

---

## EL ANÁLISIS DE LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE FORMACIÓN DE PROFESORES

---

LUIS ANTONIO GUTIÉRREZ SORIA / LUZ RAQUEL ALVARADO GUTIÉRREZ

### RESUMEN:

A partir de señalar la diferencia entre interacción e intersubjetividad, se recupera una propuesta de niveles de comprensión mutua entre interactuantes, que es útil para analizar la práctica docente en varios grupos, de un profesor en la licenciatura de Educación Primaria. Se comparan los niveles de intersubjetividad encontrados con tres modelos de enseñanza para señalar la reciprocidad que existe entre una enseñanza normativa y un nivel de comprensiones mutuas basadas en supuestos, lo que impide que el perfil de egreso se logre. Se reconoce la necesidad de desarrollar una práctica que transite hacia niveles más complejos de intersubjetividad que permita comprensiones reales y mutuas entre docentes y alumnos.

**PALABRAS CLAVES:** interacción, intersubjetividad, modelos de enseñanza.

### INTRODUCCIÓN

Los profesores han sido el centro de atención de numerosos investigadores y analistas educativos, unos esperan que el docente desempeñe numerosas tareas y que cumpla eficientemente las metas institucionales como: elevar el prestigio institucional, realizar cambios curriculares didácticos, orientar el futuro de la juventud, cumplir con el programa de la materia, realizar innovaciones educativas, alcanzar el vínculo entre teoría-práctica, docencia-investigación.

Pérez (1994) señala que en los últimos años se ha difundido un nuevo lenguaje con nuevos conceptos que se espera cumplan los profesores: comprensión reflexiva, nuevo perfil profesional, competencias profesionales. Para Torres (1998) el docente es una persona polivalente, agente de cambio, profesor investigador de su propia práctica, intelectual crítico, transformador y

---

comprometido, competente en el dominio de los conocimientos de su especialidad, colaborador en actividades grupales, entre otras. Para ellos es importante interpretar lo que piensa el profesor de sí mismo, de su trabajo, de su trayectoria académica, de sus compañeros, de sus estudiantes, es decir, analizar su práctica, investigarla, transformarla y generar conocimiento.

Es en este sentido que un grupo de docentes dialogan entre sí para analizar, investigar y plantearse innovaciones en su práctica que conduzcan a su mejora continua. Aprender de sí mismos y de su trabajo diario para avanzar en esos perfiles que hoy se demanda. De este grupo de dialogo surge el presente texto que aborda los procesos de intersubjetividad que se dan en las interacciones maestro-alumno, en la práctica docente de un profesor de la licenciatura en Educación Primaria con varios grupos en los cursos de Estrategias para el Estudio y la Comunicación y Matemáticas y su Enseñanza.

## **METODOLOGÍA**

Una de las metodologías empleadas en la investigación de la propia práctica es la investigación acción, de la cual se deriva el análisis de la práctica, como el de Antoni Zabala (2006), quien propone realizar unidades de análisis para interrogarla, la transformación de Cecilia Fierro (2006) en relación con las dimensiones de la práctica, la reflexividad del docente que propone Porlán (1995) que se centra en el diario del profesor como herramienta para indagarla, entre otras.

Este trabajo se inscribe en la línea de análisis de la práctica iniciada por Bazdresch, continuada por Campechano, Sañudo, entre otros. Se trata de registrar y analizar la práctica, conocer su pormenores, sus puntos fuertes y débiles, los que producen o no resultados educativos deseados, definir la problemática de transformación, relacionar el objeto de conocimiento con una categoría, principio o aspecto de una teoría, revisar las redes y relaciones de los conceptos, autores o principio de las teorías de que se derivan y finalmente la

---

articulación de toda la estructura teórica, con el objeto de transformación de la práctica (Campechano, 1997).

Implica la recuperación de clases a través de autoregistros, diarios de campo, narraciones, grabaciones, videograbaciones, que permiten “congelar” las imágenes para analizarlas y volver a ellas cuantas veces sea necesario buscando respuesta a los preguntas que surgen del análisis. Las acciones son agrupadas, categorizadas, comparadas, nombradas, ordenadas y dialogadas con conceptos teóricos que ayudan a comprender la realidad y su significado. Se convierten en datos y estos en conocimiento, que permiten establecer los constitutivos, rasgos, elementos o características de la práctica, reflexionar cuáles de ellos concretan una intención educativa, es decir, que operan transformaciones en el hacer, sentir, o pensar de los alumnos (Campechano, 1997). La articulación de dichos constitutivos posibilita dar cuenta de su totalidad (Bazdresh, 2000) y es medular para comprenderla, innovarla, transformarla.

