

El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas

Teamwork in the high school: some tracks for the effective participation of youth in inclusive educational practices

Guadalupe López* y Rosaura Guerrero

Recibido: 02-07-2012 - Aceptado: 16-08-2012

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y analizar los elementos particulares que constituyen la práctica específica del trabajo en equipo en el bachillerato (nivel educación secundaria, media y superior) en dos campos disciplinares: Ciencias Sociales y Química. Mediante una etnografía enfocada, se registró cómo funcionan los equipos de estudiantes, cómo trabajan en las distintas áreas de conocimiento, cómo distribuyen las funciones y cómo se crean y negocian los roles e identidades. El trabajo se enmarca bajo el enfoque de la teoría de la práctica y se resalta la importancia del contexto y las rutinas que se establecen al interior de prácticas específicas. En los resultados se discuten los tipos de participación que ofrece cada cultura escolar con énfasis en los rasgos incluyentes y excluyentes de cada práctica.

Palabras clave: Trabajo en equipo, bachillerato, teoría de la práctica, poder, participación

Abstract

The purpose of this study was to identify and analyze the different elements that comprise the practice of “teamwork” in high school in two specific subject areas: Social Sciences and Chemistry. Through a focused ethnography, we collected evidence about the way teams of students work together in these particular fields, how they distribute activities and functions and how different roles and identities are created and enacted. The framework for the study was practice theory with an emphasis on the importance of context and routines established within each field. We discuss in the results the types of participation afforded in each school culture and comment on inclusive and exclusive aspects of each practice.

Key words Teamwork, high school, practice theory, power, participation

* Doctora en Literatura Hispánica, egresada de la Universidad de California en San Diego, E.U.A. bonilla@uabc.mx

Introducción

Las reformas curriculares en el nivel medio superior han sido frecuentes y sucesivas en México durante la última década. Las primeras reformas ocurrieron en los Bachilleratos Tecnológicos y en los Colegios de Bachilleres. Paralelamente, los bachilleratos universitarios y el subsistema CONALEP instrumentaron sus propias innovaciones. Un énfasis notable en los cambios propuestos por cada uno de los subsistemas educativos de este nivel ha sido una postura pedagógica basada en el constructivismo y, en consecuencia, la colaboración entre pares y el trabajo en equipo como práctica escolar. Esta postura es aún más evidente en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), que se dio a conocer en 2008 y entró en vigor en agosto de 2009.

Estas reformas educativas son parte de una tendencia más amplia de innovaciones internacionales mediante las cuales se está llevando a cabo un cambio de la instrucción centrada en el maestro a un currículo centrado en el estudiante (López Bonilla, 2010). Por lo tanto, se puede apreciar que las reformas ocurridas en México no están aisladas, forman parte de posturas de mayor alcance que buscan fomentar el modelo constructivista y el trabajo colaborativo en equipo. De acuerdo con Glinz (2005), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), propone que sólo existe el camino del aprendizaje con un enfoque constructivista, que fomenta la formación de habilidades cognitivas en los alumnos, aprender a aprender, aprender a hacer, trabajar en equipo, y que le permiten la construcción de conocimientos más próximos a su contexto.

A su vez, la RIEMS plantea “una perspectiva constructivista de la enseñanza, que favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo” (SEP, 2008, p. 52).

Estos planteamientos se sostienen en diversos autores que fundamentan la importancia del constructivismo en las prácticas educativas. Bajo este enfoque, se entiende que la institución educativa debe permitir a los educandos construir una identidad personal en un espacio colectivo y cultural específico, ya que “la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, el cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado” (Coll, 2006 p. 4). Precisamente es el trabajo en equipo una de las competencias básicas que promueve la RIEMS, en donde se indica que un estudiante debe adquirir la capacidad de: “trabajar en forma colaborativa, participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos, proponer maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo... aportar puntos de vista con apertura y considerar los de otras personas de manera reflexiva.” (SEP, 2008, p. 61).

Así, el trabajo colaborativo se entiende como las aportaciones que hace un estudiante a sus compañeros de equipo (una o dos personas) en cuanto a experiencias, comentarios, sugerencias y reflexiones sobre el trabajo que ha desarrollado cada uno de los integrantes del equipo, y a su vez, espera que sus compañeros de equipo contribuyan en el mismo sentido para después transformar el trabajo individual en un producto más rico que contemple las observaciones hechas por los compañeros de equipo; es más que elogiar o estar de acuerdo con el trabajo del compañero (Coll, 2006).

Esta postura pedagógica forma parte de corrientes que intentan empoderar a los estudiantes al propiciar que participen en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje. McQuillan (2005) distingue las prácticas orientadas al empoderamiento académico de los estudiantes, de prácticas que conducen a su empoderamiento político y social. Según este autor, las primeras tienen como objetivo lograr que los estudiantes sean capaces de “participar competentemente en la instrucción como resultado de haber desarrollado ... el conocimiento escolar y las estructuras de interacción adecuados” (McQuillan, 2005, p. 642); mientras que las segundas son producto de la participación de los estudiantes en los asuntos institucionales de la vida escolar y cuando son capaces de reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y aprenden a apoyarse y a empoderar a sus compañeros.

En suma, el trabajo en equipo es cada vez más una de las “competencias clave” para las demandas sociales y laborales de la sociedad actual. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto DeSeCo (acrónimo de Definición y Selección de Competencias), identificó tres grandes categorías de “competencias clave” para el éxito de los estudiantes en la vida (Rychen y Salganik, 2003), entre las cuales se incluye la colaboración y el trabajo en equipo. Por su parte, Carnoy (2004) destaca las corrientes recientes de la organización del trabajo en las empresas, entre las cuales el uso de las tecnologías de información y comunicación ha promovido mayor productividad a través de la producción y colaboración en equipo. De manera similar, Gee (2007) afirma que gran parte del trabajo que se realiza en el nuevo capitalismo en las economías desarrolladas involucra la colaboración y el trabajo en equipo ya que, debido a la naturaleza tan cambiante del conocimiento y la rapidez de las innovaciones tecnológicas, los equipos “pueden actuar de manera más inteligente que cualquier miembro individual al reunir y distribuir el conocimiento” (p. 97). Bajo estas condiciones, argumenta Gee, la seguridad en el empleo se ha vuelto más volátil ya que los proyectos en equipo son temporales y sus miembros deben reagruparse para participar en nuevos proyectos en los cuales adoptan identidades nuevas y diversificadas.

