



## LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y SU IMPACTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE LA DOCENCIA

THE HISTORICAL AND CULTURAL PERSPECTIVE AND ITS IMPACT ON THE  
RESEARCH OF TEACHING

**Volumen 14, Número 1**

Enero - Abril

pp. 1-17

Este número se publicó el 30 de enero de 2014

María Margarita Villegas

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y SU IMPACTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE LA DOCENCIA

THE HISTORICAL AND CULTURAL PERSPECTIVE AND ITS IMPACT ON THE  
RESEARCH OF TEACHING

María Margarita Villegas<sup>1</sup>

**Resumen:** En la actualidad, el ejercicio profesional de la docencia, en todos los niveles, requiere de competencia para hacer investigación educativa. Cumplir tal requerimiento exige el diseño de programas de formación específica, cuya implementación asegure la adquisición de conocimientos, la apropiación de conceptos y el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan a los docentes la realización de estudios originales e innovadores, desde diferentes enfoques y perspectivas. Por tal motivo, en este ensayo se ofrecen las características y conceptos centrales de la perspectiva histórica cultural de la investigación educativa, destacando los siguientes principios: carácter sociogenético de la actividad cognitiva; valorización de los nexos causales efectivos asociados con el origen, las funciones y las transformaciones relativas a los procesos socioeducativos investigados y reconocimiento de la necesidad de incorporarse a comunidades de investigadores activos, tomando en cuenta que investigar se aprende investigando con otros.

**Palabras clave:** INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE, SOCIOGÉNESIS, VYGOTSKI.

**Abstract:** At present, more than in previous times, the professional exercise of teaching, in all levels, needs competition to do educational research. To fulfill such a requirement the design of programs of specific formation is demanded, which assure the acquisition of knowledge, the appropriation of concepts, and the development of skills that should allow the teachers to accomplish original and innovative studies, from different approaches and perspectives. In this essay, the characteristics and central concepts of the historical and cultural perspective of the educational research are mentioned. Among its principles the following stand out: sociogenetic character of the cognitive activity; appraisal of the causal effective links associated with the origin, the functions and the transformations relative to the socio-educational processes researched; and recognition of the need to join communities of active research, bearing in mind that research is learned investigating with others.

**Key words:** EDUCATIONAL RESEARCH, TEACHER TRAINING, SOCIOGENESIS, VYGOTSKY.

---

<sup>1</sup> Profesora titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, Venezuela. Doctora en Educación, egresada de Universidad de Carabobo, Venezuela, miembro del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Coordinadora de la Línea de Investigación: Conocimiento e Investigación.

Dirección electrónica: [margaritavillega@hotmail.com](mailto:margaritavillega@hotmail.com) y [margaritavillegas3@yahoo.es](mailto:margaritavillegas3@yahoo.es)

**Ensayo recibido:** 11 de octubre, 2013

**Devuelto para corrección:** 25 de octubre, 2013

**Aprobado:** 12 de diciembre, 2013

## 1. Introducción<sup>2</sup>

En el contexto en el que vivimos actualmente, preñado de exigencias de titulación que demuestren cada vez más el avance de niveles y modalidades de estudio, se hace imprescindible analizar los criterios y las características que deben suscribir quienes se comprometan con la realización de trabajos de investigación en el área educativa. Más aún, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) ha establecido como un imperativo estratégico la formación en investigación, tanto para las personas que quieran insertarse favorablemente en la sociedad que cambia permanentemente, como para los pueblos/naciones que se planteen políticas orientadas al desarrollo de sus habitantes.

El panorama precitado propicia que muchas de las personas involucradas con estas exigencias reorienten su trabajo de investigación, ejecutando acciones a favor de aspectos técnicos instrumentales en detrimento de la búsqueda de productos originales e innovadores. Por ello, a pesar del auge de los estudios de postgrado y el correspondiente incremento en el número de personas que poseen grado académico de cuarto o de quinto nivel, las aulas de clase y las escuelas, según Martínez y Gil (2006), siguen careciendo de docentes que procuren hacer de su labor diaria y su escenario de actuación un contexto idóneo para llevar a cabo investigaciones que puedan nutrir su desempeño y con ello, adecuarse a las nuevas realidades dinámicas y cambiantes de su entorno.

