en cierta forma, en las premisas que un hablante induce tácitamente.”¹⁰ (Cole, 1998: 87).

Dentro de estas bases teóricas que subyacen a la prolepsis, es importante tomar en cuenta que existe pues un elemento de interpretación de los mensajes o de lo dicho por alguien, como lo refiere Cole (1998) “un hecho fundamental de la naturaleza humana derivada del carácter simbólico de la mediación cultural es que cuando un recién nacido entra al mundo ya están los objetos de los adultos y la interpretación está culturalmente condicionada”¹¹(Cole, 1998: 183 y 184). Es decir, estas interpretaciones moldearan al mundo en el que los seres humanos crecen y viven durante toda su vida.

Entonces el foco principal de los estudios de Rommetveit está en las producciones como actos de comunicación arraigados, así como en los problemas que abarcan el lenguaje y el contexto. (Rommetveit y Blakar, 1979). Siguiendo con la idea de Rommetveit y Blakar:

¹⁰ Traducción propia del inglés: Ragnar Rommetveit (1974) pointed out that human discourse is proleptic “in the sense that the temporarily shared social world is in part based upon premises tacitly induced by the speaker” (Cole, 1998: 87).

¹¹ Traducción propia del inglés: “A basic fact about human nature stemming from the symbolic character of cultural mediation is that when neonates enter the world they are already the objects of adults, culturally conditioned interpretation” (Cole, 1998: 183 y 184).

“Codificación y decodificación son consideradas como actividades complementarias, [...], y nuestro objetivo es explorar lo que el lenguaje es cuando SE USA CON EL PROPÓSITO DE HACER SABER ALGO. El acto del habla implica contratos tácitos entre el hablante y el oyente que tienen que ver con el mundo social compartido temporalmente. Lo que se hace saber, sólo puede expandir el dominio de ese mundo social compartido si se encuentra anidado en lo que realmente se asume, por el hablante y el oyente, si es el caso. Cualquier producción particular en su contexto específico puede ser, en principio, analizada como una compleja ecuación, en la que hay ENTIDADES QUE SON CONOCIDAS PARA EL OYENTE ANTES DEL ACTO DEL HABLA, así como presumiblemente EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO que permite la identificación de las nuevas entidades”¹² (Mayúsculas en original, Rommetveit y Blakar, 1979: 362 y 363).

En suma y en coincidencia con la visión de Stone y Wertsch (1984), se puede decir que este modo de análisis de la comunicación humana supone un revés a lo que hasta esos años se había hecho en la investigación en el campo de la comunicación, debido a que “en lugar de tomar la comprensión del oyente como un proceso en el que la definición del *background* o antecedentes de conocimiento o de situaciones son presupuestos, la situación

¹² Traducción propia del inglés “Encoding and decoding are considered complementary activities, within such a framework, and our aim is to explore what language is when it is USED FOR THE PURPOSE OF MAKING SOMETHING KNOWN. The act of speech implies tacit contracts between speaker and listener which deal with a temporally shared social world. What is made known can only expand the domain of such a shared social world if it is nested onto what is already assumed, by the speaker and listener, to be the case. Any particular utterance in its specific context can in principle be analysed as a complex equation, containing ENTITIES THAT ARE UNKNOWN TO THE LISTENER PRIOR TO THE ACT OF SPEECH as well as presumably SHARED KNOWLEDGE which allows for identification of those novel entities” (Rommetveit y Blakar, 1979a: 362-363).

de la definición puede ser creada o reforzada”¹³ (cursivas propias, Stone y Wertsch, 1984: 5).

Si bien hasta el momento sólo se han mostrado los fundamentos teóricos que subyacen a la prolepsis, y por esto la definición del término aún no ha sido bien clarificada, es importante mencionar que aunque toda interacción en el mundo social requiere de comunicación, en la educación existe un especial énfasis de este proceso. Y es ahora cuando se tratará de adaptar este concepto a un entorno educativo, siguiendo aún con los fundamentos teóricos.

Dentro del sistema conceptual de Vygotsky la prolepsis juega un rol importante en el “origen del desarrollo” y es llamada como una “forma ideal” (Meshcheryakov, 2007: 166). Este concepto a su vez tiene sus raíces en las ideas de Humbolt, así como de las ideas de Platón acerca de la teoría de las ideas (Meshcheryakov, 2007).

De manera específica se puede mencionar que la proléptica tiene bases teóricas en los supuestos vygotskianos, que aunque no es retomado el término como tal, sí se hacen observaciones implícitas, no obstante más explícitas en los trabajos neovygotskianos. Muestra de ello es la aseveración de Hernández (1999) acerca de que existen interpretaciones del concepto Zona de Desarrollo Próximo, ya definida en el primer apartado, que varían y hacen ver la importancia de los contextos educativos. La primera interpretación es aquella que concibe a la Zona de Desarrollo Próximo como andamiaje, el cual es más propio de una enseñanza explícita y directa; mientras que una segunda interpretación es la de prolepsis, término o interpretación más relacionada con la enseñanza

¹³ Traducción propia del inglés: “Rather than viewing the listener’s comprehension as a process where background knowledge or the situation definition is presupposed, the situation definition can be said to be created or reinforced” (Stone y Wertsch, 1984: 5).

implícita y típica de los escenarios cotidianos. Con base en lo sostenido por diversos autores, se propondrá aquí una definición del concepto en cuestión.

Buscar una definición clara en un terreno nebuloso sobre un concepto, implica recurrir en primer lugar a los orígenes del mismo; y es ahí donde se iniciará. El vocablo *prolepsis* proviene del griego *πρόληψις* y remite a un concepto de las doctrinas filosóficas de los estoicos y los epicúreos, quienes adjudicaban este término al conocimiento anticipado de alguna cosa. Sin embargo, el mismo término se encuentra en la retórica como aquella figura de dicción en la que anticipa el autor la objeción que pudiera hacerse, siendo entonces una anticipación (Real Academia Española, 1984). Cole (1998) complementa esta definición extrayendo del diccionario Webster que *prolepsis* es aquella representación del acto futuro como algo presencialmente existente”¹⁴ (Cole, 1998: 182).