En consecuencia, resulta evidente que la experiencia de los jóvenes en prácticas escolares inclusivas que brinden oportunidades reales para su participación en la co-construcción del conocimiento, contribuyen al desarrollo de destrezas necesarias para su éxito posterior en la vida adulta. En este sentido, coincidimos con Hopenhayn (2008), quien define la inclusión social como “la titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo que implica la participación en deliberaciones, el acceso a activos, la afirmación de identidad y la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayuden a desarrollar el proyecto de vida” (p. 50).

A pesar de los esfuerzos para lograr que los estudiantes desarrollen estas destrezas, hay una brecha notable entre la retórica de las reformas educativas que imponen el trabajo en equipo como estrategia pedagógica, y prácticas escolares anquilosadas que promueven el aprendizaje mecánico y memorístico: conocimiento vertical, centrado en el maestro, con identidades fijas y sin espacio para la negociación (López Bonilla, 2010). De hecho, las evaluaciones y los exámenes han permanecido sin alteraciones, y los estudiantes son recompensados, en gran medida, por su mérito individual y no por su colaboración entre pares.

Es importante, además, considerar los diferentes papeles y las identidades que asumen los estudiante al colaborar en equipo. Como afirma Glinz (2000), al interior de los equipos los jóvenes deben

distribuir tareas, asumir responsabilidades, y decidir cómo se llevarán a cabo las estrategias de trabajo, y se convierten así en partícipes de su aprendizaje, o al menos esta es la conceptualización ideal: Las actividades en el aula deben ser dispuestas para que los alumnos expongan y compartan sus ideas acerca del tema en estudio al interior del equipo, lo que investigan y aprenden; los resultados serán del trabajo grupal, no del individual. Son muchas las actividades, los roles, las negociaciones, identidades, formas de participación que idealmente se pueden llevar a cabo al interior de los equipos, pero es esencial conocer empíricamente estas prácticas para dar cuenta de los tipos de participación que realizan los estudiantes, los mecanismos de inclusión y exclusión, y las posiciones que se construyen al interior de los equipos de trabajo.

En este estudio describimos y analizamos la práctica del trabajo en equipo en el bachillerato en dos campos disciplinares: Ciencias Sociales y Química. La investigación se centró en identificar los elementos particulares que constituyen la práctica específica del trabajo en equipo en estas dos áreas. Se registró cómo funcionan los equipos de estudiantes, cómo trabajan en las distintas áreas de conocimiento, cómo distribuyen las funciones y cómo se crean y negocian los roles e identidades. Enmarcamos el trabajo bajo el enfoque de la teoría de la práctica (Reckwitz, 2002; Bourdieu, 2000, 2002, 2007), ya que se orienta a explicar las acciones de los individuos en función de las estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado (Lankshear, 2010).

Marco conceptual: La teoría de la práctica

La teoría de la práctica se centra en el estudio de la práctica misma y toma cinco elementos básicos para su estudio: actividad, mente, cuerpo, objetos (artefactos u objetos) y el conocimiento. Una práctica contiene formas específicas de conocimiento: “en una práctica el conocimiento es la manera particular de entender el mundo, incluye la comprensión de objetos, ligada en gran parte al portador de las prácticas y a su propia historia (trayectoria)” (Reckwitz, 2002, p. 257). Cada práctica cuenta con una rutina, una forma particular de hacer, de desear, de ser, de no ser. Bajo esta perspectiva se considera el campo donde se genera la práctica, la rutina y la temporalidad para identificar la particularidad de una “práctica específica”; así, no se puede concebir ni determinar a priori práctica alguna.

Esta teoría se orienta a explicar la acción, se ponen de relieve la importancia de las estructuras simbólicas compartidas o colectivas de los conocimientos para comprender tanto la acción y el orden social. En palabras de Bourdieu “la teoría de la práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados, y contra el idealismo intertextualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica y que está siempre orientado a funciones prácticas” (Bourdieu, 2002, p. 58). En este sentido las prácticas están siempre construyéndose, son los individuos los que las modifican, los que hacen que su práctica sea particular. Al interactuar en el ejercicio de una actividad específica los sujetos aprenden las reglas de esa práctica si quieren ser parte de ella.

Una práctica incluye maneras de ser y de pensar que se reflejan en las rutinas, en el uso especial de los artefactos. Al ser las prácticas colectivas, estas son siempre sociales, se construyen por comunidades distintas. Las prácticas pueden ser laborales, escolares, familiares religiosas, lúdicas,

etc. Según Wenger (2001, p. 71) “el concepto de práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido la práctica es siempre social”.

Las prácticas se construyen al interior de una estructura o campo (Bourdieu, 2000), donde se crea un habitus específico (Bourdieu, 2000 y 2007), un repertorio compartido (Wenger, 2001), rutinas que caracterizan a la práctica, el uso particular de los artefactos, y a los individuos como agentes (Bourdieu, 2000 y 2007; Holland et al, 1998; Holland y Leander, 2004 y Wenger, 2001). Los seres humanos son portadores de varias prácticas y cuando estos se movilizan de una práctica a otra, también movilizan los conocimientos y las estructuras mentales y culturales de cada espacio donde se gestaron las prácticas de algún portador. Bourdieu (1997) habla de los campos como “universos sociales relativamente autónomos” (p. 84). Es en esos campos, campos de fuerzas, en los que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados. La educación, la burocracia, los intelectuales, el religioso, el científico, el del arte, etc., son campos específicos, es decir, estructurados conforme a esos conflictos característicos en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse.

Bourdieu (2000) define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él. Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo. De ahí que campo y capital sean conceptos ligados. Estos dos conceptos están intrínsecamente relacionados en la teoría social de Bourdieu, el campo está provisto de distintos capitales, origina prácticas individuales y colectivas y por ende una historia: “de acuerdo a los esquemas engendrados por la historia, en el campo se asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que quedan registradas bajo la forma de esquemas de percepción de pensamientos y de acción” (Bourdieu, 2007, p. 88).