Además, en el mercado también abundan libros de texto que se ofrecen como guías para dirigir un trabajo de forma más fácil; pero hacer una indagación o pesquisa que verdaderamente deje aportes, tanto para quien la ha dirigido, como para sus beneficiarios, no sólo está vinculado al grado de habilidad para escoger el método y el proceso idóneo, sino a la posibilidad de desarrollar el conocimiento de quienes participan en ella. Para ello, se requieren habilidades para interpretar la realidad; una realidad socio-histórica donde se condensa la diversidad de elementos que se revelan en los fenómenos de la vida cotidiana, frente al cual se cruzan las inquietudes, tanto de sus protagonistas, como de los profesionales interesados en hacer investigación. Para esto último, un indicador del potencial para iniciar el estudio, son las preguntas sin respuesta que se construyen alrededor del

---

<sup>2</sup> Una versión anterior de este trabajo se expuso en forma oral como ponencia en el V Seminario Internacional de Investigación de Postgrado celebrado en el 11mo. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana, 28 de abril de 2010.

fenómeno, la insatisfacción frente a ese acontecer diario y las oportunidades de construir los recursos y herramientas necesarias para su abordaje.

En el planteamiento anterior subyace la perspectiva histórico-cultural que originalmente emergió desde los aportes que hizo Vygotski a la educación y que resalta la sociogénesis de la actividad cognitiva (Rodríguez, 2007). Es decir, el origen social y cultural de la actividad cognitiva se revela permanentemente en las acciones y acontecimientos del comportamiento escolar común. Por ende, el abordaje de estos asuntos desde marcos ajenos a la perspectiva histórico-cultural, allanarán el camino para trabajos que se deslindan de los cambios sociales y políticos que toda sociedad aspira como mejoras. Es por ello que en este ensayo, se analizan los conceptos centrales para la investigación educativa desde la perspectiva histórico-cultural y se expone el impacto de algunas de sus características sobre la investigación de la docencia.

## **2. Conceptos centrales para la investigación desde la perspectiva histórico-cultural**

En la exposición de los conceptos fundamentales de la investigación educativa desde la perspectiva histórico-cultural, se tendrán presentes las siguientes dimensiones: epistemológica, cultural, ontológica, metodológica, teleológica y axiológica.

*La dimensión epistemológica*, destaca, según Vygotski (1931/1996) y Rodríguez (2008), el origen, formación y transformación de los procesos de pensamiento, en los cuales la interpretación subjetiva está vinculada a la psiquis donde se aloja la conciencia que se hace objetiva en la realidad. Es decir, la construcción del conocimiento es un proceso subjetivo, a través de la toma de conciencia afectiva y efectiva de la vivencia<sup>7</sup> y objetivable por medio del lenguaje y la comunicación en contextos situados. En la psiquis, en interacción con las situaciones sociales particulares y en el curso del desarrollo del pensamiento, se reestructuran y se reorganizan las funciones mentales como parte de procesos externos (extraindividuales) e internos (intraindividuales).

Es un proceso dialéctico, en el cual sujeto y objeto se entrecruzan y actúan interactivamente, donde realidad exterior e interior se matizan mutuamente para dar lugar a una nueva realidad. Asimismo, es preciso que el sujeto que actúa como investigador, se convierta a su vez en investigado, a fin de acceder al mundo de significados, tanto suyos, como del otro (Flores y Villegas, 2007). Para ello, es necesario que asuma una actitud de

escucha comprensiva (Villegas, 2006b), que le permita capturar la dimensión global del asunto que el sujeto-otro expresa, quizás, sin proponérselo. Además, ha de reconocer que en la lectura de la realidad hay un proceso biológico, cultural e histórico, en el cual el dato no es dado por el exterior (González y Villegas, 2009), sino que es percibido por medio de los sentidos y luego construido y hecho imagen mental y representación de la realidad en función de la historia personal social y cultural del protagonista del proceso, quien, a su vez, agregará a su patrimonio cultural y de desempeño ese nuevo acervo, con el cual impactará o transformará sus prácticas futuras y con ello las de sus semejantes.

Los planteamientos anteriores resaltan la importancia de la toma de conciencia acerca del lugar epistemológico (González, 2003) en donde se ubica el autor del estudio, el cual alude a la expresión contextualizada de la postura personal afectiva y sociocultural global del autor como intérprete de esa realidad, quien convive en determinado colectivo que marca muchos de sus principios y valores y que Vygotski ha denominado *situación social de desarrollo* (Rodríguez, 2009).

Para distinguir y enunciar el lugar epistemológico se requiere reconocer la subjetividad vivida y experimentada a lo largo de su historia de encuentros, por precarios que parezcan, con el objeto de estudio. Esta debe responder a preguntas, tales como: ¿cómo me surgió/encontré con el tema?; ¿en qué situación tuvo lugar ese primer contacto?; ¿qué contexto me atrajo hacia ese foco?; ¿qué formación poseo y cómo me ha llevado a mirar ese asunto?; ¿qué aspectos de mi pasado me han llevado a visualizar esa situación?; ¿cuáles fueron mis lecturas iniciales?; ¿cómo han ido cambiando?; ¿cómo la interpreto ahora?; ¿en qué condiciones he vivido esa relación?; ¿por qué mi interés en el asunto?. Esta identificación de los supuestos epistemológicos requiere que sean reconocidas, tanto las creencias, como la emoción que impulsa a concentrar el interés en tal aspecto, que no sólo procura procesar la información, sino la construcción de significados en actos de comunicación.