Siguiendo con la definición aportada por Rommetveit, a quienes los autores referidos en este apartado se remiten para tener un conocimiento del tema, se agrega que:

“Las presuposiciones asumidas erróneamente pueden por otro lado, bajo condiciones de confianza mutua, [...] llevar a la expansión del AQUÍ y el AHORA. Dicho proceso de *prolepsis* ha sido demostrado experimentalmente (véase Blakar y Rommetveit, 1975), y a menudo es encontrado en lo literario cuando el lector siente (correctamente) que ha entendido algo además de lo que en realidad ha leído [...] Un código restringido puede por consiguiente, vía *prolepsis*, servir para sustentar y

¹⁴ Traducción propia del inglés: “the representation of the future act or development as being presently existing” (Cole, 1998: 182).

perpetuar la solidaridad particular de la vida social fuera de la que se supone que debe emerger”¹⁵ (cursivas y mayúsculas en original, Rommetveit, 1979a: 167).

Es decir, hay una anticipación de lo que se pretende hacer sabido, y así el AQUÍ y el AHORA se amplían tanto en experiencia como en conocimiento.

Sin embargo, es importante mencionar otras definiciones que ayudan a una clarificación más puntual, e incluso a la controversia, permitiéndose entonces la construcción y reconstrucción del término.

Cole asume que la prolepsis es un mecanismo cultural que brinda “el fin en el principio”¹⁶ (Cole, 1998: 182) es a través de este, y apoyándose de un argumento de Rommetveit, que “lo que se dice sirve... para introducir presuposiciones y desencadena una comprensión anticipada y, necesariamente, lo que se da a conocer trascenderá, por tanto, a lo que es dicho. (p. 88)”¹⁷ (Cole, 1998: 183).

Para poder ejemplificar lo qué es la prolepsis, Cole en su interesante redacción del libro “Cultural Psychology, a once and future discipline” se basa en un estudio de los años setenta del siglo pasado, realizado por Aidan Macfarlane en el que se grabaron conversaciones entre los médicos obstétricos y los padres durante el nacimiento de los bebés. Y si bien Macfarlane se enfoca más en el resultado de que los padres y madres casi inmediatamente comenzaban a hablar acerca de y con el bebé, Cole toma dichas

¹⁵ Traducción propia del inglés: “Erroneously assumed shared presuppositions may on the other hand, under conditions of reciprocal trust, [...] lead to an expansion of the dialogically HERE-and-NOW. Such a process of *prolepsis* has been demonstrated experimentally (see Blakar and Rommetveit, 1975), and it is often encountered in fiction when the reader feels (correctly) that he has comprehended something in addition to what he actually has read. [...] A restricted code may hence, via prolepsis, serve to sustain and perpetuate that particular solidarity of social life out of which it is supposed to emerge.” (Rommetveit, 1979a: 167).

¹⁶ Traducción propia del inglés: “the end into the beginning” (Cole, 1998: 182).

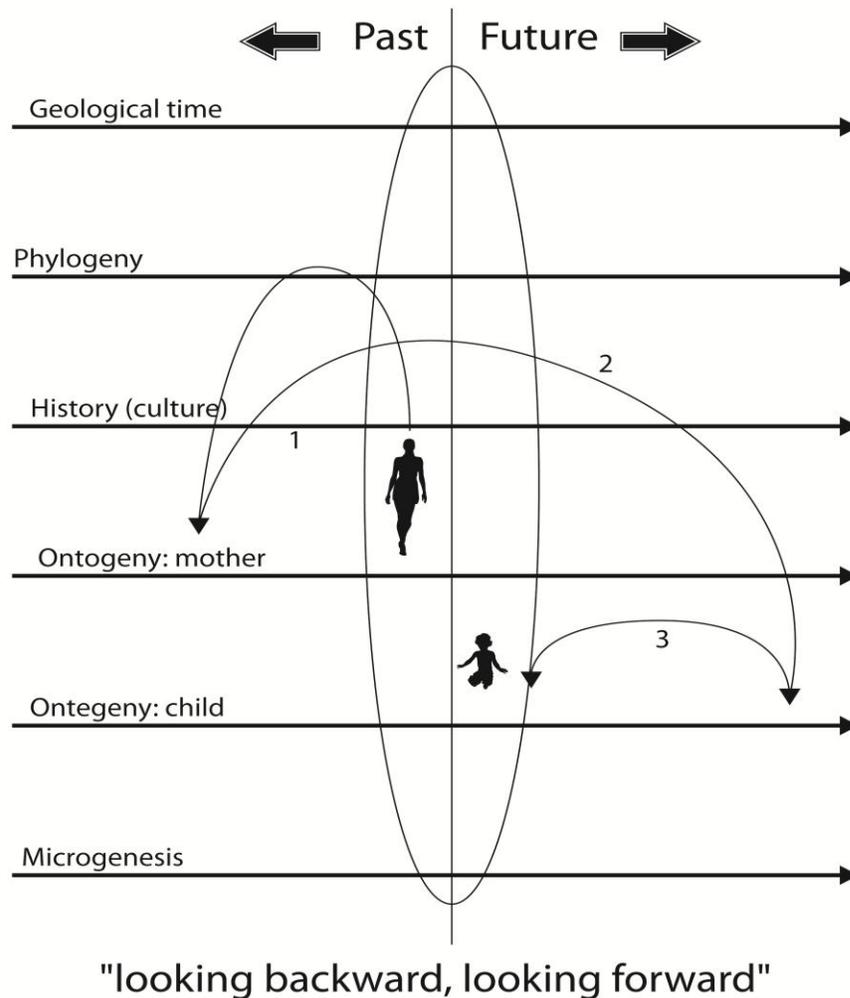
¹⁷ Traducción propia del inglés: “What is said serves... to induce presuppositions and triggers anticipatory comprehension, and what is made known will hence necessarily transcend what is said” (Cole, 1998: 183).

producciones, y argumenta que lo dicho por los padres es en parte mencionado desde las características filogenéticas del bebé y en parte por lo que han experimentado en sus propias vidas, lo cultural. Y es así que “usando esta información derivada de su pasado cultural, y asumiendo una continuidad cultural (que el mundo para sus hijas [os] será muy parecido al que fue para ellos), los padres [y madres] proyectan un futuro probable para el niño.” (Cole, 1998: 184). Entendiéndose esto como un proceso de prolepsis.