El poder y la participación

Cada práctica determina su lenguaje, o el uso de éste, los artefactos (objetos, documentos), los símbolos, los juegos, roles, etc. La práctica al ser social, implica la participación de los individuos que forman parte de la práctica y promueven necesariamente la negociación. Ésta última se gesta cuando los partícipes de dicha práctica aceptan las reglas o cambios que puedan gestarse en la actividad. Como seres sociales somos partícipes de diferentes prácticas: “los seres humanos son portadores o transportadores de las prácticas, a través de las cuales actúan y existen, entienden y dotan de sentido, de significado a su mundos” (Lankshear, 2010).

Al participar en diversas prácticas los individuos movilizan sus cuerpos y sus mentes, sus deseos y fines, sus emociones y valores e interactúan con las cosas de maneras específicas. Si los individuos tienen manejo de la práctica, tienen manejo del conocimiento, aprenden a moverse en los distintos roles y a crear relaciones, con lo que están en la posibilidad de adquirir nuevas identidades. La participación consiste en un proceso cambiante de comprensión en la práctica, lo

que es considerado como aprendizaje, y con este se adquiere una nueva identidad. El aprendizaje crea nuevas identidades. La participación, añade Wenger (2001), “se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso” (p 80).

En la participación se crea la identidad, la “identidad de participación” como la llama Wenger (2001). Pero la no participación también es participación. “La no participación es, de una manera inversa, tanto fuente de identidad como la participación. En consecuencia, nuestras relaciones en comunidades de práctica suponen al mismo tiempo participación y no participación y nuestras identidades están conformadas por la combinación de las dos” (Wenger, 2001, p. 205).

Capital cultural y simbólico

Bourdieu (2007) propone el concepto de “capital” para comprender y observar las características de una sociedad o grupo. En el caso de esta investigación debe entenderse el mundo como un espacio donde la participación de los agentes presentes en un determinado espacio se define por las características de ciertas posesiones, que constituyen en sí los denominados capitales. Dichos capitales pueden ser acumulados, producidos, consumidos o gestionados. Por lo tanto, las posiciones que ocupan algunos actores son definidas en relación con otras posiciones que pueden ocupar otros actores, dando lugar a una estructura de diferencias que se funda en las características propias del campo. En consecuencia, las reglas que rigen el funcionamiento del campo y la posesión de los distintos tipos de capital determina quién pertenece o no al campo y en qué posición se encuentra de éste, ya sea en una posición privilegiada y de dominio, o de subordinación (Bourdieu, 1997).

Cada campo se estructura en torno al tipo de capital correspondiente a su ámbito de acción. La posición de un agente en determinado campo está caracterizada por el volumen y tipo de capital al que tiene acceso de acuerdo a la distribución del capital correspondiente al campo al que se hace referencia (Bourdieu, 1997). Bourdieu (2000) distingue cuatro tipos de capital: social, económico, simbólico y cultural, entre estos se da una relación de dependencia. Por capital social se entiende “el conjunto de recursos actuales o potenciales que están relacionadas con la posesión de una red de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo conocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 2000 p. 148). Podemos decir que el concepto se centra en los beneficios acumulados por los actores sociales dados por la participación en grupos sociales con el fin de obtener este capital, que permite obtener los recursos o beneficios de un campo determinado. El capital cultural se refiere a los bienes que poseen los agentes; este les permite ostentar poder en algún ámbito de las prácticas sociales, como el conocimiento, la educación, la ciencia, las artes y en general cualquier expresión cultural que genere campos de competencia cultural. De acuerdo a lo anterior, el capital cultural se puede manifestar en tres formas: interiorizado, objetivado o institucionalizado. Respecto a lo que Bourdieu (2000) define como “estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son el resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, (...) confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar” (Bourdieu , 2000, p.136). Para Pierre Bourdieu “el capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social)

cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1997, p. 108). Es decir, se vincula a la manifestación de los otros capitales, en términos de la posesión de éstos se percibe como prestigio, reconocimiento, reputación, renombre o autoridad personal. El capital económico “es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2000, p.135), es decir, concierne al bienestar material.

Según Bourdieu, los individuos poseen diversos capitales y estos les permiten participar en las prácticas, así como imponer sus formas de pensamiento o negociar significados. La práctica está determinada por un campo, es decir la práctica es particular; en esta se movilizan los sujetos provistos por sus capitales individuales, por esta razón los individuos no son homogéneos, siempre habrá distintas formas de entender un conocimiento en una práctica.

Formas de participación

Desde la perspectiva de la teoría de la práctica, los individuos pueden demostrar su capacidad de agencia en la realización de las prácticas. En cada práctica, la agencia se expresa cuando es reconocida por los otros a través de la participación. La capacidad de agencia individual consiste en las trayectorias únicas de las personas a través de la multitud de prácticas que realizan y a su manera de ejecutarlas (Wenger, 2001).

Los individuos entienden de manera distinta algunos conceptos, en palabras de Wenger “cosifican” los significados, es decir, interpretan y reinterpretan lo que lleva a los participantes de una práctica a negociar los significados de su práctica, y este proceso de negociación se da en la participación. “La participación es una fuente de recuerdo y de olvido, no sólo por medio de nuestros recuerdos que podemos rememorar y subsume estos recuerdos y sus interpretaciones en la creación de una trayectoria que nosotros mismos (además de otros) podemos interpretar como ser una persona” (Wenger, 2001, p. 118). La práctica se aprende en la participación; se construye por los individuos que la conforman, es histórica, es decir, muchas de las reglas están establecidas desde antes que los individuos participen en ella, pero muchas no, se han ido negociando, cambiando, cosificando, se van creando nuevas identidades. “La dedicación simultánea de la práctica a la participación y la cosificación puede ser una fuente de continuidad y discontinuidad” [Las prácticas evolucionan, se rehacen] “los participantes pasan a ocupar nuevas posiciones, cambian de dirección, pierden interés, empiezan una nueva vida” (Wenger, 2001, p.119).