Por ende, como derivación de la dimensión epistemológica se exhorta a expresar la subjetividad dinámica que constantemente se entrecruza con el contexto a través del lenguaje, la escritura y los significados que le dan forma a la conciencia como expresión de realidad objetiva (Wertsch, 1988), valorándose así que "el pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que se expresa a través de ellas" (Vygotsky, 1934/1977, p.166). El pensamiento está determinado por un proceso histórico-cultural, gobernado

esencialmente por las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad (Vygotsky, 1934/1977, pp. 80-81) y, por ende, la conciencia y sus funciones psíquicas deben entenderse como resultado de prácticas socioculturales históricamente situadas (Rodríguez, 2007, 2008).

La *dimensión cultural* valora la importancia de apreciar los eventos en contextos situados particulares. Todo evento es un objeto cultural que revela un proyecto en un tiempo y lugar, irrepetible en su singularidad, pero histórico en su complejidad. Así, cada hecho exige ser leído desde las condiciones causales y desde la dinámica de la unidad como sistema del acontecer condicionado por los múltiples asuntos que convergen sobre él en ese preciso lugar y momento (Rodríguez, 2008), no como un elemento aislado y sin conexión con aspectos de mayor amplitud. Estos ocurren como proyecciones de psiquis colectivas y personales que revelan los estados culturales de sus actores. Aquí se concibe la cultura como los dominios afectivos, sociales, éticos, biológicos y cognitivos que se objetivan en la personalidad de alguien como simbiosis de símbolos, íconos y significados históricamente mediados (Villegas, 2006a), tales como el lenguaje hablado, la lectura, y la escritura. Dichos dominios se escurren frente a la frecuentemente inadvertida vida cotidiana.

Así, por ejemplo, si escogemos hacer un estudio sobre los procesos de aprendizaje en un curso, la unidad de análisis sería el curso, el cual tiene lugar en determinado contexto, vinculado a una rama curricular, administrado en una cultura histórica escolar adscrita a una especificidad geográfica y social, donde los actores, estudiantes y docentes, matizan los significados subjetivos y objetivos que se hacen de este. Es decir, es necesario reconocer la dinámica de los sistemas cognitivos complejos que revelan, no sólo procesos mentales, sino afectivos, motivacionales, culturales, histórico y sociales.

La *dimensión ontológica*, de acuerdo con Vygotski, postula que la naturaleza de la realidad es situada (Rodríguez, 2008), y puede ubicarse al distinguir varios ámbitos de indagación: (a) el *mundo natural o el ambiente* en el cual se actúa, se convive y se acontece (González y Villegas, 2009, p. 92); este debe responder a preguntas como: ¿cuáles son las características del medio dónde emerge?; ¿qué tipo de contexto?; ¿cuál es la situación que lo caracteriza?; (b) el *mundo social* experimentado en interacción con los demás seres humanos, donde es necesario buscar respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo es el comportamiento de las personas en esa situación?; ¿cómo les afecta?; ¿cómo marca la vida actual y futura de sus actores?; ¿cuáles son los indicadores a que accedemos y nos

permiten evidenciar su impacto?; ¿cuáles son sus posibles orígenes y consecuencias futuras?; y (c) el *mundo vivido* relativo a la vida personal experimentada desde su historia particular en relación consigo mismo: ¿por qué me llama la atención este asunto?; ¿desde cuándo me empezó a interesar?; ¿cuál es mi lectura?; ¿cómo me afecta a mí como sujeto histórico social?.

Si todo ello es expuesto en un trabajo, se propiciará ubicar el foco de atención. Esto resulta difícil hacerlo a solas, debido a la naturaleza vivencial subjetiva del ser humano, ya que, para el actor que se encuentra con el asunto, las primeras impresiones son vivencias como experiencias emocionales (Vygotski en Rodríguez, 2009), que le motivan a interactuar y ocuparse de este. Por lo tanto, durante este proceso de contacto inicial, se requiere de mediaciones sociales de pares académicos (Vygostky, 1931/1996), que hayan abordado un asunto igual o similar, cuyas ideas posibiliten distinguir los indicadores que resaltan el análisis del proceso que se objetivará en la construcción de la problemática y en la contextualización histórica y cultural del objeto a estudiar. Como tal, no puede reconocerse la construcción de la problemática como un proceso a-personal, a-histórico y a-crítico.