Puede ser entendido mejor aún en la siguiente figura, tomada de Cole (1998) en donde se describe gráficamente lo antes mencionado. En ésta, las líneas horizontales corresponden a los diferentes ámbitos, desde lo histórico hasta las experiencias propias, que es lo microgenético. La elipse vertical es el evento del nacimiento del niño. Cole señala “La distribución de la cognición en el tiempo es delineada de manera secuencial en (1) la memoria de la mamá [o del papá] de su pasado, (2) la imaginación del futuro del niño por parte de la mamá [o el papá], y (3) el comportamiento de la mamá [o del papá].”¹⁸ (Cole, 1998: 185).

Si bien en esta figura Cole permite ver dos procesos, el que atañe a esta tesis es el acto en donde los padres representan el futuro en el presente, la prolepsis.

¹⁸ Traducción propia del inglés: “The distribution of the cognition in time is traced sequentially into (1) the mother’s memory of her past, (2) the mother’s imagination of the future of the child, and (3) the mother’s subsequent behavior” (Cole, 1998: 185).



Nota: De Cultural Psychology: a once and future discipline (185), Cole, 1998, USA: Harvard University Press.

Desde otro punto de vista, Meshcheryakov (2007) aporta una concepción similar a la de Cole, aunque proporciona dos vertientes del proceso proléptico. Meshcheryakov asume que la prolepsis es uno de los procesos más importantes para la psicología individual, así como para el desarrollo personal; “y ocurre cuando un individuo, por él mismo o ella misma, o mediante la ayuda de otro[a] ve algo que aún está por ser

desarrollado” (Meshcheryakov, 2007: 166).¹⁹ Y aunque el proceso no se limita solamente a la observación, es ésta la que proporciona una evaluación de lo existente.

La misma definición que genera una tipificación importante: por un lado la heteroprolepsis y la autoprolepsis. La heteroprolepsis es aquel proceso inducido por un tercero, la actitud paterna normal hacia su niño como persona podría ser un ejemplo; mientras que la autoprolepsis es cuando el individuo mismo realiza el proceso proléptico. Un ejemplo de esto es el juego de roles que puede llevar a cabo un niño cuando se imagina haciendo cosas que realizan los adultos de su entorno (Meshcheryakov, 2007).

Desde la heteroprolepsis, el discurso dirigido al menor significa una manera de tratarlo o tratarla como sujeto con el que es posible y necesario coordinar el actuar de uno mismo, para así actuar en conjunto con otros seres humanos. Aquí, se pueden mencionar todas aquellas habilidades que los padres y madres “descubren” como signos de un posible futuro para su bebé; como aquellas expresiones “artísticas” que llega a desarrollar el menor mediante algún movimiento específico (pegar con fuerza en un tambor). Y son estas ideas, las que generan un gran impacto en el desarrollo del niño ya que proporcionan elementos que moldean su contexto (Meshcheryakov, 2007).

Se podría asumir que la heteroprolepsis da pie a la autoprolepsis, como lo afirma Meshcheryakov, “en los primeros años de vida la heteroprolepsis juega un papel muy importante en el desarrollo y es más tarde, cuando la autoprolepsis se vuelve más importante.”²⁰ (Meshcheryakov, 2007: 167).

¹⁹ Traducción propia del inglés: “It occurs when an individual, by himself herself, or through the help of someone else “sees” something that is yet to be developed” (Meshcheryakov, 2007: 166).

²⁰ Traducción propia del inglés: “In early years life, heteroprolepsis plays the main role in development and later autoprolepsis becomes more important” (Meshcheryakov, 2007: 167).

En el campo educativo Stone y Wertsch (1984), Daniels (2007), Melero y Fernández (1995) y Hernández (1999) proporcionan definiciones, que si bien competen al punto de vista sociocultural e inclusive antropológico y, por ende, no son tan alejadas de lo planteado por Cole y Meshcheryakov, es importante notar las diferencias.

Con ayuda de los fundamentos teóricos rometveitianos anteriormente expuestos, y mediante un estudio realizado por Stone y Wertsch (1984) con niños con problemas de aprendizaje, se hace notar que existe “un proceso en el que niño trata de ‘capturar’ la estrategia impuesta por el adulto, [el cual] puede ser entendido mediante un análisis más cercano a la situación comunicativa presente en una sesión de resolución” (Stone y Wertsch, 1984: 4). Y siguiendo el argumento proporcionado por los mismos autores:

“Si se examina lo dicho sobre los procesos de regulación se puede notar que normalmente el niño [o niña] no solo lleva a cabo las directivas, sino también asume que esa directiva era necesaria y relevante desde el punto de vista del hablante. Por ello el niño [o niña] normalmente intenta entender la definición de la situación de la tarea que propició lo dicho por el clínico²¹, también intentando entender lo dicho”²² (Stone y Wertsch, 1984: 4).

De acuerdo con lo explicado en el párrafo anterior, se puede entender que la prolepsis es aquello que el niño asume que existe, un conocimiento que el hablante considera importante para así poder hacer saber algo. En específico, la instrucción

²¹ Término que se refiere a aquella persona a quien se acude para que compile una serie de factores acerca de un individuo y llegue a una decisión sobre él (Skinner, 1999: 172).

²² Traducción propia del inglés: “If we examine the utterances used for the other-regulation, we will realize that a child often not only carries out the directive but also assumes that the directive was necessary and relevant from the speaker’s point of view. Thus, the child is usually attempting to understand the definition of the task situation that motivated the clinician’s utterance, as well as attempting to understand the utterance itself” (Stone y Wertsch, 1984: 4).

proléptica, refieren Stone y Wertsch (1984), “es el proceso comunicativo en donde un estudiante desarrolla un mejor entendimiento acerca de cómo el maestro o el clínico definen la situación de la tarea creando el ambiente de conocimiento requerido [...], [esto] en el proceso de respuesta a la directivas”²³ (Stone y Wertsch, 1984: 5).

Desde la perspectiva de Daniels (2007) la prolepsis puede ocurrir en la enseñanza recíproca y en muchas otras variaciones pedagógicas. El autor concibe que el término “se refiere a la comunicación que deja implícita cierta información que puede ser proporcionada posteriormente”²⁴ (Daniels, 2007: 322) y lo hace para después dar referencia a lo que es la instrucción proléptica. Daniels afirma que es aquella que tiene lugar en anticipación a la competencia. Siguiendo con el argumento:

“Por ello, un aprendiz puede ser motivado a participar en una actividad, la cual, hasta ese momento, aún no puede ser realizada por él mismo. Esta asunción o anticipación a la competencia en un contexto social apoya los esfuerzos del individuo y motiva al estudiante a encontrar el sentido en la situación en una manera poderosa”²⁵ (Daniels, 2007: 322).

Sin embargo, también es importante subrayar que:

“Reid y Stone notaron que no es sólo determinada por el contexto físico, no obstante también depende del contexto social del objetivo previsto de los adultos. Y de este modo, el niño es inducido a inferir una nueva perspectiva, que es un producto

²³ Traducción propia del inglés: “the term *proleptic instruction* for the communicative process wherein a student develops a better understanding of how a teacher or a clinician defines a task situation by creating the required background knowledge (in the present case, the necessary strategic steps) in the process of responding to directives.” (Stone y Wertsch, 1984: 5).

²⁴ Traducción propia del inglés: “refers to a communication that leaves implicit some information that may be provided subsequently.” (Daniels, 2007: 322).

²⁵ Traducción propia del inglés: “Therefore, a learner might be encouraged to participate in an activity, which, as yet, they cannot perform alone. This assumption or anticipation of competence in a social context supports the individual’s efforts encourages the learner to make sense of the situations in a powerful way.” (Daniels, 2007: 322 y 323).

conjunto de la perspectiva inicial del niño y la del adulto”²⁶ (Daniels, 2007: 322 y 323).

Es decir, el proceso de prolepsis existe en los significados más implícitos de la cultura y son estos los que moldean el actuar del niño y del adulto durante el proceso educativo, ya sea en las aulas, escuelas o centros educativos, así como en las situaciones de aprendizaje informal. Es un componente importante en la interacción entre un niño y un adulto (Stone y Wertsch, 1984; Daniels, 2007).

Por otro lado, Hernández (1999) menciona que para el caso educativo la prolepsis:

“Consistirá en que los aprendices en un cierto dominio llegan a desempeñar un importante y activo papel en la constante interpretación de implícitos que el enseñante va dejando en diversos momentos de la enseñanza informal, para a partir de ahí mejorar su desempeño dentro de las tareas que el grupo realiza” (Hernández, 1999: 7).

Es importante hacer notar que este autor toma a la prolepsis como una interpretación de la Zona de Desarrollo Próximo, “en la cual el énfasis está puesto en las interpretaciones de los aprendices, quienes se esfuerza activamente por dar sentido e inferir los propósitos, expectativas y acciones del enseñante, los cuales suelen tener un bajo nivel de explicación.” (Hernández, 1999: 7 y 8). Se percibe aquí una concepción de la prolepsis más relacionada con lo implícito y lo considerado no formal (Hernández, 1999).

²⁶ Traducción propia del inglés: “Reid and Stone (1991) note, what is meant within proleptic instruction is not only determined by the physical context, however, but also depends on the social context of the *adult’s intended goal*. Thus, the child is led to infer a new perspective, one that is *joint product* of the child’s own initial perspective and that of the adult” (Daniels, 2007: 322 y 323).

En este sentido, se puede retomar la visión de Lacasa, debido a que concuerda con Hernández en que la proléptica como instrucción o enseñanza es sinónimo de lo informal. De acuerdo con esta autora, este tipo de instrucción “es más propia de entornos informales de enseñanza, aquellos que permiten a los niños ir integrándose progresivamente en su propia cultura y en las actividades que en ella son propias de los adultos” (Lacasa, 1994: 61).

Posteriormente Lacasa hace un resumen en donde puntualiza las características de este tipo de enseñanza, a saber:

“a) El grupo mantiene la responsabilidad ante la tarea. b) Los niños reciben poca presión de los adultos y realizan la tarea únicamente hasta un nivel en el que son competentes. c) Apenas se les permite el fallo porque los errores son muy costosos para la producción. d) Los adultos modelan la conducta y ocasionalmente guían explícitamente al niño permitiéndole una mayor participación. e) Es difícil medir la participación del niño porque todos participan al mismo tiempo. f) El apoyo que el adulto presta al niño va decreciendo progresivamente en función de la competencia de éste” (Lacasa, 1994: 61 y 62).

Al respecto, Melero y Fernández (1995) explican que las concepciones antes referidas por Hernández (1999) y Lacasa (1994) enfatizan la enseñanza como un proceso en donde el aprendiz construye su propia interpretación de los mensajes instruccionales que están implícitos en las instrucciones del profesor (Melero y Fernández, 1995). Sin embargo agregan, con ayuda de Forman, que a diferencia de otras interpretaciones vygotskianas, como la de la enseñanza andamiada (*scaffolding*) de Rogoff, (1990); en la enseñanza

proléptica el novato, además de apropiarse de lo enseñado por el experto, tiene que apropiarse también de los puntos de vista de éste, teniendo que inferir o intuir las presuposiciones, metas y expectativas del que habla y anticiparse a todo ello. (Melero y Fernández, 1995). A partir de este argumento es posible derivar una de las ideas más radicales que puede estar dentro de la enseñanza proléptica, tal como lo refieren Melero y Fernández:

“Lo que quiere lograr el experto con sus ayudas y sus muestras de sensibilidad no es simplemente llevar más lejos, hacer más capaz, al individuo novato que tiene enfrente, sino hacerle más capaz en la dirección impuesta por su propia comprensión personal pero en última instancia irremediabilmente cultural <<madura>>” (Melero y Fernández, 1995: 77).

Entonces, existen componentes ideológicos, políticos, sociales y culturales a tener en cuenta en el proceso proléptico, los cuales son impuestos por el maestro, pero después son reconstruidos por ambos para lograr formar un ambiente propicio de lo que se está aprendiendo y enseñando. Existen pues, procesos de filtrado de lo que se ha aprendido de la cultura, por medio de la experiencia por parte del experto; así como un proceso de resistencia de copiar mecánicamente debido al bagaje y el modo de entender la realidad del novato (Melero y Fernández, 1995).

Una característica más a agregar, desde el punto de vista de Melero y Fernández (1995), es que la enseñanza proléptica supone un marcado contraste entre la explicación y la demostración explícitas, ya que cuando domina la prolepsis en la enseñanza se logra un

conocimiento fluido e implícito. Es decir, en este tipo de enseñanza la predominante es la demostración.

A este respecto Rogoff y Gardner (1984) mencionan que:

“La enseñanza proléptica contrasta tanto con la explicación, donde el adulto habla acerca de la tarea en lugar de guiar al menor durante la tarea, como con demostración, donde el maestro lleva a cabo la tarea en lugar involucrar al niño en la acción. Instrucción proléptica integra explicación y demostración con un énfasis en la participación del aprendiz en la actividad instruccional”²⁷ (Rogoff y Gardner, 1984: 102).

Específicamente mencionan que este proceso se refiere a cuando el novato ejecuta aspectos simples de una tarea, mientras es guiado por el experto. Y es mediante la realización de esta tarea cuando el novato participa creando el conocimiento contextual relevante para la misma, y a su vez adquiere un poco del entendimiento del adulto para con el problema y la solución de este.

En la concepción de estas dos autoras la instrucción proléptica funciona como un proceso tácito y deliberado que se construye por parte de los participantes en el curso de la comunicación. Son ellos quienes proceden de una manera oportuna en la transferencia de la información y habilidades haciendo uso de los aspectos pragmáticos del contexto para desarrollar el significado de la instrucción (Rogoff y Gardner, 1984).

²⁷ Traducción propia del inglés: “Proleptic teaching contrasts both with explanation, where the adult talks about a task rather than guiding the child through the task, and with demonstration, where the teacher carries out the task rather than involving the child in action. Proleptic instruction integrates explanation and demonstration with an emphasis on the learner’s participation in the instructional activity” (Rogoff y Lave, 1984: 102).

Desde la perspectiva de estas autoras, y a diferencia de Hernández (1999) y Lacasa (1994), el concepto de instrucción o enseñanza proléptica puede ser utilizado tanto en lo formal como en lo informal, tanto en casa como en los aprendices de oficios (Rogoff y Gardner, 1984).

A partir del panorama de visiones y definiciones ofrecido en este apartado, se puede decir que si bien estas pertenecen a un paradigma sociocultural, también toman características propias de una visión antropológica, como lo es el caso de Rogoff y Gardner (1984). Además, estas definiciones van desde un nivel microgenético hasta el nivel macro, observándose contrastes de manera inmediata. Mientras que Stone y Wertsch (1984), Hernández (1999), Lacasa (1994), Rogoff y Gardner (1984), Melero y Fernández (1995), y Daniels (2007) tienen una concepción microgenética, ya que analizan el concepto desde los contextos educativos; se ubica también, en un nivel macro, la concepción de este proceso en un nivel más teórico con lo referido de Cole (1998) y Meshcheryakov (2007).

Otra cuestión importante a tomar en cuenta es que dentro de la concepción microgenética unos autores conciben que la instrucción proléptica está tanto en los contextos formales como en los no formales (Rogoff y Gardner, 1984; Daniels 2007; Stone y Wertsch, 1984), sin embargo otros mencionan que sólo se puede concebir en la educación no formal o informal (Melero y Fernández 1995; Hernández 1999; Lacasa, 1994).

Y por último, otra diferencia que puede existir es que mientras Cole (1998) y Meshcheryakov (2007) hablan de un proceso en donde se asumen características futuras de los recién llegados a una cultura; existe la perspectiva de Stone y Wertsch (1984), Hernández (1999), Lacasa (1994), Rogoff y Gardner (1984), Melero y Fernández, y Daniels

(2007) quienes asumen, implícita o explícitamente, que tales asunciones se hacen sólo en el presente y en el pasado.

Desde la perspectiva del autor de esta tesis, y de acuerdo con todo lo plasmado anteriormente, la proléptica es un proceso ubicuo cultural de la comunicación humana en donde se asume o presupone un contexto del otro o de los otros que implica la visión, pasada o futura, del otro o los otros; previendo así cierto tipo de elecciones, actitudes, comportamientos, en el contexto del presente. En educación, este proceso tiene lugar en todos los contextos educativos, formales o no formales, y aporta elementos para la construcción del contexto en el que tanto el alumno como el maestro, o el aprendiz y el experto, propician el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la definición de prolepsis propuesta en esta tesis, es necesario ligar el término con los diferentes modelos de los que se habla en el primer apartado. Esto para asir la idea de que el proceso proléptico es ubicuo en la comunicación humana que se da en la interacción de los seres humanos, y como tal, la educación no queda desligada de la proléptica.

En la introducción se mencionó que la comunicación se encuentra presente durante todo el fenómeno educativo y que las aseveraciones que se hacen sobre los modelos clásico/experimental, conductual/experimental, cognitivo/computacional, cognitivo epistemológico, socio-cultural y antropológico son tomadas de la interacción que existe entre los dos principales actores humanos de dicho fenómeno: el maestro y el alumno, el aprendiz y el experto. Pues bien, es durante esta interacción cuando la proléptica se hace presente como un proceso cultural por el cual se asumen ideas acerca del otro para así elaborarse y definirse como actores del proceso.

Se puede decir que mientras en la teoría conductista, abarcando los dos primeros modelos expuestos, el maestro asume que el niño, de acuerdo a una pregunta supuestamente entendida, dará una respuesta “correcta” debido a la información que el maestro proporcionó como parte de una explicación a un fenómeno estudiado; mientras que el alumno asume que solamente el maestro es quien sabe esa respuesta “correcta”. Es decir, en esta visión conductista el acto de asumir está directamente relacionado con la obtención de una respuesta dada.

Esto varía en la visión cognitivista, ya que el maestro asume que el niño tiene el conocimiento previo apropiado que lo hace estar en cierto grado escolar, mientras que el menor puede llegar a asumir que el maestro ya ha pasado por toda una vida académica que le proporciona el conocimiento y la estructura cognitiva para poder estar frente al grupo. En otras palabras el acto de la asunción tiene que ver con aquellas estructuras cognitivas y conocimientos que los sujetos poseen por el mero trayecto académico de sus vidas.

Por otra parte, en el modelo cognitivo epistemológico el acto de asumir un contexto va más relacionado con aquellas etapas en la cual un individuo se encuentra. Existe pues la asunción de que un niño en edad escolar puede desarrollar cierto tipo de conocimientos de acuerdo a un desarrollo fisiológico; mientras que el maestro asume que un alumno no puede llegar a hacer juicios morales a cierta edad, el alumno asume que el maestro proporciona medios que resultan clave para que el conocimiento sea construido entre ambos.

Ahora bien, en los modelos socio-cultural y el antropológico surgen asunciones de índole más ligada hacia el contexto y las relaciones sociales que existen alrededor de los individuos. Un maestro puede asumir que el alumno perteneciente a cierta clase social tendrá más facilidad de internalizar ciertos tipos de contenidos con un específico tipo de

material debido al medio en el que se desarrolla, y al mismo tiempo que esta relación puede ser potencializada por los compañeros de aula; mientras que el alumno puede asumir que el maestro se encuentra al frente de un grupo debido a su gusto por la docencia y que el conocimiento que el maestro ha internalizado durante su vida lo hace ser experto en cierto tema.

Una vez asociados los modelos al concepto de proléptica, y habiendo expuesto varias concepciones del mismo, junto a la del autor, es importante aclarar que este concepto, además de ser un constructo teórico, es una herramienta que aporta un interesante viraje a la puesta en acción de ideas para el estudio de la interacción que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presentan algunas reflexiones sobre el concepto de proléptica, mediante la presentación de algunos casos, con la finalidad de ejemplificar lo anteriormente planteado.

2.4 Reflexiones sobre la Proléptica

Hasta ahora el concepto y el proceso de la prolepsis ha sido clarificado con la ayuda de autores diversos, representantes del paradigma socio-cultural y antropológico, que han hecho notar que existen diferencias que pueden influir en el proceso de investigación de este concepto. Y al mismo tiempo se muestra que, aunque estos dos modelos, el sociocultural y el antropológico, tengan más claridad acerca de la presencia del proceso proléptico, éste ha ayudado a la definición de los actores en los diferentes modelos.

Es relevante aclarar que así como el concepto ha sido poco utilizado en la cuestión teórica, son pocas aún las investigaciones sobre el tema; por lo que los dos siguientes casos

encontrados serán referidos con el detalle necesario, para así lograr contribuir con el objetivo de esta tesis.

Para comenzar con un ejemplo sencillo referido por Stone (1993). El diálogo que se reproduce a continuación, permite observar el proceso proléptico y basa su relevancia en la alusión a lo cotidiano a contextos generales.

- Turista: ¿donde está la colección Impresionista?
- Guardia: (*apuntando hacia una vitrina a la distancia*) Por el pasillo un poco más allá de las cosas de cocina.
- Turista: Le ruego me disculpe.
- Guardia: un poco más allá de la alfarería Oriental ²⁸ (cursivas en original, Stone, 1993: 171).

Con el apoyo de lo referido por Stone (1993), se entiende que en este intercambio el guardia vierte, explícitamente, una opinión acerca de lo que es la alfarería Oriental y obliga al turista a reconocer o inferir esa opinión. Y aunque la expresión “las cosas de cocina” no es bien entendida por el turista en primera instancia, supone que tiene una relevancia importante. Es entonces cuando el guardia clarifica la expresión y deja al turista crear la relación entre “cosas de cocina” y “alfarería Oriental”, clarificando entonces el significado que tienen lo dicho por el guardia.

²⁸ Traducción propia del inglés: “Tourist: where is the Impressionist collection?
Guard: [*pointing to a display case in the distance*] Down the hallway just beyond the kitchenware.
Tourist: I beg your pardon.
Guard: just beyond the Oriental pottery” (Addison, 1993: 171)

En el campo educativo y desde una perspectiva microgenética vygotskiana, en su artículo “A social interactional analysis of learning disabilities remediation”, Addison Stone y James Wertsch (1984) aplican un estudio en Estados Unidos el cual tiene como caso un niño de 7 años con problemas aprendizaje, específicamente con problemas severos en ortografía. La situación es una interacción que existe entre el clínico y el menor en una sesión de resolución de una tarea específica, y su punto ha ser analizado, es decir, sus objetivos, son, por un lado, observar qué ocurre durante la interacción entre el clínico y el niño, mientras que al mismo tiempo también se tiene la intención de analizar el cómo esta interacción guía al menor a mejorar la función cognitiva de la discriminación.

La interacción entre el adulto y el niño se da mediante una sesión en la que el clínico pretende que el niño identifique la tarjeta que expresa la palabra “penny” (centavo en inglés), para ello proporciona al menor una tarjeta en donde la palabra está correctamente escrita y le pide que la mantenga mientras que el clínico pasa tres tarjetas en donde muestra la misma palabra, pero en dos de ellas está escrita la palabra pero de manera errónea, (*peny* y *peney*) y en la última está escrita de manera correcta. La pregunta con la que inicia cada que muestra una tarjeta es “¿aquí dice *penny*?”, y de acuerdo con la respuesta del menor, el clínico guiará el proceso mediante preguntas y afirmaciones sobre las tarjetas para que poco a poco el menor dé cuenta, a través de la discriminación, de que la palabra *penny* está bien o mal escrita.

Los resultados del estudio hacen notar que para la exitosa resolución del problema el clínico aporta elementos tanto verbales como no verbales, para así poder lograr una autorregulación del niño, propiciada por la regulación de un tercero, para resolver las preguntas que se le hacen respecto a las tarjetas. Es entonces que la prolepsis tiene un papel

importante en este estudio ya que según los mismos autores, el entendimiento del niño acerca de qué aspectos eran relevantes durante la interacción entre él y el clínico fueron creados por medio de su interpretación de las instrucciones o pasos que daba el clínico.

La conclusión de Stone y Wertsch (1984) yace en la observación de que este proceso de instrucción proléptica “es un componente importante en la interacción niño-adulto y más específicamente en las sesiones de resolución de tareas con niños con problemas de aprendizaje.”²⁹ (Stone y Wertsch, 1984: 4). Al mismo tiempo, bajo este punto de vista, que los procesos de resolución de las tareas alientan a que el niño construya y entienda las actividades que comienza a dominar mientras recibe instrucciones por parte de un adulto.

Otro estudio en donde se enfatiza el proceso de la prolepsis en una situación educativa es el referido por Cole (1998), en donde a través de un análisis de la interacción en una clase de química en donde los alumnos tenían que mezclar seis clases diferentes de componentes y posteriormente escribir en una tabla de registro, qué reacción observaban después de la mezcla; al mismo tiempo esta clase tenía el objetivo de preparar a los alumnos para clases más avanzadas.

Lo que interesaba a Cole era codificar la ayuda que recibía un alumno o alumna por parte de la maestra durante las tareas de la mezcla de los componentes así como el registro de lo que sucedía.

Cole notó tres aspectos en este estudio. Primero, que la ayuda que la maestra proporcionó era ambigua, en el sentido de que el alumno o alumna no mostraba signos

²⁹ Traducción propia del inglés: “[...]is an important componente of adult-child interaction, and more specifically, of remediation sessions with LD children” (Stone y Wertsch, 1984: 4).

claros de necesitar ayuda. Segundo, la ayuda decreció cuando se ejecutó la segunda tarea (el registro de lo observado), lo cual podría ser signo de que el alumnado estaba aprendiendo. El tercer aspecto observado es que la ayuda que la maestra proporcionaba se mantenía constantemente alta, aunque el alumno no la pidiera.

Para clarificar estos resultados, Cole entrevistó a la maestra para saber por qué ayudaba a los alumnos de manera constante, ésta refirió que debido a que la clase estaba diseñada para preparar a los alumnos en temas más avanzados de la siguiente lección; y comentó estar preocupada porque durante las clases anteriores no había mencionado mucho acerca de lo que era un registro de un fenómeno. En cuanto a la ayuda que proporcionó aunque no fuera solicitada, la maestra contestó que “estaba reforzando las acciones que asumía que los estudiantes podrían hacer por sí mismos para asegurarse que iban a hacer las cosas bien en la siguiente clase”³⁰ (Cole, 1998: 263).

En esta respuesta se nota que lo que hacen los maestros es guiado no por las contingencias del presente, sino por aquellas que serán requeridas en el futuro (Cole, 1998).

Hasta aquí se han presentado ejemplos de estudios en los que el concepto de prolepsis o proléptica juegan un papel fundamental. Y si bien el primero demuestra que el concepto es el principal eje de análisis, los siguientes dos ejemplos también dan cuenta del proceso, aunque como un resultado poco previsto por parte de los autores.

La intención de este apartado es señalar que, como proceso que ocurre en todas las interacciones donde exista comunicación humana, la prolepsis aparece en muchas

³⁰ Traducción propia del inglés: “[...]she was reinforcing actions she assumed the students could carry out themselves to make sure they would do them right in the next lesson” (Cole, 1998: 263).

investigaciones que no tienen como principal foco dicho concepto (véase Lave y Wenger, 2003; Cole, 1998).

Así mismo, es posible argüir que, con base en la investigación documental realizada en este trabajo, en México no hay casos publicados en los cuales el concepto de prolepsis sea el foco de interés. Si bien en el caso arriba mencionado en el que Lave y Wenger (2003) hacen un estudio con las parteras de Yucatán y se orienta desde una visión etnográfica para después enfocarse en el proceso de participación periférica legítima, en donde también ocurre la prolepsis, no se obtienen resultados comprometidos con este último concepto.

Es importante mencionar que, una vez analizado y comprendido el concepto que da cuerpo a este trabajo, se haga notar la necesidad de estudios en los que la prolepsis sea tomada en cuenta como un componente que aporta elementos para la construcción de los contextos educativos. En específico, tomando como ejemplo los casos mencionados en este apartado, se sugiere que las futuras investigaciones centren su mirada en la resolución de conflictos por parte de los individuos y se aúne el elemento proléptico, como parte de esta resolución y constitución del contexto.

3.- Conclusión

En esta tesis se ha mostrado, argumentado y clarificado, un nuevo concepto que se encuentra en el fenómeno comunicativo que existe durante el proceso educativo en la interacción entre maestro-alumno.

La exploración del concepto se realizó mediante una revisión que va de lo general a lo particular. Es decir, se abarcan las principales concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, que si bien se muestran como variadas, también de manera directa o indirecta

asumen ciertos roles de los actores humanos en el proceso educativo y al mismo tiempo dan cuenta del devenir histórico por el cual se ha interpretado parte de la realidad educativa. Y posteriormente se mencionaron los contextos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar, para así reflexionar que el proceso de prolepsis ha tenido lugar en todos los procesos de comunicación del ser humano.

De esta forma los contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje son elementos a considerar en el análisis de los fenómenos educativos, pero en ambos está presente el proceso proléptico.

A través de la revisión en un marco teórico rommetveitiano, en donde los elementos comunicativos y las suposiciones son esenciales para la interacción humana, se concluye que la proléptica, como un proceso cultural y universal que ayuda a identificar aquellos elementos implícitos que se presentan cuando uno trata de hacer saber algo y, al mismo tiempo, identificar los elementos que componen el contexto construido por el alumno y el maestro.

En específico, la prolepsis en la educación aporta una visión mas amplia para el estudio del fenómeno desde aquellos implícitos, sobre el pasado o el futuro, que los participantes realizan en el aquí y el ahora para así poder construir el contexto en el que se está dando el proceso educativo. Sin embargo, el proceso de prolepsis puede ser más fácilmente identificado utilizando la perspectiva socio-cultural o la etnográfica, debido a que estos ponen un especial énfasis en los productos históricos y culturales de los individuos y de las comunidades.

Se puede concluir que, si bien la proléptica no es un nuevo enfoque para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, sí es un elemento relativamente nuevo, para el análisis del mismo, ampliando así el espectro en el estudio de los contextos. Esto hace notar dos cosas importantes. Por un lado, la necesidad de ampliar el panorama teórico que ponga atención en los implícitos de la comunicación en el proceso antes mencionado. Y por otro, la necesidad de metodologías que faciliten el estudio y la comprensión de la prolepsis para lograr ampliar el conocimiento del proceso educativo.

Referencias

- Alfageme, M. y Martínez, N. (2007). *Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo*. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 15 (No. 21), Recuperado el 27 de febrero 2012, de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* [Psicología educativa: una mirada cognitiva]. New York: HoltRinehart.
- Barca, A. Valle, A. Porto, A. Núñez, J.C. (1996). Modelos y teorías de aprendizaje e instrucción en situaciones educativas (I): los enfoques experimentales (clásico y conductual y cognitivos/interaccionistas). En *Psicología de la instrucción: aspectos históricos y metodológicos*. Vol. 1. (pp. 61-123). Barcelona, España: EUB.
- Boström, A. (2002). Informal learning in a formal context: problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context [Aprendizaje informal en un contexto formal: problematizando el concepto de capital social en el contexto Sueco contemporáneo]. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21 (No. 6), 510-524.
- Chaiklin, S. Lave, J. (comps.). (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (Ofelia Castillo Trad.). Buenos aires: Amorrortu.
- Coll, C. (2001). El interés por diferentes tipos de prácticas educativas formales e informales y por sus relaciones e interconexiones. En *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª edición). (Pp. 63 y 64), Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C. y Marti, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª edición). (Pp. 67-88) Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology. A once and future discipline [Psicología Cultural, una disciplina del pasado y el futuro]*. London, England. Harvard University.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy [Pedagogía]. En *The Cambridge companion to Vygotsky*. (Pp. 307-331). USA: Cambridge University Press.
- González, R., Núñez, J. C., Porto, J. C. y Porto, A. (1996). El desarrollo histórico de la psicología de la instrucción. En *Psicología de la instrucción: aspectos históricos y metodológicos*. (Vol. 1) (pp. 1-33). Barcelona, España: EUB.
- Hanks, W. (2003). Introducción. (R. Ortega Trad.). En *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. (R. Ortega Trad.). (I-XXIX). México: UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, Vol. 21 (No. 85-86), 46-71.
- Kaplún, M. (1984). Comunicación entre grupos. El método del Cassette-Foro. Ottawa, Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, España: Visor.

- Lacasa, P. (2001) Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª edición). (597-622). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001) Introducción: contextos escolares y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, Vol. 13. (No. 4), 339-355.
- Lave, J. (2011). Apprenticeship in critical ethnographic practice [Aprendizaje en la práctica etnográfica crítica]. USA: Chicago University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003) Aprendizaje situado: participación periférica legítima. (R. Ortega Trad.). México. UNAM facultad de estudios superiores Iztacala.
- Le Pichon, E. de Swart, H. Vorstam, J. y van den Bergh, H. (2010). Influence of the context of learning a language on the strategic competence of children [Influencia del contexto en el aprendizaje del lenguaje en la competencia estratégica de los niños]. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 14 (No. 24), 447-465.
- Mahoney, M. (1995). El procesamiento de información. En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (2ª edición). (Pp. 414- 440). México: Fondo de Cultura Económica.
- Melero, Ma. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en estados unidos. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Meshcheryakov, B. (2007). Terminology in L. S. Vygotsky's writings [Terminología en los escritos de L. S. Vygotsky]. En *The Cambridge companion to Vygotsky*. (Pp. 155-177). USA: Cambridge University Press.

- Miesner, R. von Lehn, D. Heath, C. Burch, A. Gammon, B. y Reisman, M. (2007). Exhibiting performance: Co-participation in science centre and museums [Desempeño en actuación: Co-participación en centros científicos y museos] *International Journal of Science Education*, Vol. 29. (No. 12), 1531-1555.
- Ortíz, E. (2009). La Psicodidáctica y el uso de las contradicciones dialécticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50 (No. 1-25). 1-8.
- Pérez, A. (1995). Aprendizaje, desarrollo y enseñanza. En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. (2ª edición). (Pp. 11-31). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. y Almaraz, J. (1995). Las teorías del aprendizaje en la Unión Soviética. En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. (2ª edición). (Pp. 256-352). México: Fondo de Cultura Económica.
- Raffellini, M. (s/a). *El aprendizaje en contextos informales. La practica en el museo desde el marco de la teoría cognitivo constructivista*. Trabajo de grado, Maestría en Educación, Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.
- Real Academia Española. (Ed.). (1984). *Diccionario de la lengua española*. Vol. 2 (20ª ed.). España, Espasa-Calpe.
- Resnick, L. (1989). Introduction [Introducción]. En *Knowing learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. (Pp. 1-24). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. (P. Lacasa, Trad.). Barcelona, España: Paidós.

- Rogoff, B. y Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development [La guía del adulto en el desarrollo cognitivo]. En *Everyday cognition. Its development in social context*. (Pp. 95-116). USA Harvard University Press.
- Rogoff, B. y Lave, J. (1984). *Everyday cognition. Its development in social context*. [Cognición diaria. Su desarrollo en el context social] USA: Harvard University Press.
- Rojas, M de J. (2007). Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana. Tesis de maestría, Universidad de Boca del Río, Veracruz, México.
- Rommetveit. R. (1979a). On common Codes and dynamic residuals in human communication [En los códigos comunes y los residuos de las dinámicas en la comunicación humana]. En *Studies of language, thought and verbal communication*. (Pp. 153-174) London, England: Academic Press Inc.
- Rommetveit. R. (1979b). Verbal Communication and Social Influence: A theoretical framework and some reflections concerning implications for public education on drugs and drug abuse [Comunicación verbal e influencia social: un marco teórico y algunas reflexiones acerca de las implicaciones en la educación pública en drogas y el abuso de drogas]. En *Studies of language, thought and verbal communication*. (Pp. 385-394). London, England: Academic Press Inc.
- Rommetveit, R. y Blakar, R. M. (1979). Utterances *in vacuo* and in context: an experimental and theoretical exploration of some interrelationships between what is heard and what is seen or imagined [Producciones *en vacuo* y en el contexto: una

exploración experimental y teórica sobre algunas interrelaciones entre lo que se escucha y lo que es visto o imaginado]. En *Studies of language, thought and verbal communication*. (Pp. 361-384). London, England: Academic Press Inc.

Skinner, B. (1995a). El análisis experimental de la conducta. (Perspectiva histórica). (A. Fernández, Trad.). En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (2ª edición). (Pp. 40-52). México: Fondo de Cultura Económica.

Skinner, B. (1995b). Por qué no soy un psicólogo cognitivo. (A. Fernández Trad.). En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. (2ª edición). (Pp. 53-66). México: Fondo de Cultura Económica.

Skinner, B. (1999). La necesidad de las máquinas de enseñar. En *Aprendizaje escolar y evaluación*. (M. Barbera, E. Muñiz y E. de Muñiz, Trads.). (Pp. 25-52). México: Paidós.

Stone, A. C. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? [¿Qué hace falta en la metáfora del andamiaje?]. En *Context for learning, sociocultural dynamics in children's development*. (Pp.169-183). New York. Oxford University Press.

Stone, C. A. y Wertsch, J. (1984). A social interactional analysis of learning disabilities remediation [Análisis social interaccionista de las soluciones en problemas de aprendizaje]. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 17 (No. 4). 194-199.