Cuando una persona asume sus capacidades, asume una identidad: “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia a comunidades sociales” (Wenger, 2001, p.119). Es decir, la identidad se adquiere a través del reconocimiento y este a través de la participación. Por ejemplo, para que un estudiante sea reconocido como “un buen estudiante” tiene que participar en su comunidad escolar (salón de clases) y obtener buenas notas, entender las reglas y respetarlas, así obtiene el reconocimiento de sus compañeros y de sus profesores, adquiriendo la identidad de “buen estudiante” (López Bonilla, 2010).

La construcción de identidades y de sentido en los jóvenes al interior de los grupos de trabajo es fundamental; hay que conocer cómo actúan y que roles asumen. Gee considera que: “hacer

reconocible quiénes somos y lo que hacemos siempre involucra mucho más que el lenguaje (una forma particular de vestirse, de pensar, de hablar, de actuar), son precisamente estos rasgos los que forman los discursos: mientras que el sujeto que se proyecta a través del lenguaje y el discurso es una identidad socialmente situada” (2005, p. 17).

Desde la perspectiva de Holland et al. (1998) la identidad es el entendimiento de los sujetos a partir de los recursos culturales con los que cuentan en un contexto histórico particular. Su enfoque se basa en la intersección de las personas y la sociedad, y en cómo el poder y la cultura son negociados en esta intersección para producir identidades particulares.

Episodios de posicionamiento

Holland y Leander (2004) argumentan que los sujetos se posicionan en las prácticas por los distintos tipos de participación que realicen, es decir “a una persona o grupo se le ofrece una “posición social”, se le propone un tipo particular de sujeto (Holland y Leander, 2004, p.127, en inglés el original).

Estos autores apuntan que la construcción de identidades individuales y la agencia permiten el surgimiento de momentos de posicionamiento; “las posiciones son particularmente históricas en ciertos tiempos y lugares. Por otra parte muestran innumerables puntos de posicionamiento en el tiempo y exploran cómo las elaboraciones culturales o figuras de las posiciones sociales viajan de una localidad a otra” (Holland y Leander, 2004, p.127-128). Los episodios de posicionamiento tienen lugar en plazos de tiempo de duración relativamente corta. Las posiciones que se gestan se expresan mediante formas culturales que circulan algunas veces materialmente o semióticamente vinculadas por una persona o un grupo, por ejemplo, una historia, una canción o una imagen. Estas formas culturales son importantes como mediadoras de recursos; nos ayudan a mantener o interpretar las posiciones sociales disponibles (Holland y Leander, 2004)

Las personas pueden ocupar identidades que ya están imaginariamente creadas: “los sujetos asumen la posición social, el lugar en un juego, una institución o en un campo social más amplio en un personaje cultural- un ocupante imaginario en la posición, ‘narcotraficante,’ ‘genio’ ... y otras construcciones culturales” (Holland y Leander, 2004, p. 130, en inglés el original). Es decir, es en prácticas específicas que se enmarcan por campos específicos con características exclusivas donde surgen los episodios de posicionamiento: “Entonces el posicionamiento consiste en producir socialmente algunos individuos y grupos como tipos de culturas imaginadas, de tal manera que las personas son tratadas, al menos temporalmente como un tipo de persona” (Holland y Leander, 2004, p. 131, en inglés el original). Los episodios de posicionamiento por tanto dependen del contexto específico, de la creación de identidades socialmente situadas y de la capacidad de agencia, todo esto enmarcado en una práctica específica.

El posicionamiento también implica la participación y la no participación de los miembros de la práctica. El posicionamiento social puede ser analizado en relación a las posiciones o roles que se crean en determinadas prácticas en relación a los grupos. Dichas posiciones no son permanentes, es decir, pueden estar en cambio constante “dejan recuerdos a través de sentimientos, reacciones corporales, las palabras y miradas de los demás” (Holland y Leander, 2004, p. 136). Estos recuerdos

van marcando y definiendo a los participantes, ya que van dejando huellas en las mentes de los participantes, registros y artefactos tangibles que configuran la percepción que los participantes tienen de sí mismos.

El trabajo en equipo como una práctica situada

Como ya se argumentó anteriormente las prácticas son colectivas, se forman de las relaciones que se gestan entre los participantes al interior de cada práctica. Desde esta perspectiva podemos analizar al trabajo en equipo como una práctica que produce sus propias reglas, artefactos, formas de negociación, competencias, poder y la formación de distintas identidades dependiendo de los distintos campos.

Al interior de los equipos de trabajo se gestan distintas formas de participación, mismas que permiten la negociación o el posicionamiento (Wenger, 2001). En los equipos de trabajo se crean modelos culturales en los que ya existen identidades que los integrantes de los equipos buscan ocupar. Identidades como: “el que sabe”, “el inteligente”, “el líder”, etc. Estas identidades son construidas por el manejo de los recursos con los que cuentan los integrantes de los equipos, es decir con los distintos tipos de capitales: simbólico, social, cultural y económico. Los estudiantes despliegan el uso de sus capitales y es a través del reconocimiento de los otros que se posicionan como un tipo de persona.

Mediante su participación en la práctica los integrantes de un equipo de trabajo pueden formar parte de ella y aprender las reglas, los lenguajes, el uso de los artefactos y apropiarse de otros tipos de recursos (por ejemplo, conocimientos) necesarios para llevarla a cabo. Esto es particularmente importante en el caso de los equipos de trabajo como una práctica escolar y como estrategia pedagógica, ya que son los tipos de participación los que determinan hasta cierto punto los aprendizajes que resultarán al rutinizar cada práctica específica; y la participación a su vez depende de las reglas particulares, los recursos (capitales) con los que cuenta cada estudiante, los resultados esperados, y las identidades disponibles según la naturaleza de la práctica.

Por último, vale la pena resaltar que, en tanto que el trabajo en equipo es una práctica socialmente situada en un momento y un contexto específicos, los diversos elementos que conforman cada práctica dependerán justamente del contexto en el que se lleve a cabo. Para este trabajo, se consideraron la cultura escolar y el campo disciplinar como aspectos determinantes en las prácticas observadas.

Método

Contexto

El estudio se realizó en un Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH). Se observaron 2 equipos en las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales y 2 en Química I, correspondientes al primer semestre de bachillerato. Participaron estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, con cinco integrantes por equipo. Para cada equipo se realizaron dos observaciones, una dentro y otra fuera del aula. En este trabajo reportamos los resultados de un equipo de Ciencias Sociales y uno de Química.