Por el contrario, es una experiencia vivencial subjetiva, cuya comunicación, mediada socialmente, permitirá su objetivación a través de los medios lingüísticos reconocidos. En ese particular, pueden ayudar los planteamientos de Arias (2005), quien indica que: "La realidad no es un producto directo de lo ideal o subjetivo, sino que lo primero es fuente y el origen de lo segundo que se estructura producto de la actividad y la comunicación del sujeto con el contexto que le rodea" (p. 141). Sobre ello, Vygotski (1925/1991) señalaba que no bastaba con comprender las palabras, sino que es necesario comprender el pensamiento del interlocutor (Rodríguez, 2008).

La *dimensión teleológica* pretende definir el para qué del desarrollo de la investigación y del pensamiento. Como argumento, señalan González y Villegas (2009), podría esgrimirse el compromiso que tiene toda persona de contribuir a incrementar el acervo de conocimientos de la humanidad, el cual, en el caso de la investigación educativa, sería mejorar la naturaleza del hecho educativo y hacer aportes para la formación integral, equitativa y solidaria de todos los ciudadanos en un mundo marcado por la gran interconectividad y movilidad de sus habitantes. Así, la educación como fuente de estudio de las prácticas sociales, señala Rodríguez (2008), es una actividad social fundamental dirigida a la formación de la personalidad y la transformación de la conciencia.

Muchas veces, los estudiantes que acuden a nuestras aulas de clase, sólo tienen el interés de apropiarse de un título. Somos nosotros, los docentes y las instituciones encargadas de brindarle dicha formación, quienes estamos llamados a invitarlos a construir competencias que les permitan hacerse de un modo de actuación más digno de su condición humana, reflexivo, crítico y consciente del rol que, como seres sociales, tienen que desempeñar ecoplanetariamente.

Los propósitos de la investigación educativa deben suscribirse a proyectos orientados al desarrollo humano integral de sus participantes, a quienes requerimos favorecer con los medios y las condiciones para que logren apropiarse del conocimiento necesario para tomar adecuadas decisiones, en función de sus necesidades personales y de la sociedad en la que comparten.

*La dimensión axiológica* se refiere a las actitudes, valores y compromisos que envuelven el quehacer de quien hace de investigador. Si bien, son procesos contruidos en intimidad, apegados a principios de índole personal, no dejan de ser valores históricos y culturales, por lo cual se demanda que sean concientizados a fin de hacerlos objetivables y legitimados por quienes participan del contexto social donde se investiga, pues, "El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de las esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestra necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestro afectos y emociones" (Vygotski, 1934/1993, p. 342, en Rodríguez, 2008, p. 12).

Estos principios se entretajan en el lenguaje que define el alcance y naturaleza del trabajo a realizar, y el modo y medios de interpretación y comunicación (Arias, 2004). Por ello, debido a la naturaleza idiosincrásica y subjetiva de la expresión de esta dimensión, en muchas instituciones existen normativas que procuran regular las actuaciones de quienes se comprometen a realizar determinado estudio o trabajo de investigación. Así, se prevé que se debe comunicar, haciendo pública, la intención y las características del trabajo, tanto para la comunidad académica donde se actúa, como para quienes formarán parte del grupo de personas como sujetos de estudios, con quienes se hace necesario comprometerse para presentarles los avances y resultados a fin de obtener su legitimidad sobre estos y la interpretación derivada del estudio.

*La dimensión metodológica* en la propuesta de Vygotski (1926/1991) no admite el estudio de elementos aislados, que simplifiquen la realidad. Por el contrario, invita a exponer

las evidencias de los nexos causales efectivos del origen, funciones y transformación de los procesos (Rodríguez, 2008). Plantea el análisis en sistemas de unidades integrales que permitan la explicación de la actividad históricamente situada, teniendo en cuenta las condiciones que han acompañado todo el camino que recorre el estudio, desde que se origina hasta su culminación, relativa, tanto al investigador, como al contexto investigado. Por lo tanto, no se satisface con la descripción como método para interpretar la realidad, sino que exige de la explicación que revele la complejidad histórico-cultural del objeto de estudio (Rodríguez, 2008).

Asimismo, postula que cualquier investigación requiere interpretar los eventos que se están investigando antes de diseñar los estudios e interpretar los resultados (Rodríguez, 2008). Es decir, procura la preparación previa y la organización de las condiciones cognitivas, afectivas y culturales para asegurar la calidad del trabajo a llevarse a cabo. Esto significa que todo estudiante que pretende hacer un trabajo de investigación, después de ubicar la arista que inicialmente le motiva para hacer el estudio, debe buscar la literatura vigente y pertinente al área, y analizar los diferentes postulados que la interpretan, para luego poder elaborar con criterios el contexto de la problemática del trabajo y definir objetivos que le permitan establecer el alcance y la naturaleza de la indagación.