### **LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE...**

El gran supuesto de la educación es que alguien pueda enseñar algo a otro, y que quien enseñe compruebe si lo aprendido se correspondió con lo enseñado, lo que significa por parte del docente confirmar si el alumno construyó el significado del concepto que este deseaba, tarea por demás complicada e interesante. A esto se refiere el concepto de intersubjetividad. A la creación de un conjunto común de significados compartidos.

Edward (1987) señala seis formas en que maestros y alumnos pueden entenderse, Mercer profundiza en las conversaciones entre maestro y alumnos mostrando como negocian significados para finalmente construir un significado conjunto, Cazden (1991) nos hace saber de las reglas de secuencia interactiva con los cuales se trata de establecer dichos significados.

Sobre este concepto, Bazdresh distingue (2000) cuatro formas de intersubjetividad que se pueden identificar al momento de la interacción entre sujetos:

- 
- 1) La cotidiana en la que se supone una comunidad de significados con los otros en actitud natural.
  - 2) La de interacción cara a cara de manera directa con mis congéneres, permite la autoconciencia y autopertenencia y donde el entendimiento mutuo puede darse plenamente.
  - 3) La contemporánea que se establece con los que viven en el mismo tiempo pero no los vivencio de manera directa sino impersonal.
  - 4) La de observador que se da con los antecesores y sucesores.

Esta clasificación es útil para reconocer que compartimos un mismo espacio y tiempo. Al crecer en una sociedad, aprendemos a vivir en ella compartiendo sus símbolos, y actuamos en consecuencia. Existe un compartir genérico del mundo en actitud natural (Shutz, 1972), pero la comprensión del mundo como tal no se agota aquí, por ello, en las relaciones cotidianas es preciso usar el segundo modo de que habla Bazdresch (2000), señalado desde hace tiempo por los desarrollos de la fenomenología social (Shutz, 1972), (Berger. 1994), a saber, las interacciones cara a cara como medio del entendimiento mutuo y pleno.

No siempre la interacción cara a cara genera necesariamente intersubjetividad en el sentido de entendimiento mutuo y pleno. Así, dos o más actores al realizar actos dirigidos mutuamente, se percatan mutuamente de su existencia y sus acciones están dirigidas hacia ellos. Pero esto no siempre supone que comprendan los significados que dan a entender. De acuerdo con la tipología anterior, pueden compartir las 1, 3 y 4, pero no necesariamente la 2.

La intersubjetividad 2 supone acciones deliberadas de ambas partes por tratar de entender lo que hacen, pero además y sobre todo, ser capaces de darse cuenta de aquello en lo cual han construido significados comunes. Son los actos con los cuales los significados subjetivos de un YO se objetivan para un TÚ por medio de gestos, palabras, posturas, acciones. De modo que este TÚ pueda acceder a los significados del que expone con la finalidad de construir,

---

confirmar si la construcción significativa del TÚ corresponde con lo expuesto por el YO. Pero el hecho de “exponer” significados o de objetivar de algún modo la propia subjetividad, no implica necesariamente que otro (TÚ) construya, interprete el mismo significado que el emisor intenta transmitir. Se dan casos (frecuentes por cierto) en que los significados que construye el intérprete no concuerdan con los que emite el expositor, es decir, dos personas pueden interactuar socialmente sin que necesariamente construyan significados comunes. La interacción no siempre deriva en intersubjetividad.

Para generar intersubjetividad se precisa al menos que:

- A)** Ambos se dan cuenta que el sentido subjetivo que ha construido cada uno es diferente y realizan acciones para entender lo mismo o algo que se aproxime a ello.
- B)** Ambos interactuantes dan por hecho que entienden lo mismo pero posteriormente se dan cuenta de que no fue así. Aquí la intersubjetividad radica en el hecho de suponer mutuamente que están entendiendo lo mismo.
- C)** Uno de ellos se da cuenta que no entiende lo mismo que su interlocutor y realiza acciones para comunicar al otro esta situación y construir el entendimiento.