Participantes

Se contó principalmente con el apoyo de dos tipos de participantes: los docentes y los estudiantes. La selección de los docentes fue sugerida por la autoridad. Se utilizó “la muestra por recomendación de expertos en un área específica” (LeCompte, en Merriam, 1988, p. 50). Esta técnica de muestreo deliberada permite apoyarse en la autoridad, ya que el coordinador conoce a su personal e hizo más rápido conseguir a los participantes. El coordinador académico sugirió a seis profesores que él consideró querían participar en la investigación: tres en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales y tres para Química I. Después de varias entrevistas, dos profesoras, una de química y una de Ciencias Sociales, aceptaron participar de manera voluntaria en la investigación. Las profesoras se mostraron muy receptivas con la solicitud y brindaron el apoyo necesario para obtener los datos con los estudiantes. Ambas maestras contaban con más de 15 años de experiencia y eran maestras de tiempo completo en la institución al momento de llevar a cabo el estudio.

Participaron, además, estudiantes que cursaban el primer semestre de bachillerato con edades que oscilaban entre los 14 y 17 años. Se conformaron cuatro equipos con un promedio de cinco integrantes en cada equipo, dos en el área de Ciencias Sociales y dos en el área de Ciencias Naturales.

Procedimiento

Se utilizó la etnográfica enfocada (LeCompte y Schensul, 1999) para la realización del trabajo de campo. Para realizar el registro de la práctica del trabajo en equipo dentro y fuera del aula se utilizaron como herramientas principales la observación no participante, la entrevista semi-estructurada, y las notas de campo. Para realizar la observación se tomaron notas de campo y se video-grabaron las reuniones de trabajo de los distintos equipos dentro y fuera de clase; además, se recopilaron los textos.

Con los datos obtenidos se realizaron descripciones y narraciones de las actividades de cada uno de los equipos. Se detalló la participación de los jóvenes al interior de sus equipos y la secuencia de la realización de sus actividades particulares. Estos registros permitieron obtener información sobre las formas de participación, la manera de trabajar en distintos campos disciplinares, la forma en la que distribuyen funciones y actividades, los criterios de asignación de tareas, los textos y artefactos que utilizaron, los productos que generaron y, en general, las rutinas establecidas al interior de cada cultura escolar, así como los episodios de posicionamiento y las identidades asumidas por los integrantes de los equipos.

Resultados

El trabajo en equipo en Ciencias Sociales

La actividad para las dos sesiones observadas se denominó “Principales teóricos de la Sociología: Marx y Durkheim”. En la sesión 1, en el aula, los estudiantes tuvieron que explicar algunas categorías de análisis de la teoría marxista: trabajo, clases sociales, modos de producción y lucha de clases, y presentar datos biográficos de cada autor. Para ambas sesiones los estudiantes llevaron

varios materiales que la maestra les había solicitado previamente: hojas blancas, revistas, tijeras, colores, pegamento y copias de libros con datos sobre las teorías de Marx y Durkheim. El libro de consulta fue: *Introducción a las Ciencias Sociales*, de Chávez y Piña (2008). Como parte de la tarea, los estudiantes habían leído las copias de los textos seleccionados por la maestra para esta actividad, y ya habían subrayado las categorías solicitadas y algunos datos biográficos de los autores. Las instrucciones de la maestra, escritas en el pizarrón, fueron las siguientes:

1. Formen equipos por afinidad, la condición es que no exceda de 6 integrantes.
2. Pongan en sus mesas sus copias, periódicos, revistas, tijeras, pegamento y colores que les encargué ayer.
3. Deben elegir un líder que sea el responsable de organizar el trabajo y de evaluar el trabajo con la guía de observación.
4. Elaborarán dos tablas de contenidos en hojas tamaño oficio.
5. Primero trabajaran con Karl Marx.
6. Trabajarán con categorías: trabajo, clases sociales, modo de producción, lucha de clases.
7. Deberán ilustrarlas con dibujos o imágenes

El equipo observado, conformado por cinco mujeres, iniciaron manipulando las revistas, las hojas y las copia del libro de consulta. Mientras colocaban el material en la mesa y volteaban constantemente a leer las instrucciones del pizarrón, la profesora les propuso el líder cada equipo. En el caso de este grupo, la líder sugerida por la maestra fue Nadia (este y todos los nombres de los participantes son seudónimos); sin embargo, esta posición fue disputada por otra integrante del equipo (Alma), desde el inicio de la actividad. A continuación se muestra un fragmento de la transcripción en el que se puede observar la discusión sobre la elección del líder:

Alma: Yo no tengo problema en hacer el trabajo y llenar los formatos, ya saben que a mí me gusta.

Ana: Pues sí, a ti te gusta.

Nadia: Pero la maestra ya eligió, mejor vamos a apurarnos, lo de menos es quién llena los formatos. Pero si ustedes quieren que Alma los llene, yo no tengo problema.

Alma: Yo no tengo problema, si quieres hazlo tú.

(silencio)

Al final, no hubo suficiente apoyo para Alma y Nadia quedó como la responsable de la actividad; Pero se pudo observar que desde el inicio de la tarea tuvieron conflictos y discusiones. En el siguiente fragmento se muestra cómo Alma toma la iniciativa y, en realidad, es ella quien dirige la actividad académica, mientras que Nadia queda reducida a realizar tareas administrativas (llenar formatos) y de control escolar (evaluar):

Alma: lo que haremos es lo de Carlos Marx.

Nadia: No, bueno sí, pero primero hay que hacer la tabla. El formato.

Ana: Sí, para calificar, la profe dijo.

Alma: Sí también, pero el trabajo en sí son las categorías de Carlos Marx, lo del trabajo y eso... mira (señala el pizarrón) clases sociales, modos de producción...¿vieron?

Nadia: Por eso yo haré la tabla para evaluar, a mí me toca.

Alma: Sí pues, pero ya hagamos el trabajo que es lo que cuenta y se acaba el tiempo.