### **3. Característica de la Investigación Histórico-Cultural**

A partir de la lectura de los marcos conceptuales del enfoque histórico-cultural y de algunos textos que aluden a la concepción que suscribía Vygotski de la investigación educativa (Arias, 2005; Montealegre, 2005; Vygotski, 1934/1977 y 1931/1996; Rodríguez, 2007, 2008 y 2009) nos atrevemos a plantear las siguientes características:

1. *La Investigación histórico-cultural es una actividad social* que se preocupa por los fenómenos que le ocurren a colectivos o personas, quienes en su naturaleza individual revelan el intrincado de relaciones más complejas, y cuyo devenir se atribuye a múltiples factores culturales resaltados por una historia de incidentes y significados, los cuales son proyectados en comportamientos y estructuras de pensamiento. Es decir, como actividad social, alude a eventos marcados por las interacciones sociales entre las personas, producidos en un determinado contexto que no necesariamente se ubican en un espacio finito de geografía.

2. *La investigación histórico-cultural es de carácter situacional*, atribuida a dos vertientes: la socioestructural y la sociosimbólica. La primera alude a las condiciones de la existencia vital del investigador (tanto las materiales, como las políticas; estas últimas se refieren a leyes, reglamentos, normas y, en general, a todos los constituyentes del estamento jurídico en el que se inserta la vida de quien investiga). La dimensión sociosimbólica remite al modo como, idiosincrásicamente, el investigador incorpora en sí la socioestructura. Por ende, en tanto proceso de producción de conocimientos, es histórico, cultural y geográficamente situado.
3. *El papel del investigador se ve inmerso en un contexto que condiciona su actuación como trabajador social*. Estos condicionamientos son de variado tipo; los hay formales, institucionalmente establecidos, y también están aquellos que el propio investigador (como partícipe de una cultura) se autoestablece (consciente o inconscientemente). Todos ellos, junto con otros elementos de su propia trayectoria vital, coadyuvan a la conformación del lugar epistemológico del investigador, es decir, la perspectiva desde la cual produce conocimientos.
4. *El quehacer investigativo en la perspectiva histórico-cultural* hace viables diferentes modalidades de mediación; las hay formales, expresadas en tutorías, asesorías, evaluación por pares, y otros modos de acompañamiento académico; e informales, producto de todo tipo de interacciones del investigador con otras personas de su entorno, cercano y lejano. Todas ellas son viabilizadas a través del lenguaje, así que "el lenguaje" - en los términos como lo ha concebido Humberto Maturana (1988) - es el principal vehículo de mediación en la investigación de carácter socio-histórico.
5. *Las temáticas abordadas son las de carácter socio-histórico*, privilegiando los asuntos que preocupan a colectivos (sean estudiantes, profesores, comunidades académicas, padres, representantes y demás parientes de los alumnos, comunidades de barrios, comunas, favelas, ciudades miseria, etc.); tales temáticas tienen como centro las anomalías en las condiciones de vida de los miembros de las comunidades socio-históricamente estudiadas. Por ende, teleológicamente, este tipo de investigación se orienta hacia el mejoramiento de dichas condiciones de vida. Ello hace que la investigación histórico-cultural tenga una cualidad esencialmente Política (con P mayúscula). Es decir, la investigación desde este enfoque procura que los individuos se organicen para acceder al conocimiento deseado, inscribiéndose en experiencias de

- aprendizaje que les permita alcanzar las destrezas y habilidades a fin de hacerse competentes y comprometidos con la mejora de sí, así como también de la transformación de su propio entorno y el de sus semejantes (Rodríguez y Alom, 2009).
6. *La naturaleza del discurso en este tipo de investigación es intersubjetivo.* El investigador histórico-cultural ha de desarrollar una sólida habilidad para escuchar atentamente al otro en vivencia, en el sentido de experiencia emocional, reconociendo que, en comunicación, el sujeto y objeto se transforman y se hacen intersubjetivos. Esto significa que la realidad cambiante y dinámica no puede aprehenderse considerando solo los indicadores objetivos, ya que estos están sujetos a los modos como son experimentados por cada sujeto en su particular vivencia histórica (Rodríguez, 2009).
  7. *Desde el punto de vista morfológico,* el texto de los informes correspondientes a investigaciones de carácter histórico-cultural ha de estar pleno de la palabra de los colaboradores: transcripciones literales de sus intervenciones orales (previamente grabadas y luego digitalizadas y sometidas a análisis de discurso o de texto, tanto cuantitativo, como cualitativo, predominantemente); esto significa que el informe de investigación ha de ser un texto escrito a múltiples voces.
  8. *El juicio acerca de la valía de una investigación histórico-cultural es un asunto de interés práctico colectivo,* en el que han de intervenir, en primerísima instancia, los colaboradores (en el sentido de lo que se denomina los sujetos de estudio). Por ello, el informe requiere de las expresiones textuales de quienes, con sus voces, legitimen la interpretación del autor.
  9. *El método de la investigación histórico-cultural privilegia el proceso genético explicativo,* el cual plantea abordar los fenómenos buscando la génesis multicausal del estudio, valorando cada evento como una unidad que sintetiza una historia y su cultura particular. Critica que se restrinja a lo descriptivo contemporáneo sin buscar los vínculos con redes más complejas del asunto.
  10. *La investigación histórico-cultural plantea la necesidad de constituir comunidades de aprendizaje,* de las que deben hacer parte, tanto el investigador (principal), como sus colaboradores en un plano de co-investigación y, por ende, de co-formación. Si reconocemos que la construcción de conocimiento es una actividad socialmente mediada, la actividad investigativa requiere de contextos sociales que