Así, la intersubjetividad no es sólo el producto de lo entendido, sino también es un proceso, para lo cual es posible distinguir los siguientes niveles:

- 1)** Al nivel de los supuestos: Cuando docente y alumnos suponen que entienden lo mismo, es decir, dan por hecho que el sentido subjetivo construido por ambos es igual o cuando menos parecido. Visto como producto ambos dan por hecho de que entendieron lo mismo sin confirmar.

- 
- 2) Al nivel de las certezas: Cuando uno de ellos o ambos realizan acciones para verificar y dar cuenta mutua de sus “entendidos”. Como resultado ambos confirman que entendieron lo mismo.
  - 3) Al nivel de las realizaciones: Cuando ambos despliegan acciones conjuntas para “concretar” sus significados en propósitos comunes, es decir, ambos ejecutan acciones en función de lo entendido. (Uc Mas, 2008)

Lo encontrado en la práctica a la luz de este constitutivo.

La intención de que los alumnos a través de la reflexión recuperen el contenido abordado, no se cumple, pues el maestro conduce paso a paso el cierre de la actividad y la recapitulación. No brinda a los alumnos espacios para discutir lo abordado, ni para la reflexión, él se pregunta y el mismo responde. Da por hecho que los alumnos “saben” de lo que se está hablando:

Mo: ...seguramente ustedes saben cuales son las partes de una noticia,

Mo: ...entonces ya saben que...

Mo: ...se dan cuenta como la noticia al ser un tipo de texto tiene una relación de las ideas para incorporar ideas, bueno, entonces ya saben...

No abre espacio para que el alumno discuta, analice e identifique las características de los textos, guía la actividad sin considerar la participación del alumno en la construcción de sus significados.

Mo: ...me gustaría que en esta noticia sacaran la idea principal, de que se trata y que contesten algunas preguntas que responden a este tipo de texto que se llaman noticias, el qué, cómo, quiénes, cuando, para qué, todas las preguntas que se puedan y vamos a obtener como resultado las partes que conforman una noticia...

Mo: Si, tendríamos que buscar nada más la mejor manera para relacionar las ideas. Luego, tomar apuntes, seleccionar las informaciones y organizarlas, los apuntes deben ser concisos y comprensibles (da lectura a esa parte del diagrama) ¿se entiende?, realmente entonces esas técnicas ¿nos ayudan a comprender un texto? Son las fases que tenemos que hacer para el estudio, alguna duda entonces.

---

No hay espacio que permita la reflexión, para que los alumnos respondan, no se permite a los estudiantes que indaguen, al momento de hacer preguntas:

Mo:...Paty nos puedes recordar como se llama la lectura, puedes decirnos de que trata la lectura, se dieron cuenta que les di fragmentos de la lectura, que no les di la lectura completa. La cuestión en este momento es que vayamos iniciando con comentarios de la lectura...

Mo: Que les parece entonces si entre todos elaboramos un diagrama de la lectura que hicieron, ¿les parece?, ¿que título le ponemos al diagrama?, me ayudas Lucero. Ya anotaron las ideas verdad.

Mo: Si, tendríamos que buscar nada más la mejor manera para relacionar las ideas.

Retomando los niveles de intersubjetividad para establecer comprensión compartida, la práctica se ubica en el primer nivel de los supuestos, donde el docente asume que lo que sabe, lo entienden los alumnos. Da por hecho que el sentido que los alumnos construyen sobre el objeto de conocimiento es el mismo o lo más parecido a como él lo concibe, y sin confirmar lo aprendido, supone que las acciones generan aprendizajes.

Para abordar un contenido de tipo procedimental (como el caso en estas sesiones) se debía procurar que los alumnos, al recordar e identificar los elementos de la noticia y la historieta reflexionen en torno a la estructura de estos tipos de texto, el análisis realizado nos permite identificar que esto no se consideró. Para que la práctica sea educativa, tendría que presentar acciones que se ubiquen en un nivel tres de complejidad, es decir, acciones conjuntas que le permitan tanto al maestro y principalmente a los alumnos “concretar” sus significados en propósitos comunes, para que ambos ejecuten acciones en función de lo entendido.

Una situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se “juegan” entre estos tres polos: maestro, alumno saber. Charnay (Parra, 2005:54-56), al analizar la distribución de los roles, el proyecto y las reglas del juego que ponen en marcha en la relación de estos tres polos, propone tres modelos de referencia:

---

**1.** El modelo normativo (Centrado en el contenido): Se trata de aportar, de comunicar un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar, de “hacer pasar” un saber.