En esta sesión se observó que cada integrante participó en una actividad específica para realizar la tarea. Una integrante se limitó a escribir lo que le dictaba Alma y en ocasiones Nadia, otra buscaba imágenes, mientras una más, Lucía, leía sus copias y también buscaba información. Para cada categoría o definición Alma leía las copias que ya tenía subrayadas y le dictaba la información a Gloria. Aunque Nadia era la líder “oficial” del equipo, Alma no pareció estar totalmente de acuerdo, ya que durante ambas sesiones buscó dirigir e imponer la autoridad que le daban su seguridad y la capacidad para manejar los conceptos y definiciones con los que se trabajó. Sus compañeras respetaron su punto de vista y aprobaron tácitamente lo que decía, casi sin cuestionarla. Nadia, en cambio, cuestionaba la interpretación de Alma y después de una discusión entre ambas lograban acuerdos para la redacción de la definición que le dictaban a Gloria. En este fragmento de transcripción se puede observar un episodio de posicionamiento y de imposición de autoridad:

Alma: Ahora ponle (se dirige a Gloria) modos de producción y le pones que es la forma en la que los hombres o las sociedades producen o se organizan para adquirir vivir y adquirir bienes materiales

Nadia: Pero así no dice, dice: “es la manera en la que los hombres se organizan para adquirir bienes materiales”

Alma: Pero la idea es la misma, sólo se enriquece.

Nadia: Ok, está bien.

En este fragmento se aprecia que Nadia buscaba legitimarse frente al grupo apoyándose en la autoridad del texto, mientras que Alma se impuso al asumir la identidad de alguien con agencia para interpretar y “enriquecer” el texto. En este episodio, Alma despliega recursos que le permiten posicionarse como la que sabe, y a través del reconocimiento tácito de sus compañeras, y explícito en el caso de Nadia, quien cede ante el argumento de Alma, estas quedan reducidas a una posición marginal y son excluidas de la actividad intelectual.

De esta manera trabajaron los 45 minutos con constantes pausas, debido que Alma y Nadia se cuestionaban una a la otra. La distribución del trabajo no fue equitativa. Lucía buscó información, Alma dictaba a Gloria lo que ya tenía subrayado, Ana buscaba imágenes en las revistas y las recortaba, mientras Nadia elaboraba el formato para evaluar la actividad. Aunque Lucía intentó contribuir a la discusión con sus propias interpretaciones del texto, sus participaciones fueron escasas y fue la voz de Alma la que predominó en el producto final del trabajo.

La segunda parte del trabajo la realizaron en la cafetería de la escuela. En esta sesión revisaron la teoría de Durkheim, elaboraron un mapa conceptual con su biografía y las categorías de análisis. Es importante hacer notar que para esta actividad la profesora no les proporcionó las categorías, por lo que cada equipo decidió con cuáles trabajar. De nuevo, se observaron varios momentos de tensión y de posicionamiento entre ellas, como se puede observar en la siguiente transcripción:

Nadia: Ok, entonces vamos a usar una de estas (toma una hoja), haremos todo, el autor, la biografía, el método de estudio y las categorías que haya _____

Alma: Entonces pon conceptos, biografía, conceptos, autor, todo, todo _____

Nara: Ah! Hasta ahí ¿horizontal o vertical?

Alma: espera es un mapa conceptual, horizontal

Nadia: Pero vertical va a caber más ¿qué no?

Ana: Sí, mejor se ve en vertical

Alma: ¡Vertical! (no parece estar de acuerdo pero acepta), está bien

Nadia: Entonces va a ser vertical

Ana: ¡Ah, es así! (haciendo notar que es vertical), entonces mejor si lo ponemos así todo nos va a quedar de corrido y no vamos a tener así espacio (señala en la cartulina).

Alma: Por eso te digo, porque así vamos a poder poner el autor aquí (señala el centro) y vamos poniendo concepto y concepto y así y así (señala la parte superior de la cartulina y muestra que coloquen los conceptos en las orillas y después hacía abajo).

En entrevista con las integrantes estas dijeron que Nadia era la más organizada, responsable y que confiaban completamente en ella; por otro lado, expresaron que Alma era la más inteligente, que podía entender cosas que ellas no entendían con facilidad, como se observa en la siguiente transcripción:

Alma: No, no es mucho. La Anomia, la Anomía entre paréntesis ____

Nadia: ¿Por qué está poniendo paréntesis?

Alma: Es que lo del paréntesis te está dando a entender un concepto de lo que es Anomia “que es la ruptura de la solidaridad”, porque la profe nos va a preguntar qué es Anomia y los chicos tampoco van a saber.

Nadia: Pero esto lo podemos poner hasta el final.

Alma: Ok, “la Anomia se desarrolla por el debilitamiento de las instituciones”

En suma, para este equipo, la colaboración estuvo matizada por la tensión entre dos integrantes que buscaron imponer sus criterios, y la marginación o subordinación del resto de las estudiantes según las decisiones de la líder “académica” y la líder “administrativa”. De hecho, en la segunda sesión una integrante no participó en absoluto, pero en entrevistas posteriores todas afirmaron que esta era una conducta esperada ya que en otras ocasiones sí participaba. La participación equilibrada, el reconocimiento recíproco, o las oportunidades reales para interpretar, discutir, y consensuar las lecturas y los textos que resultaron de la actividad estuvieron ausentes en las dos sesiones observadas.

Trabajo en equipo en Química: el laboratorio

La práctica en el laboratorio consistió en probar la conductividad de varias sustancias, haciendo uso de un conductímetro. El equipo observado estaba compuesto por 4 mujeres y un hombre. La maestra pidió a todos que leyeran las instrucciones que estaban escritas en el pizarrón, que eran las siguientes:

1. Se colocan por equipos en las mesas que les corresponden.
2. Sobre la mesa está la práctica número 6 y los materiales que van a utilizar.
3. Lean bien el procedimiento antes de iniciar la práctica.
4. Tienen 50 minutos para realizar la práctica, lavar los materiales y entregarlos al laboratorista.
5. Tienen que traer la práctica para que registre quienes terminaron y se la lleven para que elaboren hipótesis, análisis y conclusiones.

Les indicó que los pasos a seguir se encontraban más detallados en su hoja de práctica, les pidió que pensarán antes de actuar y fueran cuidadosos con el material, ya que este es delicado, sobre todo con el conductímetro; les recordó que no olvidaran que este aparato conducía electricidad,

así que debían desconectarlo cada vez que limpiaran las puntas o les podía dar una descarga eléctrica. Después les dijo que se apresuraran a trabajar.

Los artefactos que se utilizaron fueron: batas de laboratorio, vasos de precipitado, conductímetro, tabla de metales, vaselina, agua, sal, formato de práctica, lápices, y cuaderno de notas. Se pudo observar que los estudiantes, con sus batas de laboratorio, ya sabían lo que debían hacer en este espacio, conocían las reglas y siguieron las instrucciones, que fueron muy puntuales, pero sin indicaciones de cómo organizarse, ni de cómo llenar los formatos.

La maestra les indicó que dos personas debían recoger el material con el laboratorista, mientras tanto en la mesa de trabajo otra estudiante tomó el formato de la actividad que la profesora había colocado previamente y leyó en voz alta el procedimiento que ahí se describía, mientras los otros integrantes escuchaban atentos. Dos estudiantes regresaron con el material y comenzaron a manipularlo, y una tercera estudiante se les unió. Las tres tomaron los materiales (vasos de precipitado con diversas sustancias), el conductímetro y siguieron las instrucciones que su compañera leía; mientras el otro miembro del equipo tomaba notas de trabajo en su cuaderno.

El formato de la práctica, dos hojas escritas en computadora, incluía lo siguiente: el título de la práctica (propiedades de las sustancias de acuerdo al tipo de enlace que presentan), un espacio para el nombre de cada uno de los integrantes del equipo, la lista de materiales, y el procedimiento a realizar detallando paso por paso. Al final del procedimiento se leía: “**Analiza y concluye. Observa y deduce.** Compara la conductividad eléctrica de las sustancias de los cuatro vasos”, seguido de una tabla para indicar si las sustancias conducen electricidad o no. Después, un espacio para la hipótesis con la siguiente indicación: “Escribe una hipótesis que relacione la variación de la conductividad eléctrica de las sustancias con el tipo de enlace que presentan”, y un cuadro con los valores que debían considerar para identificar el tipo de enlace de cada sustancia, más espacio para la hipótesis. En la hoja dos se leía “Solubilidad del agua. **Analiza y concluye. Observa y deduce.** Al mezclar las sustancias [...] con el agua ¿se disolvieron?”. De nuevo, espacio para la “Hipótesis” (en negritas) con la siguiente indicación: “Escribe una hipótesis que relacione la solubilidad en agua de las sustancias con el tipo de enlace que presentan”, indicaciones sobre el procedimiento, y espacio para las notas.

Cuando la profesora terminó la instrucción dos integrantes del equipo, fueron por el material con el laboratorista. Nadie les asignó esta tarea, sólo se levantaron y fueron por el material. Mientras tanto en la mesa de trabajo otra integrante del equipo tomó el formato de la actividad que la profesora había colocado previamente al inicio de la sesión y leyó en voz alta el procedimiento que ahí se describía, mientras los otros integrantes escuchaban atentos. Cuando regresaron las dos estudiantes con el material se les unió otra compañera y comenzaron a manipularlo: tomaron los materiales (vasos de precipitado con diversas sustancias), Yuri tomó el conductímetro y siguieron las instrucciones que María leyó; mientras David, el otro miembro del equipo, tomó su cuaderno y comenzó a tomar notas del trabajo.

Como se puede observar, nadie asignó roles; los jóvenes respondieron ante la tarea como participantes que colaboran para lograr un fin común. No se observó ninguna molestia en la ejecución de las tareas. Una estudiante leyó en voz alta las instrucciones y comenzaron con la tarea; otras tres se encargaron del manejo de las sustancias (sal, agua, vaselina...):

María: Ok, tenemos que tener un vaso con sal y agua; otro con azúcar y agua, otro con vaselina y agua; y uno así solo sin nada, pura agua.

Marcia: Listo, ya está la combinación 1.

Yadira: Listo, pasamos al que sigue.

Se observó que los estudiantes participaron y colaboraron para realizar la actividad exitosamente, porque sabían que cada uno desempeñaba un papel importante para lograr realizar el experimento, como se observa en el siguiente fragmento:

María: Listo ahora vamos con el experimento 2. Dice a Yuri: coloca el aparato de conductividad en cada una de las láminas de los metales que te proporcionan y observa si conduce o no la electricidad.

María: Se supone que son madera, antimonio, estaño, plástico níquel, grafito, boro, cobre, aluminio y fierro.

Yuri: Listo, entonces empiezo (coloca el conductímetro sobre la madera y no pasa nada).

María: Ok, hay que pasarlo rápido por todos los elementos (refiriéndose al conductímetro) y al final checamos.

David: Ok, yo voy tomando notas

En las entrevistas, los estudiantes comentaron que no cuestionaron las instrucciones porque era importante seguir las y además confiaban en sus compañeros, ya que llevaban más de tres meses en el equipo y siempre habían logrado con éxito las prácticas. De no hacerlo el tiempo no les alcanzaba y perdían calificación, y aunque la materia les gustaba mucho no era fácil, así que era necesario asegurar la calificación con las prácticas en el laboratorio.

A diferencia de la práctica observada en Ciencias Sociales, en Química cada estudiante participó según las tareas que requerían hacer para realizar el experimento con éxito en el tiempo que tenían asignado. Hubo interacción constante entre todos al seguir los pasos del procedimiento, mientras que un estudiante anotaba todo lo que iban observando con dibujos y diagramas. Fue ese mismo estudiante quien se ofreció a redactar la hipótesis, que en la sesión dos, fuera del laboratorio, leyó a sus compañeras.

En esa sesión (en la cafetería) iniciaron su trabajo tomando su formato y revisaron sus notas en sus cuadernos para escribir la hipótesis. Esta actividad tuvo una duración de 20 minutos. El estudiante que se ofreció a redactar la hipótesis leyó lo siguiente:

Hipótesis es la posible respuesta o explicación de algo, entonces toda la práctica consistió en conocer las propiedades de las sustancias, o sea cómo reaccionan de acuerdo a su capacidad de conductividad, lo que nos explica los tipos de enlaces que existen, como son: el iónico y el covalente, el iónico significa que es más fuerte, ya que se mira más conductibilidad en la mezcla de sal con agua, que con otras sustancias, porque como ya vimos, en el caso de los vasos donde estaba el agua, la vaselina y la azúcar no se prendió el foco del conductímetro, así que por lo mismo no son buenos conductores.

El resto del equipo reaccionó al texto con comentarios como los siguientes:

- “está bien, pero para completar, ¿qué tal si ahí donde pusiste lo de la sal ponemos que su diferencia de electronegatividades es mayor a 2, por eso es iónico, y la diferencia de los otros es menor, por eso son covalentes?”
- “Sólo te falta poner que los metales conducen más y que el plástico y la madera no conducen nada.”

El estudiante incorporó los comentarios de sus compañeras y les dio a leer la versión final para su aprobación. Esta se complementó con el texto siguiente:

Y que la diferencia de sus electronegatividades es menor. Por eso son enlaces covalentes. También miramos que nos pudimos dar cuenta que los que mas conducen son los metales y que el plástico y la madera no conducen nada, por lo tanto los metales son los mejores conductores y con los metales prendía más el foco y que el metal mas bueno para conducir es el cobre, es el que mas conduce energía.

Discusión

Las actividades de trabajo en equipo observadas en dos áreas disciplinares reflejan lo siguiente: cada cultura escolar ofrece distintos tipos de participación, y ésta responde a su vez a la naturaleza de la práctica según el contexto en el que se gesta. En Ciencias Sociales, el acceso al conocimiento es superficial, fragmentado y sin un objetivo claro; se trata primordialmente de una actividad escolar rutinizada a lo largo del tiempo en la que los jóvenes asumen identidades más bien rígidas que no permiten la colaboración real. La búsqueda de conceptos de autores de los que poco o nada saben, aunado a la falta de recursos necesarios para participar, hacen de esta actividad una práctica excluyente. En Química, en cambio, en el espacio del laboratorio la práctica se reviste con tintes de una actividad disciplinar con múltiples oportunidades para participar y asumir identidades diversas.

En Ciencias Sociales se observó que es el juego de poder, la imposición lo que prevalece. Una estudiante fue reconocida como líder académica por su capital simbólico (Bourdieu, 1997 y 2000); su prestigio le permitió imponerse y dirigir las actividades durante las dos sesiones de trabajo. Pudimos observar lo que Holland et al (2001) denominan “identidad relacional” cuando fue reconocida y legitimada como la que “sabe más”.

Desafortunadamente varias estudiantes quedaron excluidas en la toma de decisiones, no pudieron decidir cómo realizar la tarea encargada, y fueron relegadas a realizar actividades más bien mecánicas que les impusieron otras integrantes del equipo.

En química, en cambio, los estudiantes asumieron una identidad diferente, como ya ha sido documentado en múltiples estudios sobre la producción del conocimiento científico en el laboratorio. Es evidente que la naturaleza de la práctica y de la cultura escolar del laboratorio así lo exigen. Los estudiantes colaboraron en la realización de la práctica, utilizaron artefactos propios de la actividad, siguieron instrucciones detalladas y consistentes con el método científico (observa, analiza, deduce, concluye), y produjeron un texto en coautoría que dio cuenta del manejo del lenguaje especializado de la disciplina y de los procesos discursivos que, aunque incipientes,

les confieren una identidad (momentánea) académica: observan, describen, establecen relaciones, formulan una hipótesis y concluyen.

En este sentido, la actividad en el laboratorio se asemeja a la práctica disciplinar de este campo, está diseñada con una intención formativa y se logra un propósito académico específico. Los estudiantes asumieron posiciones ya establecidas por una larga tradición disciplinar, contaban con recursos apropiados y siguieron al pie de la letra el procedimiento. Es decir, existe una rutina disciplinar avalada por una comunidad científica.

En esta práctica se observó la interacción sostenida, la colaboración y el conocimiento distribuido. Es importante destacar que aunque para la formulación de la hipótesis se auto-propuso un estudiante para su elaboración, no se impuso el trabajo que realizó este integrante del equipo, ya que los otros miembros complementaron y enriquecieron el trabajo que su compañero había realizado. Se trata, sin lugar a dudas, de una práctica inclusiva con múltiples oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, en el caso de la práctica de trabajo en equipo en Ciencias Sociales se observó que dentro y fuera del aula las acciones e identidades asumidas por los estudiantes obedecen a prácticas escolares excluyentes e inequitativas. Es de suponer que existe una intención pedagógica, pero los resultados muestran que no se consigue el propósito de la tarea.

Estos resultados ofrecen pistas sobre el tipo de actividades que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento disciplinar y al aprendizaje profundo. Si bien en ambos casos las maestras siguieron un procedimiento similar (con instrucciones precisas, textos y artefactos), resulta evidente que la naturaleza de cada actividad, así como la pertinencia de las instrucciones y de los artefactos son cualitativamente diferentes. Las instrucciones en Ciencias Sociales no establecen un propósito académico ni mucho menos de acceso al conocimiento disciplinar. Las actividades del laboratorio, en cambio, son sin duda un ejercicio enriquecedor que puede adaptarse a contextos distintos.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Coll, C. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(22), 100-120.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social u alfabetizaciones*. España: Fundación Paidea Galiza.
- Gee, J. P. (2007). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* Sección “De los lectores”. En www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF.
- Holland, D., Lachicotte, W., Cain, C. y Skinner, D. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Holland, D. y Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32 (2), 127-139.
- Hopenhayn, M. (2008). “Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana”. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 49-71.
- Lankshear, C. (2010). Progreso educativo y orden social. En G. López-Bonilla y C. Pérez (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 13-37). México: Plaza y Valdés Editores.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. New York: Altamira.
- López-Bonilla, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En G. López-Bonilla y C. Pérez (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 99-125). México: Plaza y Valdés Editores.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McQuillan, P. J. (2005), “Possibilities and Pitfalls: A Comparative Analysis of Student Empowerment”, *American Educational Research Journal*, 42, t. 4, pp. 639-670.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in social theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 245-265.
- Rychen, D. S. y Salganik, H. (2003), *Key competencies for a successful life and a well functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Secretaría de Educación Pública (SEP-2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*: Autor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.