permanentemente coadyuven en el auto-perfeccionamiento profesional y autodesarrollo personal de sus miembros. Por tanto, las comunidades de aprendizaje como escenarios propicios para aprender todos juntos, y unos de otros, requiere constituirse sobre y desde principios y metas comunes que, al abordarse en colectivo, aseguren la trascendencia de las acciones.

#### **4. Impacto de algunos conceptos de la perspectiva histórico-cultural en la investigación en la docencia**

*Del valor de lo individual al privilegio de lo social.* Como se ha señalado, la investigación desde la perspectiva histórico-cultural se interesa por los fenómenos que le ocurren a colectivos o individuos como referentes de fenómenos sociales complejos. En ese particular, concibe a la persona en su naturaleza individual o social como el intricado de relaciones más complejas. Así, para el caso de la docencia, un contexto fundamental de análisis es la investigación en el aula con todos sus actores, docente y estudiantes, en el contexto social en que se mueven, las normas que se siguen, las premisas que se sostienen en relación a tal o cual aspecto, etc. Por ende, en el caso de la docencia, los problemas de investigación se deben estudiar articulados a los entornos cercanos y lejanos, por ejemplo, los de dentro del aula como los de fuera de ella, los de dentro de la escuela como los de la comunidad, la sociedad la familia, etc., pues no hay persona escindida de su historia previa, de la vivida y de la expectativa que se gesta acerca de su futuro. Por lo tanto, usar técnicas de trabajo cooperativo y revisión consentida entre todos los actores, con ejemplos de significado tomados de la vida real del actor, son las más adecuadas para la investigación de la docencia.

*Desde la abstracción a la realidad situada.* La investigación histórico-cultural es de carácter situacional y se despliega por dos vertientes: la socioestructural y la sociosimbólica. Es decir, cada estudiante o docente como persona tiene actuaciones que revelan las interpretaciones que construye subjetivamente y, en colectivos, intersubjetivamente sobre determinados hechos educativos relativos a la socioestructura (el currículum fijo expresado en los programas y libros, así como las interpretaciones subjetivas sobre directrices gubernamentales, etc.). En efecto, la socioestructura educativa es implementada de acuerdo con las interpretaciones subjetivas, sociosimbólicas, construidas por los docentes y alumnos en forma colectiva. Por ende, la investigación en la docencia requiere reconocer el valor

situacional de todo fenómeno a indagar. Lo situado remite a la necesidad de reconocer toda la red de interacciones que dibujen la trama del fenómeno. Para ello, se pueden usar, no sólo técnicas convencionales de observación, como entrevistas estructuradas, sino que se hace necesario usar técnicas de mediación, de juego de roles, de grupos de discusión, de acompañamiento guiado, de narraciones y de relatos autobiográficos, a fin de posicionarnos sobre la mayor cantidad de información de calidad que nos aproxime al evento que está siendo indagado.

*De la neutralidad al compromiso.* En el caso de la investigación de la docencia, el papel del investigador requiere de compromiso por la mejora, por el cambio que debe construirse sumido desde el contexto que condiciona su actuación como trabajador social. El docente, en tanto investigador, no puede conformarse sólo con comprender las situaciones didácticas o pedagógicas en las que participa, sino que debe comprometerse en comprender esas prácticas aúlicas o didácticas para transformarlas. Así que un docente no puede amilanarse ante la invitación a estudiar un fenómeno de la vida cotidiana con el resto del grupo de docentes o con sus propios alumnos como pares. Una de las estrategias didácticas favorables para apreciar esta cualidad son *los aprendizajes de servicio*, por medio de la cual se convoca al análisis de situaciones de problemas particulares que están ocurriendo, tanto dentro, como fuera del contexto escolar. Para ello, se hace necesario que se llame a la deconstrucción y la reconstrucción de los eventos que permitan ver el trasfondo estructural del hecho como objeto de interés, con cada actor en su rol de investigador/mediador, pues, si bien la docente actúa como investigadora mediadora, se hace necesario permitir que el resto ejerza su rol de indagador-mediador a favor de promover una autonomía coordinada responsable. A través de ello, se favorecerá la formación de ciudadanos críticos y sujetos integralmente formados; y, por consiguiente, comprometidos.

*De la unicidad a la multiplicidad mediacional.* El quehacer investigativo en la perspectiva histórico-cultural hace viables diferentes modalidades de mediación. En ese contexto, el docente investigador ocupa una posición privilegiada en la situación de estudio cercana de los otros participantes, por lo tanto, puede apelar a variantes mediacionales en las que, no sólo hace de observador, sino de guía y acompañante en procesos de actuaciones didácticas plenas de compromiso para emprender nuevos modos de actuación; también puede hacer de la voz consentida del otro que calla, de herramienta para convocar las acciones a poner en juego en nuevos retos de aprendizaje, etc. Una estrategia

provechosa para favorecer distinguir el ejercicio de la multiplicidad mediacional es *el aprendizaje por proyectos*, pues quienes participan en este, tendrán la oportunidad, de acuerdo con sus fases y metas de estudio, de desempeñar diversos roles y hacer uso de recursos variados para construir la información en colectivo.

*De la palabra única a las voces colectivas.* Si se reconoce que la naturaleza del discurso en este tipo de investigación es intersubjetiva, el investigador histórico-cultural ha de desarrollar una sólida habilidad para escuchar atentamente al otro en vivencia y de exponer la suya propia como elemento revelador de la construcción colectiva de las prácticas aúlicas. Es decir, en este caso, la subjetividad no se reprime, sino que se revela, se expone junto a las tramas de testimonios hechos por el otro a fin de dar cuenta del contexto que contribuyó a la emergencia sociosimbólica del conocimiento que tuvo lugar en determinado fenómeno escolar. Así, los trabajos de investigación de docencia deben estar plenos de la palabra de los colaboradores mediante *el trabajo en equipos cooperativos*, en el cual cada uno y en red actúa para gestionar la interpretación colectiva e intersubjetiva sobre determinado asunto y son quienes deben consentir, reconocer, validar la interpretación final que allí se vaya registrando y construyendo.

*De la unicausalidad a la multirreferencialidad.* El método de la investigación histórico-cultural privilegia el proceso genético explicativo, el cual plantea abordar los fenómenos buscando la génesis multicausal y referencial del estudio. En el caso de la investigación de la docencia, se reconoce que una expresión es un síntoma que nos conmina a la indagación del asunto más complejo que lo caracteriza. Así, un fenómeno comúnmente estudiado es el del rendimiento estudiantil. Para su abordaje, regularmente se hacen estudios que le atribuyen la responsabilidad al individuo como persona o a la familia. Se focaliza sobre aspectos de índole cognitiva asociados a la concepción de procesamiento de información y no se reconoce la psiquis como resultado de las interacciones sociales particulares subjetivas, internas y externas; por ende, si sabemos que un evento es situado y multirreferencial, y síntesis de una historia y una cultura, entonces el estudio del comportamiento escolar de cualquiera de los actores, nos invita a analizarlos teniendo presentes los significados subjetivos construidos por el sujeto, las historias vividas y experimentadas, tanto en los eventos escolares, como en los relativos a toda su trayectoria de vida. Así, este elabora una imagen mental sincrética de todo ello y lo representará/revelará en las prácticas situadas en el ámbito académico donde actúa. Una

posibilidad de la investigación en la docencia es el estudio del *aprendizaje basado* en la solución de problemas auténticos, donde cada participante debe identificar variables y alternativas a tener en cuenta para resolver el problema, las cuales al final se analizan para escoger aquellas que de verdad permitirán resolverlo.

*Del investigador solitario al colectivo de investigadores.* La investigación histórico-cultural plantea la necesidad de constituir *comunidades de aprendizaje*, de las que deben hacer parte, tanto el investigador (principal), como los investigadores pares y los investigadores en formación. El abordaje de una situación problema se enriquece más si varios coadyuvan en el esfuerzo para interpretarlo y comprenderlo. Los beneficios son diversos: primero, la lectura variopinta, producto de las diferentes disciplinas y trayectorias culturales de quienes hacen la investigación, facilita el análisis integral de la problemática; segundo, el trabajo en equipo fortalece la eficiencia de los recursos técnicos y humanos. En relación a los técnicos, se aprovechan más sus potencialidades; en lo humano, se construye una escuela de co-formación que permanentemente se irá nutriendo con el trabajo en el grupo colaborativo, aprendiendo a investigar con otros investigadores, formando red de trabajo, para poder así, en tercer lugar, alcanzar el trasfondo estructural y trascender los resultados del estudio, asegurando mayor impacto, tanto para las personas involucradas, como para las instituciones para las cuales se trabaja.

## 5. Conclusiones

En síntesis, la investigación histórico y culturalmente situada se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos: (a) un compromiso político del investigador (es decir, la toma de consciencia de que el trabajo del investigador ha de tener una incidencia e impacto pertinentes en el contexto social donde se lleva a cabo la actividad investigativa); (b) el privilegio de la dimensión axiológica de la investigación, expresada en la relación que el investigador plantea entre su trabajo y los eventuales resultados que pueden derivarse de este, orientándola hacia el mejoramiento de la calidad de vida de quienes son sus colaboradores (llámese así a quienes, en otras visiones, son llamados "sujetos de la investigación"); (c) la prevalencia de enfoques metodológicos de carácter cualitativo-explicativo y causales de los sistemas dinámicos; (d) el otorgamiento y valorización de la palabra de los otros y no sólo la del investigador; en este sentido, se ponen en juego prácticas de devolución dialéctica de saberes.

En consecuencia, el impacto de la perspectiva histórico-cultural en la investigación de la docencia, se caracteriza por alejarla de los cánones convencionales que valoran la homogeneidad. Reconoce que la vida cotidiana constituye un contexto complejo conformado por una multiplicidad de elementos y concibe herramientas que permiten apreciar las prácticas que expresan el carácter sociogenético de la actividad cognitiva.

Los estudios que asumen esta perspectiva privilegian lo social en lugar de lo individual y, al mismo tiempo, reconocen la contextualidad situacional de las acciones humanas plenas de referentes que le son otorgados por las voces colectivas, tanto de quienes son parte del objeto de estudio, como de quienes hacen de pares en la comunidad de aprendizaje a la cual se adscribe el investigador. Este, ante los asuntos de su interés indagatorio, adopta una actitud de compromiso ético, político y profesional que propicia la participación de todos los involucrados en la construcción de las proposiciones de mejoramiento y transformación de su entorno y el de sus semejantes, asegurando así la trascendencia del quehacer investigativo.

### **Agradecimiento**

La autora agradece a la Dra. Wanda Rodríguez Arocho por su colaboración en la lectura de una versión preliminar de este manuscrito, lo cual contribuyó a darle mayor profundidad y alcance a los planteamientos aquí formulados.

### **Referencias**

- Arias, Guillermo. (2005). *La persona en lo histórico cultural*. Sao Paulo: Linear.
- Flores, Nancy y Villegas, María Margarita. (2007). El sujeto dialógico en la pedagogía de la investigación. En Adriana Bolívar y Frances Erlich (Eds.), *El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios* (pp. 207-218). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- González, Fredy. (2003). Apuntes de investigación cualitativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4(1), 107-132.
- González, Fredy y Villegas, María Margarita. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação Brasil (Online)*, 4(1), 89-121. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1449/1005>.
- Martínez, Joaquín y Gil, Daniel. (2006). Algunos obstáculos para el avance hacia una educación científica con calidad y equidad. En Raquel Katzkowicz y Carol Salgado

- (Comp.), *Proyecto: ConCiencias para la sostenibilidad. Construyendo ciudadanía a través de la educación científica*. Santiago-Buenos Aires: OREALC/UNESCO.
- Maturana, Humberto. (1988). Ontología del conversar. México: *Terapia Psicológica*, 10, 15-23.
- Montealegre, Rosalia. (2005). La actividad humana en la psicología histórica cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Rodríguez, Wanda. (2007). ¿Qué es la perspectiva histórico cultural? *Crecemos: Revista Hispano-americana de Educación y Pensamiento*, 9(1), 67-76.
- Rodríguez, Wanda. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(8), 43-59.
- Rodríguez, Wanda. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski*. Conferencia presentada en el Tercer Simposio sobre la tutoría para el desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nueva León, México.
- Rodríguez, Wanda y Alom, Antoinette. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(Especial), 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/el-enfoque-sociocultural-en-el-diseno-y-construccion-de-una-comunidad-de-aprendizaje.html>
- UNESCO. (1999). *Programa en Pro de la Ciencia: Marco General de Acción*. Adoptado por la Conferencia mundial sobre la ciencia el 1º de julio 1999 - Texto final. Budapest (Hungría). Recuperado de [http://www.unesco.org/science/wcs/esp/marco\\_accion\\_s.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/esp/marco_accion_s.htm).
- Villegas, María Margarita. (2006a). La investigación en el aula y la dinámica de la clase desde una perspectiva constructivista sociocultural. En David Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa* (pp. 127-140). La Paz, Bolivia: CEPIES-UMSA.
- Villegas, María Margarita (2006b). La Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista Pedagogía (UCV, Venezuela)* XXVII(79), 307-352.
- Vygotski, Lev S. (1925/1991). La conciencia como problema en la psicología del comportamiento. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 39-60). Madrid. Aprendizaje Visor
- Vygotski, Lev. (1926/1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En L. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 3-22). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, Lev. (1931/1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, Lev. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Wertsch, James. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.