- El maestro muestra las nociones, las introduce, provee ejemplos.
- El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita, y al final aplica.
- El saber ya está acabado, ya construido.

Se reconocen aquí los métodos a veces llamadas dogmáticos (de la regla de las aplicaciones) o mayeúticos (preguntas/respuesta).

Este es el modelo que caracteriza a esta práctica, en sentido literal, la describe, la secuencia de clase “centrada en el docente” en donde el discurso desarrollado a través de preguntas, los ejemplos o conceptos que aborda el maestro son el eje del conocimiento, generando con estas acciones en los alumnos aprendizajes superficiales y sobrecargados, puesto que lo importante es incorporar cuantos más conocimientos sea posible en el menor tiempo, aunque este conocimiento ni se profundiza y se realiza por medio de la memorización. En consecuencia los conocimientos que se generan suelen ser irrelevantes, no generando prácticas educativas.

Los otros dos modelos que propone Charnay son:

**2.** El modelo incitativo (centrado en el alumno): Al principio se le pregunta al alumno sobre sus intereses, sus motivaciones, sus propias necesidades, su entorno.

- El maestro escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, lo remite a herramientas de aprendizaje (fichas), busca una mejor motivación.
- El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende.



- 
- El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia de este saber pasa a un segundo plano).

Se reconocen aquí las diferentes corrientes llamadas “métodos activos”

**3.** El modelo “aproximativo” (centrado en la construcción del saber por el alumno): Se propone partir de “modelos” de concepciones existentes en el alumno y “ponerlas a prueba” para mejorarlas, modificarlas o construir nuevas.

- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (investigación, validación, institucionalización)
- Organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología)
- El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.
- El saber es considerado con su lógica propia.

Este modelo de acciones puede permitir el logro de una práctica educativa, considerando al alumno como el responsable de su aprendizaje en la medida que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza, donde el maestro posibilita un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y, sobre todo, el que asume la responsabilidad de facilitar esta construcción en una determinada dirección.

### **PALABRAS FINALES**

Relacionando estos modelos con los niveles de intersubjetividad podemos darnos cuenta que en el primer modelo de Charnay las interacciones generan comprensiones supuestas entre maestros y alumnos, en el modelo incitativo (2),

---

se escucha al alumno, se le oye, sin dudas para saber lo que el sabe, pero una cosa es saber lo que el sabe y otra tomarlo como referencia para diseñar el acompañamiento, que es lo que se propone en el modelo aproximativo. Como vemos una cuestión esencial en estos modelos es el lugar que ocupa un cabal entendimiento entre docente y alumno, y en el modelo aproximativo se propone partir desde el inicio con claras comprensiones entre maestro y alumno, es decir con un nivel de intersubjetividad de realizaciones (nivel 3).

En este cambio de lógica de la práctica, partir desde el inicio con claros entendimientos entre docente y alumno, implica una concepción de aprendizaje como el uso de conocimientos y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Es desarrollar capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de desarrollar. De ahí la necesidad del cambio de lógica retomando el modelo aproximativo que parte desde el inicio con claros campos de comprensión e intersubjetividad, que brinde al estudiante la oportunidad para aprender a través de sus medios.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bazdresch Parada, Miguel (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Guadalajara, México: Textos EDUCAR SEJ.
- Berger, Peter y Luckman Thomas. (1994) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorortu.
- Campechano, Covarrubias Juan (1997). Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente, en Carlota Susana Gutierrez Ibarra (compiladora) *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México: Gobierno de Jalisco- Unidad Editorial.
- Cazden, Courtney B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Derek, Edward y Neil, Mercer. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós.
- Fierro, Cecilia (2006). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

- 
- Parra, Cecilia (2007). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. México: Paidós.
- Pérez, Serrano Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Porlán, Rafael (1995). *El diario del profesor*. España: Diada.
- Shutz, Alfred. (1972). *Fenomenología del mundo social. Psicología social y sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Rosa María (1998) *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: Biblioteca del Normalista.
- Ucmas, Lázaro. (2008). "En torno al análisis de la práctica docente". En *La práctica educativa, Reflexiones sobre la experiencia docente*. México: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Zabala, Vidiella Antoni (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao.