



**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

TESIS

**RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL ENTRE ADULTOS
MAYORES Y ADOLESCENTES POR MEDIO DE LA QUINTA DIMENSIÓN**

PRESENTA

Rocío del Carmen Mercado Salas

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

TUTORES

Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

Dr. José Carlos Palacios Montoya

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dr. Octavio Martín Maza Díaz Cortés

Dra. Liliana Xavier Marques de Sousa

Aguascalientes, Ags., 16 de octubre de 2020

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.

PRESENTE

Por medio del presente como *TUTOR* designado de la estudiante **ROCÍO DEL CARMEN MERCADO SALAS** con ID 116286 quien realizó *la tesis* titulado: **RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL ENTRE ADULTOS MAYORES Y ADOLESCENTES POR MEDIO DE LA QUINTA DIMENSIÓN**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 19 de octubre de 2020



Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Tutor de tesis



Dr. José Carlos Palacios Montoya
Cotutor de tesis



Dr. Octavio Martín Maza Díaz Cortés
Integrante del comité tutorial

Assinado por: LILIANA XAVIER MARQUES DE SOUSA
Num. de Identificação: BI077579607
Data: 2020.10.19 09:13:00+01'00'



Dra. Liliana Xavier Marques de Sousa
Integrante del comité tutorial

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 01
Emisión: 17/05/19



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 07/11/2020

NOMBRE: Rocío del Carmen Mercado Salas ID 116286

PROGRAMA: Maestría en Investigación en Psicología LGAC (del posgrado): Comportamiento e Instituciones

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico



TÍTULO: RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL ENTRE ADULTOS MAYORES Y ADOLESCENTES POR MEDIO DE LA QUINTA DIMENSIÓN

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Fomentar las relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes en un ambiente no escolarizado por medio del modelo de la quinta dimensión, el cual permite que haya un mayor entendimiento mutuo y solidaridad entre los participantes.

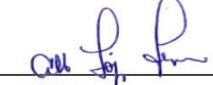
INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de Tesis por artículos científicos publicados				
				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
				El estudiante es el primer autor
				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado: Sí X
No

FIRMAS

Elaboró:
 Dr. Rodrigo Carranza Jasso
 * NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN: 
 Dr. Pedro Palacios Salas NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: 

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:
 Dr. En H. Alfredo López Ferreira
 NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: 

Autorizó:
 Mtra. C.S. y H. María Zapopan Tejeda Caldera
 NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: 

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado
 En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Journal of Intergenerational Relationships - Manuscript ID WJIR-2020-0009
has been submitted online ➤ Recibidos x



Journal of Intergenerational Relationships <onbehalf@manuscriptcentral.com>

29 ene. 2020 12:27



para mí, jrassistant, rengel, lengthang ▾

🌐 inglés ▾ > español ▾ [Traducir mensaje](#)

[Desactivar para: inglés](#) x

29-Jan-2020

Dear Miss Mercado-Salas:

Thank you for submitting your manuscript entitled "Let's make a movie: an intergenerational activity with older people and adolescents in Aguascalientes, Mexico" to the Journal of Intergenerational Relationships. Your manuscript ID is WJIR-2020-0009.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence. If there are any changes to your contact information including preferred mailing and/or email addresses, please log in to Manuscript Central at <https://mc.manuscriptcentral.com/wjir> and edit your user information as appropriate. You may view the status of your manuscript at any time by checking your Author Center after logging in to <https://mc.manuscriptcentral.com/wjir>.

We appreciate the time and effort you have put into preparing this manuscript for submission and will contact you in the near future regarding its status. Please respond with any comments, questions or concerns.

Sincerely,

Carrie Rodzvicz
Editorial Assistant
Journal of Intergenerational Relationships
University Center for Social and Urban Research
University of Pittsburgh
3343 Forbes Avenue #131
Pittsburgh, PA 15260 USA
Email: jrassistant@yahoo.com
Phone: 1-412-648-7155
Fax: 1-412-624-4810
<http://jir.ucsur.pitt.edu>
Read JIR online at <http://www.tandfonline.com/loi/wjir20>

Submit scholarly manuscripts to <http://mc.manuscriptcentral.com/wjir>



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Agradecimientos

Finalizar una tesis parece un camino más solitario que acompañado, sin embargo, en cada momento podemos encontrar a personas maravillosas que han estado aportando invaluable conocimiento y apoyo para concluir este ciclo con éxito. A continuación, presentaré mis agradecimientos a todas esas personas que han estado acompañándome a lo largo de estos dos años de estudio.

Principalmente quiero agradecer a mis padres, Raquel y Enrique, por ser la fuente de inspiración y motivación para que concluyera de forma satisfactoria esta etapa de mi vida, sin sus enseñanzas no habría podido llegar a dónde estoy. A Carlos, Raquel, Adriana, Nancy y Cinthya por darme el ejemplo de fortaleza y dedicación.

Quiero agradecer especialmente a mis tutores, el Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla y el Dr. José Carlos Palacios Montoya, por permitirme estar bajo su tutela a lo largo de estos años. Ustedes me han dado grandes lecciones de crecimiento académico, profesional y personal. Les agradezco que hayan creído en este trabajo y que hayan compartido constantemente su conocimiento, experiencias y memorias conmigo.

También quiero agradecer de forma especial a mis lectores quiénes han estado ayudándome a comprender la vida académica desde distintos puntos de vista. Al Dr. Octavio Maza por la paciencia y la retroalimentación constante al trabajo que se presenta en esta tesis. A la Dra. Liliana Sousa por enseñarme lo bonito que es hacer investigación, además de su paciencia y acompañamiento a lo largo de estos años, sobre todo por la amistad y apoyo que me ha otorgado.

El agradecimiento también va dirigido a los profesores de la maestría y al personal administrativo, sobre todo a la Dra. Ángeles Vacío y a Maritza, por las enseñanzas, la motivación, la excelencia académica y humana que me brindaron durante estos años, los cuales me ayudaron a crecer en todos los sentidos. Asimismo, agradezco a mis compañeros por el apoyo fraternal que me dieron, además de las memorias que atesoraré de estos años de crecimiento profesional y personal.

De forma especial, agradezco a Martha y César por su amistad y ser el crew que siempre ha creído en mí.

Por último, quiero agradecer a todas las instituciones que ayudaron a realizar la tesis de maestría que estoy presentando en este documento: a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Fundación UAA, al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, al Departamento de Psicología. A la Universidad de Aveiro y al Departamento de Educación y Psicología. Asimismo, agradezco profundamente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por los apoyos recibidos durante mi formación.

Sobre todo, agradezco el apoyo del grupo 30 de adultos mayores del DIF municipal y el grupo 7 de los scouts por su valiosa contribución para la realización de esta tesis de investigación

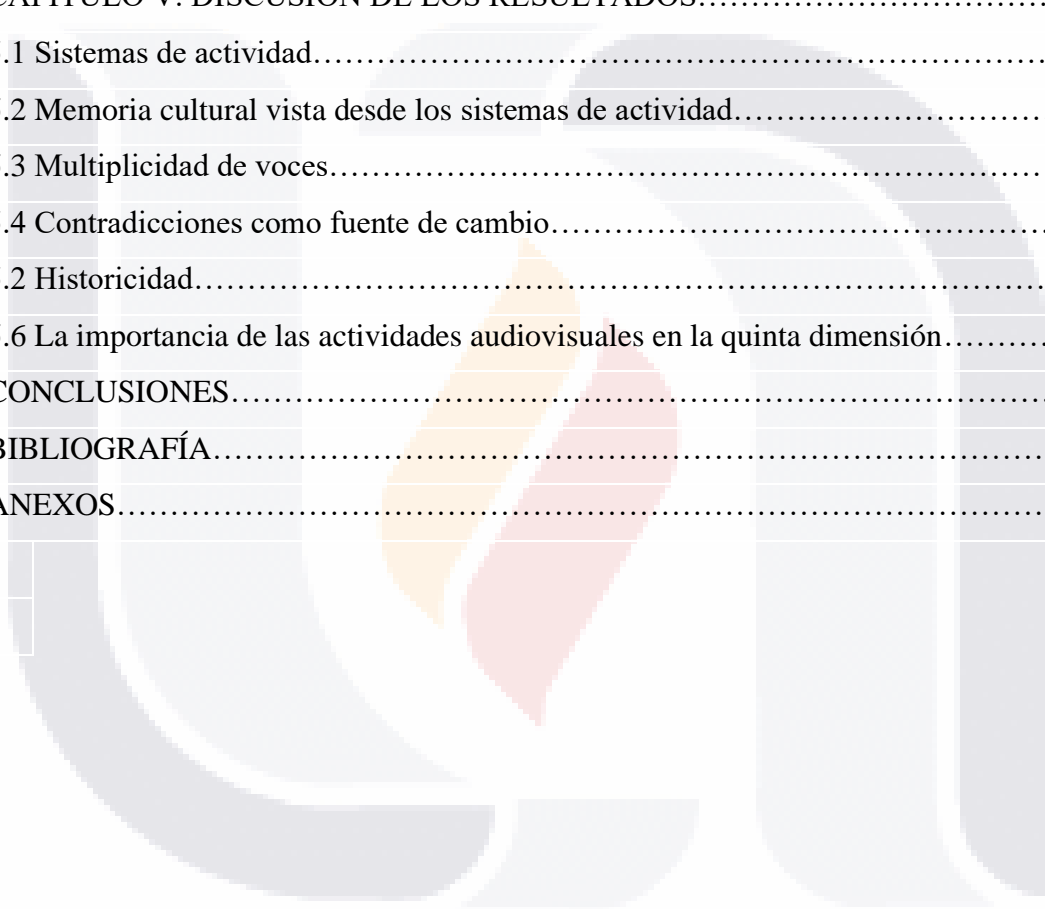


ÍNDICE GENERAL

INDICE GENERAL.....	1
INDICE DE TABLAS.....	4
INDICE DE FIGURAS.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1 Antecedentes y justificación.....	9
1.2 Objeto de estudio.....	10
1.3 Preguntas que guían la investigación.....	10
1.4 Objetivo general.....	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Teoría de la Actividad Histórico-Cultural.....	12
2.1.1 Origen.....	12
2.1.2 ¿Qué es una acción mediada?	13
2.1.3 Aprendizaje expansivo	14
2.1.4 Análisis Histórico.....	15
2.1.5 Doble formación.....	16
2.1.6 Principios de la Teoría.....	16
2.1.7 Generaciones.....	18
2.1.8 ¿De qué se trata la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural.....	20
2.2 Memoria Cultural	21
2.2.1 Psicología y memoria	22
2.2.2 La memoria como narración.....	24
2.2.3 Dificultades en la memoria cultural	26
2.3 Relaciones Intergeneracionales.....	27

2.3.1 Adulto mayor y adolescentes.....	29
CAPÍTULO III.....	33
3.1 Quinta Dimensión.....	33
3.2 Modelo Trovadores.....	35
3.3 Método	37
3.1.1 Diseño.....	37
3.3.2 Participantes	37
3.3.3 Materiales e instrumentos.....	38
3.3.4 Procedimiento	39
3.3.5 Análisis de datos	42
3.4 Consideraciones éticas.....	43
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	45
4.1 Análisis de los sistemas de actividad.....	45
4.2 Artefactos.....	45
4.2.1 Artefactos primarios.....	47
4.2.2 Artefactos secundarios.....	47
4.2.3 Artefactos terciarios	48
4.3 Objetos.....	48
4.3.1 Objetos explícitos.....	50
4.3.2 Objetos implícitos.....	50
4.3.3 Narraciones como objeto.....	51
4.4 Sujetos.....	51
4.4.1 Instituciones.....	52
4.4.2 Sujetos activos.....	53
4.4.3 Sujetos pasivos.....	53
4.5 Reglas.....	54
4.5.1 Reglas explícitas.....	54
4.5.2 Reglas implícitas.....	55
4.6 Comunidad.....	55
4.6.1 Grupo de adultos mayores.....	55

4.6.2 Grupo de adolescentes.....	56
4.6.3 Creación de nuevas comunidades.....	56
4.7 División de trabajo.....	57
4.7.1 División de roles en la primera narración.....	57
4.7.2 División de roles en la segunda narración.....	58
4.7.3 División de roles en la tercera narración.....	59
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	61
5.1 Sistemas de actividad.....	61
5.2 Memoria cultural vista desde los sistemas de actividad.....	62
5.3 Multiplicidad de voces.....	63
5.4 Contradicciones como fuente de cambio.....	64
5.2 Historicidad.....	65
5.6 La importancia de las actividades audiovisuales en la quinta dimensión.....	67
CONCLUSIONES.....	69
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	77



ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Plano de actividades por objeto a realizarse..... 49



ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Diagrama del análisis de triángulo..... 20



RESUMEN

El presente documento expone la tesis de investigación cualitativa basada en el diseño de la quinta dimensión. La 5D es conocida como un modelo que permite realizar actividades flexibles a un grupo de personas haciendo que estas se lleguen a comprometer en las interacciones realizadas con los otros sujetos y artefactos que componen una actividad (Cole, 1999).

Para fines de esta investigación es importante la creación de memorias culturales por medio de una actividad hecha en conjunto. Por lo tanto, se usó el modelo de trovadores, que pertenece a la 5D, el cual permite la creación de vivencias por parte de los sujetos que conforman las actividades (Lalueza *et al.*, 2014). Para poder hacer la recolección de datos se utilizó una investigación de observación participativa en un taller audiovisual, donde los participantes tenían que ser adultos mayores (+65 años) y adolescentes (12-17 años) que formaban grupos combinados. Esto permitía poder hacer énfasis al objetivo general de la investigación, el cual es identificar los alcances que tiene la construcción de la memoria cultural a partir de las narraciones realizadas en los sistemas de actividad de la quinta dimensión.

Los resultados de los análisis de los sistemas de actividad arrojaron que las memorias culturales individuales de los participantes se fueron modificando de acuerdo con el equipo en el que trabajaban y la participación que tenían dentro de los sistemas de actividad. Se demostró que ambas poblaciones pueden resignificar la percepción que tienen de ellas mismas y de sus compañeros. Esto ayuda a propiciar un mayor entendimiento mutuo y solidaridad entre las generaciones.

ABSTRACT

This document presents the qualitative research thesis based on the design of the fifth dimension. 5D is known as a model that allows flexible activities to be carried out by a group of people, making them become involved in the interactions carried out with the other subjects and artifacts that make up an activity (Cole, 1999).

For the purposes of this research, the creation of cultural memories through an activity done together is important. Therefore, the troubadour model, which belongs to the 5D, was used, which allows the creation of experiences by the subjects that make up the activities (Lalueza *et al.*, 2014). To be able to collect data, participatory observation research was used in an audiovisual workshop, where the participants had to be older adults (+65 years) and adolescents (12-17 years) who formed combined groups. This allowed us to emphasize the general objective of the research, which is to identify the scope of the construction of cultural memory from the narrations carried out in the activity systems of the fifth dimension.

The results of the analysis of the activity systems showed that the individual cultural memories of the participants were modified according to the team in which they worked and the participation they had within the activity systems. It was shown that both populations can resignify their perception of themselves and their peers. This helps to foster greater mutual understanding and solidarity between generations.

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis de investigación se abarca el tema de la resignificación de las memorias culturales entre adultos mayores y adolescentes por medio del modelo de la quinta dimensión. Específicamente, se busca conocer los alcances que tiene el modelo de la 5D en la construcción de memorias a partir de una actividad que involucra de manera activa a los participantes.

El documento cuenta con cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera. El primero de ellos, abarca el planteamiento del problema, así como las preguntas que guían la investigación y los objetivos a los cuales se pretende llegar. El segundo capítulo se trata del marco teórico, en él se explica la Teoría de la Actividad Histórico Cultural vista desde los aportes de Engeström, así como la memoria cultural y las relaciones intergeneracionales que forman parte fundamental para entender los datos que se mostrarán más adelante en el texto.

Mientras que, en la tercera parte del documento, se habla de la metodología que se está usando en la investigación como es el modelo de la quinta dimensión, el modelo de creación de vivencias mejor conocido como trovadores y el método. Los resultados forman parte del cuarto capítulo, estarán desglosados por cada categoría encontrada en los sistemas de actividad. Por último, se podrán encontrar las discusiones y conclusiones a las que se han llegado por parte de esta tesis de maestría.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y justificación

Cole (1999) define a la quinta dimensión como un modelo de aprendizaje inspirado en el proceso social que tienen los participantes entre sí, los cuales son mediados por diferentes artefactos culturales. Los sujetos van formando sus propias reglas y metas, para así poder apropiarse de nuevas herramientas que les permitan replantear y resignificar los conocimientos adquiridos en las actividades. Dicha metodología ha sido utilizada mayormente en instituciones educativas, las cuales buscan que los estudiantes migrantes puedan acostumbrarse de una forma rápida y flexible a la cultura del nuevo país en el que viven, así como a los conocimientos básicos, como lo son las matemáticas o el idioma español (Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós & Sánchez-Busqués, 2014).

Como se menciona anteriormente, la 5D no ha sido explorada a profundidad en otros sectores y poblaciones que no estén en un ambiente escolarizado mutuo. Por lo tanto, el planteamiento del problema que se presenta en esta investigación es de carácter metodológico, ya que se busca fomentar a la quinta dimensión como una nueva forma de intervención social entre adultos mayores y adolescentes, en donde se pueda realizar la creación de vivencias y memorias por parte de estas dos poblaciones.

En el marco teórico se podrá observar con mayor énfasis los principales problemas que llegan a presentar estas poblaciones. Por un lado, se encuentran los adultos mayores, los cuales se ven ligados, en la mayoría de los documentos revisados, con el abandono, la falta de autonomía y de autoeficacia en su vida diaria (Acuña-Gurrola & Gonzáles-Celis-Rangel, 2010). Mientras que los adolescentes, se tienen documentos que afirman que sienten una pérdida de sentido vital, desmotivación y desinterés con respecto a los vínculos familiares (Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez, & Vidal, 2015). Los artículos recuperados del II Encuentro Internacional Intergeneracional de Jóvenes-Adultos Mayores realizado en la ciudad de Orizaba, ha demostrado que aún falta indagar más en el tema de las prácticas intergeneracionales en México.

Por lo tanto, se busca profundizar en una intervención basada en la 5D, desde la lógica de la investigación-acción. Se trata de analizar los alcances que tiene la quinta dimensión en la construcción de memorias culturales en las relaciones intergeneracionales, en un contexto

no familiar, las cuales permitan resignificar dichas memorias de manera colectiva e individual a partir de una actividad audiovisual hecha en conjunto.

1.2 Objeto de estudio

El objeto de estudio son los efectos que tiene la quinta dimensión sobre las memorias culturales que surgen a partir de una actividad realizada en conjunto. Donde los participantes se encuentran sumergidos y a partir de ahí crean las memorias colectivas e individuales. En esta investigación se entiende como memoria cultural a la objetivación de significados compartidos por un grupo de personas que los dan por entendidos, dicha memoria se encuentra en los lugares y las repeticiones regulares que se dan de ella. Es decir, “en tanto que un grupo de personas conserva y cultiva una memoria cultural común, este grupo de personas existe” (Heller, 2003 p.6).

1.3 Preguntas que guían la investigación

Partiendo de la información expuesta, se plantea de la siguiente manera la principal pregunta de esta investigación: ¿Cuáles son los alcances de la quinta dimensión en la construcción de memorias culturales?

Mientras se busca llegar a la respuesta principal, se utilizarán distintas preguntas complementarias que servirán al momento de analizar los datos recabados por medio de los sistemas de actividad, las cuales son: ¿Cómo se desarrolla la construcción de memorias culturales en las relaciones intergeneracionales?, ¿qué entienden los participantes por “adulto mayor” y “adolescentes” ?, ¿cómo se desarrolla la intervención psicosocial con un modelo que estaba diseñado para ámbitos escolares?, ¿cómo la implementación de la quinta dimensión contribuye a las prácticas intergeneracionales?

1.4 Objetivo general

Basándonos en las preguntas anteriores, esta investigación tiene como objetivo general: Identificar los alcances que tiene la construcción de la memoria cultural a partir de las narraciones realizadas en los sistemas de actividad de la quinta dimensión.

Por lo tanto, se utilizarán objetivos particulares que ayuden a la recolección e interpretación de los datos obtenidos.

1. Identificar la resignificación de vivencias a partir de los sistemas de actividad.
2. Analizar la interacción de grupos intergeneracionales.

3. Describir como los sujetos modifican los sistemas de actividad a partir de la apropiación de las actividades
4. Interpretar la memoria cultural obtenida en las actividades realizadas.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se busca explicar la teoría desde la que esta partiendo esta investigación. Se describirá sus principales características, así como el origen y las aportaciones que se ha realizado al ámbito académico. También se explicará lo que significa la memoria cultural, su relación con la psicología y las dificultades a las que se enfrenta. Por último, se tocará el tema de las relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores.

2.1 Teoría de la Actividad Histórico-Cultural

2.1.1 Origen

La teoría de la actividad histórico-cultural, mejor conocida por sus siglas en inglés como CHAT (Cultural Historical Activity Theory) tuvo sus orígenes en la URSS a principios del siglo XX, la cual toma referencias del marxismo, la psicología social y crítica, además de las aportaciones de Spinoza. Dicha teoría emigro a varios países, en donde sus principales investigadores se instalaron en Estados Unidos de América (Yamagata-Lynch, 2010).

Roth & Jornet (2016), mencionan las contribuciones de Spinoza sobre cómo se manejaba el objetivo del contexto. Es decir, la existencia de diferentes perspectivas de un mismo evento, que se refleja de manera diferente en cada individuo. La percepción que menciona Spinoza es que el mundo como lo vemos es algo ya establecido, el cual forma un producto que está integrado de lo individual a lo colectivo. Esto abarca una identidad en desarrollo a lo establecido y lo que está por establecerse en la realidad con la que convivimos, es decir, como los sujetos la van modificando de acuerdo a sus experiencias. Por lo tanto, la concepción de la naturaleza es vista como una entidad que se mueve y es concebida por sí misma.

De acuerdo con Yamagata-Lynch (2010), la teoría de la actividad cuenta con tres generaciones de distintos investigadores en distintas épocas. La primera generación es liderada por Lev Vygotsky, quien plantea la interacción entre signos y símbolos usando herramientas. Al mismo tiempo, el filósofo soviético Evard Ikyenkov, destacó la importancia de una memoria colectiva en las actividades de mediación de dicha teoría. La segunda generación comenzó con las aportaciones de A. N. Leontiev y un grupo de colegas, quienes fueron alumnos de Vygotsky; ellos estaban interesados en el desarrollo de la conciencia como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un proceso de creación. Por último, en la tercera generación, se encuentran investigadores como Y. Engeström y Michael Cole quienes han ampliado el modelo de la segunda generación, tomando en cuenta los modelos de análisis y de aplicación (Yamagata-Lynch, 2010).

Aunque la teoría tuvo su origen en 1920, fue hasta 1986 que se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional para la Investigación de la Teoría de la Actividad, el cual tuvo lugar en la ciudad de Berlín. Un año más tarde se fundó una Sociedad Científica Internacional para la Investigación basada en la Teoría de la Actividad, mejor conocida como ISCRAT por sus siglas en inglés (Engeström *et al.*, 1999).

2.1.2 ¿Qué es una acción mediada?

Tal como se menciona anteriormente, la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural muestra la interacción de un individuo con su ambiente, la cual se hace por medio de diferentes procesos de creación que surgen a partir de una acción establecida, mejor conocida como acción mediada.

La acción mediada es un concepto que se usa para explicar el proceso semiótico en la conciencia humana, específicamente cómo se desenvuelve la interacción de ésta con artefactos, herramientas y otros ambientes sociales que son resultados de un individuo que busca respuestas del mundo (Engeström, 2001). En dicha acción, los individuos no son participantes pasivos que esperan que el ambiente de sentido a sus procesos, sino que ellos se vuelven seres activos y están en constante intercambio.

Engeström (2001) menciona que la acción está mediada por artefactos-herramientas y signos, como un proceso semiótico de herramientas cognitivas, que dan por resultado una interacción. Los artefactos que se mencionan están divididos en tres niveles: primarios, secundarios y terciarios. En el primer grupo podemos encontrar todos aquellos que responden a la pregunta ¿qué?, es decir, que son utilizados directamente en la producción, como las computadoras, plumones y hojas. Los artefactos secundarios son aquellos que responden a las preguntas ¿por qué? y ¿cómo?, se centran en representar de manera interna y externa los artefactos primarios. Estos artefactos se usan cuando se quiere justificar la selección de ellos, además de mencionar cómo se debe manejar el objeto utilizado. Por su parte, los artefactos en el tercer grupo responden a la pregunta ¿dónde? En este grupo, las herramientas ya han

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sido apropiadas por los sujetos, por lo que en este nivel se pretende dar un nuevo uso a la herramienta y así poder utilizarla de una forma diferente a lo normal (Susi, 2016).

Los signos se deben entender como impresiones hechas por individuos que interactúan con artefactos-herramientas y esas impresiones individuales tienen consecuencias en el ambiente. La principal prioridad del artefacto-herramienta mediadora es contribuir al sujeto de la acción mediada por experiencias con la actividad, en donde el objeto es la meta de la actividad, en otras palabras, el objeto es la razón por la que los individuos o grupos deciden participar en la actividad; el sujeto es el que puede transformar el signo a un artefacto o una herramienta cultural mientras decide si continúa usándolo o busca otro signo (Engeström, 2001).

La acción mediada es utilizada como la unidad de análisis básico de la teoría de la actividad histórico-cultural (Yamagata-Lynch, 2010), por lo que se tiene que reconocer que toda acción es mediada y que la actividad debe comprender que todas las dimensiones del acto a realizar. Puede haber interacción entre más de dos sistemas de actividad, en donde la acción mediada está dividida en tres niveles de interacción: institucional, interpersonal y personal (Engeström, 2001).

2.1.3 Aprendizaje expansivo

La acción mediada debe tener un objeto en común con todos los participantes de las actividades, el cual se conoce como aprendizaje. Cuando se habla del objeto de la actividad se hace referencia a toda actividad del sistema en el que los participantes están comprometidos, es decir que todos se encuentran inmersos en la actividad a realizar. Engeström (2001) hace referencia a tres tipos de aprendizaje en los sistemas de actividad; el primer aprendizaje se refiere al condicionamiento, el segundo se enfoca en cómo los participantes adquieren las normas. Mientras que, el tercer aprendizaje indica un esfuerzo colectivo por parte de los participantes, ya que estos están inmersos en las actividades.

Engeström *et al.* (1999) nos mencionan que el aprendizaje expansivo, que es el conjunto de los tres aprendizajes, se basa en la dialéctica de ascender de lo abstracto a lo concreto. Se entiende como un método que busca captar la esencia de un objeto mediante la reproducción teórica de su desarrollo, su formación histórica, la cual está basada en el surgimiento y la resolución de sus contradicciones internas. Entendiendo lo anterior, se puede plantear que una nueva idea o concepto es visto inicialmente de forma abstracta y simple,

pero conforme pasa el tiempo se vuelve en un sistema concreto de múltiples manifestaciones, las cuales están en constante desarrollo. En otras palabras, lo que inicia como una simple idea se vuelve en un objeto complejo.

Asimismo, el aprendizaje expansivo comienza con sujetos individuales que se van cuestionando la actividad y conforme pasa el tiempo se vuelve un movimiento colectivo. Es importante destacar que también se puede crear un crecimiento de lo abstracto a lo concreto, lo cual es logrado a través de acciones específicas de aprendizaje. Juntas, estas acciones crean un ciclo en espiral, las cuales tienen cinco acciones principales: la primera acción es el cuestionamiento de la práctica o actividad realizada; la segunda es analizar la situación en donde implica una transformación para llegar a causas explicativas; la tercera acción es construir un modelo explícito y simplificado que permita una solución a la situación problemática. La cuarta acción nos permite examinar el modelo para comprender plenamente su dinámica, potencial y limitaciones; por último, se tiene que implementar el modelo como quinta acción.

Engeström (2001), menciona que, para la teoría del aprendizaje expansivo, la motivación tiene riesgos asociados con transformaciones en los sistemas de actividad, los cuales aún no son bien explicados desde el punto de vista participativo. Para comprender mejor la teoría del aprendizaje es necesario formular las siguientes preguntas: “1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje? ¿cómo se definen y ubican?; 2) ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?; 3) ¿Qué es lo que aprenden, ¿cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?; 4) ¿Cómo aprenden? ¿cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?” (Engeström, 2001, pág. 1).

2.1.4 Análisis histórico

Tal como se ha mencionado anteriormente, hablar de la teoría de la actividad no solo incluye las interacciones que tiene el sujeto con su ambiente; es igual de importante destacar las interacciones que se tienen con su contexto. Es decir, uno de sus objetivos principales va en torno a los análisis históricos-culturales que se llevan a cabo al momento de realizar alguna actividad de manera conjunta. Se entiende que el funcionamiento mental emerge de la interacción de la historia cultural, la ontología y la micro génesis (Cole *et al.*, 2002).

Cole *et al.* (2002) se refieren a James Wertsch como uno de los investigadores que trabajo con las interacciones que se dan a partir de las memorias de los participantes. Wertsch

trabajo la memoria colectiva desde un análisis histórico, el cual comprendía a la memoria como una forma concreta que debía ocuparse de cuestiones histórico-culturales de los procesos mentales. Dichas cuestiones se centraban en las mediaciones que intervienen en los participantes, en donde se van ligando pequeñas historias y crean una de manera colectiva.

Este análisis hace énfasis al lenguaje como una herramienta en la mediación de la actividad, la cual está concebida mediante signos y símbolos, tal como lo planteo Vygotsky (Cole, 2010). Wertsch, plantea que ciertos géneros del lenguaje se privilegian por encima de otros, por lo que se interna en la creación de comunidades de memorias. Las narrativas se van creando a partir de mundo social propio como de la habilidad que la persona tiene para comunicarse y pensar (Cole *et al.*, 2002).

2.1.5 Doble Formación

La teoría de la actividad tiene como objetivo describir las interacciones que se dan entre el sujeto y su ambiente. Si bien, esa explicación se usa para dar a entender de manera general el propósito que se tiene en la teoría, la ley de la doble formación, o significación, toma de manera más severa la interacción que se da entre lo biológico y lo social a partir de lo psicológico.

Esta ley funge como base epistemológica de las aportaciones que hizo la primera generación. Baquero (1996) explica la ley como un proceso psicológico que, por su naturaleza, sucede dos veces. El primero se ve desde un plano interpersonal y el segundo desde un plano personal. Tal como se explicaba en las acciones mediadas, los sujetos deben de interactuar con las herramientas de manera inter para poder apropiarse de ellas, así en la siguiente interacción se hará de forma intra, tal como sucede con la memoria cultural. La doble formación permite indagar en la cultura de los individuos y así, se pretende explicar por qué se dan los cambios de una u otra manera.

2.1.6 Principios de la teoría

Cole *et al.* (2002), explican que la teoría de la actividad histórico-cultural está basada en la actividad y las funciones superiores mentales. La actividad es entendida como las formas sociales que explican la naturaleza y el origen de la conciencia humana; mientras que las funciones mentales superiores nos explican que la mente individual se desarrolla en un medio social, por lo que son formas interiorizadas de la actividad humana.

Engeström (2001) presenta de manera detallada los cinco principios básicos en la teoría de la actividad: el sistema de actividad colectivo, la multiplicidad de voces, la historicidad, las contradicciones y las transformaciones que se deben tomar en cuenta al realizar el análisis de los datos. A continuación, se explicarán cada uno de los principios.

El primer principio está basado en que un sistema de actividad colectivo es mediado por artefactos y se encuentra orientado a objetos, los cuales deben cumplir con metas a corto plazo. El sistema de actividad se puede entender como una implicación de una unidad de análisis. El segundo principio nos habla de la multiplicidad de voces de los sistemas de actividad. Entendamos que un sistema de actividad es una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, en donde la división de trabajo en una actividad crea diferentes roles en los participantes. Las personas llevan sus propias historias, las cuales son diversas entre cada una, y el propio sistema de actividad lleva a la multiplicidad de niveles, por lo que se va planteando la historia por medio de sus artefactos, reglas y convenciones.

El tercer principio es la historicidad de la actividad, los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos periodos de tiempo. Sus problemas y posibilidades sólo se pueden entender a contra fondo de su propia historia, y de cómo la van creando antes, durante y después de dicha actividad.

El cuarto principio nos habla del papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y de desarrollo. Las contradicciones las podemos entender como las oposiciones de diferentes puntos de vista, no son lo mismo que los problemas, sino que gracias a ellas se generan disturbios que sirven para crear innovadores intentos de cambiar la actividad. Estos generan lazos que van creando la apropiación de lo realizado por parte de los participantes.

El quinto principio menciona la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, algunos participantes comienzan a cuestionar y adaptarse de las normas que están establecidas. Todos los participantes tienen un rol específico en la actividad que puede ser modificado, lo cual conlleva un esfuerzo colectivo y deliberado por el cambio, en donde todos se tienen que volver sujetos activos.

Estos principios nos ayudan a entender que los legados simbólicos y la memoria cultural e histórica van surgiendo a partir del inicio de la actividad, mientras más avanza se van formando nuevos significados en conjunto y estos se adquieren de manera individual.

2.1.7 Generaciones de CHAT

La teoría de la actividad histórico-cultural, tal como se mencionó anteriormente, cuenta con tres generaciones de destacados científicos que han implementado sus diversos conocimientos para fortalecer y replantear la teoría.

Engeström (2001) menciona que la primera generación de la teoría de la actividad estuvo concentrada en la idea de mediación, la cual fue propuesta en los años veinte. Lev Vygotsky, el principal investigador de dicha generación, basó su psicología en la teoría marxista y en las aportaciones de Spinoza, destacando la relación entre el individuo y su entorno. La psicología que manejaba consideraba que la conciencia estaba realizada históricamente en la actividad como una organización psíquica, en donde se entrelazaban los conceptos de la instrucción. Dicha psicología, entendía el estímulo de una nueva actividad y su desarrollo, como una reorganización de la conciencia (Cole *et al.*, 2002). Estableció que su aproximación estaba en reconocer las relaciones entre el proceso mental individual y la interacción individual con la cultura, la historicidad y las instituciones (Yamagata-Lynch, 2010).

Con dicha idea de mediación, Vygotsky concretó su modelo triangular, en el que la conexión directa está condicionada entre el estímulo y la respuesta, la cual es trascendida por un acto mediado, en donde los objetos se convierten en entidades culturales, como lo son sus símbolos y signos. (Engeström, 2001). Así comenzó el desarrollo de la teoría de la actividad, sin embargo, la limitación que se dio en la primera generación fue que la unidad de análisis permaneció focalizada individualmente, además de que no había distinción entre los principios generales y las concepciones históricas (Cole *et al.*, 2002).

Por otra parte, Yamagata-Lynch (2010) menciona que, en la segunda generación, A. N. Leontiev y un grupo de colegas explicaron el desarrollo de la conciencia como un proceso de creación donde destacan que el significado autorregulado (llevado a cabo por intereses de un individuo o grupos de individuos) conlleva a la actividad. La actividad se debe entender como la interacción entre proceso recíproco que transforma al sujeto, al objeto y a la relación que hay entre los dos y su contexto. Leontiev siguió utilizando el diagrama de triángulo de Vigotsky para realizar los análisis de las actividades y las acciones realizadas en éstas, así como destacar la actividad orientada a objetos y las acciones dirigidas a objetivos. La primera acción es cuando un sujeto descubre el objeto de manera individual, mientras que las acciones

dirigidas a objetivos son basadas en la comunidad, por lo tanto, hay consecuencias colectivas (Yamagata-Lynch, 2010).

Según Engeström (2001) la principal limitación de esta generación fue la insensibilidad, ya que no consideraron que la teoría se expendería en diferentes países. Esto trajo como consecuencia la falta de diversidad y de diálogo entre diferentes tradiciones y perspectivas que se convertirían en desafíos cada vez más serios para los investigadores. Mientras que en la tercera generación necesitaban desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de interacción de los sistemas de actividad. Por lo tanto, se han dedicado a revisar los conceptos que se presentan en el sistema de actividad, para desarrollar modelos de análisis y de aplicación basados en las investigaciones que había previamente, además de implementar las correcciones o aportaciones que iban destacando en su propia generación (Yamagata-Lynch, 2010).

Los investigadores más destacados de esta generación son Y. Engeström y Michael Cole, quienes han tomado en cuenta los modelos de análisis y de aplicación. Buscan hacer cada vez más prácticos los conocimientos de la teoría de la actividad, utilizando el diagrama de triángulo con varias modificaciones en él, ya que toman en cuenta los conceptos de sujeto, objeto, artefacto, reglas, división de trabajo y comunidad. De este modo, el modelo básico de Vygotsky es ampliado para incluir más de un sistema de actividad que interactúen a la vez. (Yamagata-Lynch, 2010).

Las categorías que muestran en esta generación son explicadas de la siguiente manera (FIG. 1). Los sujetos son los individuos que se encuentran en algún lugar dentro de un sistema de actividad; los objetos son la situación deseada o imaginada que sucede dentro de la actividad. El artefacto son los materiales o herramientas utilizados, los cuales pueden ser modificados dependiendo de la meta que tienen los sujetos, estos artefactos contestan a las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿dónde? Las reglas son presentadas como las relaciones directas que implican las normas, reglas y tradiciones de una comunidad; mientras que la división de trabajo son las diferentes posiciones o roles de los participantes en una actividad. Por último, la comunidad es el contexto histórico en donde se encuentran los sujetos.

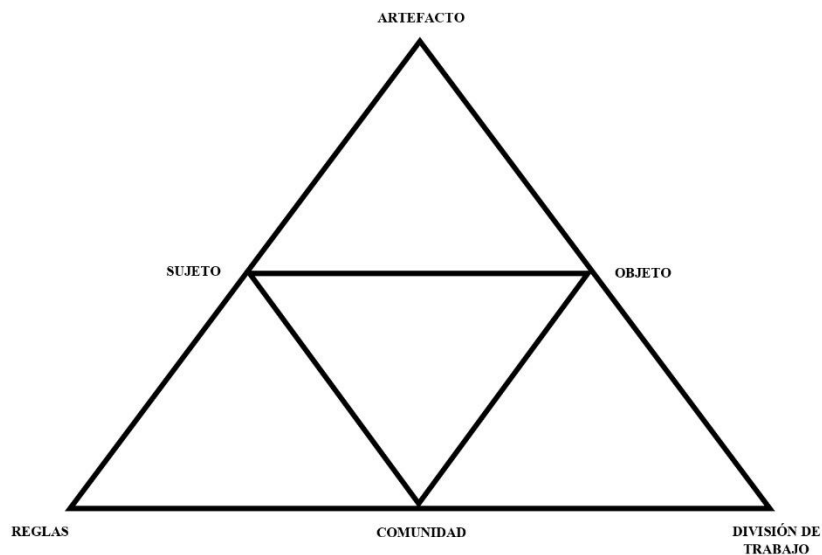


FIG. 1. Diagrama del análisis de triángulo. Engerstrom, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and work*, 14 (1), p 135.

2.1.8 ¿De qué se trata la teoría de la actividad histórico-cultural?

Tal como se ha mencionado en los apartados pasados, la teoría se puede obviar erróneamente desde su nombre. El pensar que solo se abarca las relaciones que se dan en la actividad, sin embargo, también debemos conocer qué pasa antes y después de ella. Esto nos sirve para evitar formular sujetos “ideales” contruidos socialmente desde el exterior. La idealidad se debe que entender como la forma de funcionamiento de un objeto físico en el proceso de la actividad social, es decir, es una nueva forma de existencia que transforma a los objetos de la naturaleza en un objeto de contemplación y cómo a partir de ello se crea una idealización del mismo mundo (Cole *et al.*, 2002).

La teoría de la actividad histórico-cultural tiene alrededor de cien años de haberse establecido en investigaciones de las ciencias sociales. Parecería que en México hace falta explorar más los contenidos de la teoría para poder llevarlos a cabo a la práctica. Las referencias encontradas en esta investigación nos ayudan a saber que se necesita moldear de la teoría para que formar investigaciones basadas en las formas culturales mexicanas. Se tiene como noción principal de la teoría de la actividad que los sujetos participen en una acción

mediada particular, que los lleve a la apropiación de las herramientas. Un ejemplo de apropiación de herramientas, hablando culturalmente, es el uso que le dieron a los a las señales de tránsito ya que significan lo mismo en la mayoría de los países, así como el uso de los colores en los semáforos (Cole *et al.*, 2002).

A pesar de que en el mundo existen diferentes culturas y sociedades, podemos ver que la gran mayoría de las personas han podido adquirir sus conocimientos de forma generacional, inclusive antes de que estos pudieran formularse preguntas del porqué se usan o no los objetos de cierto modo. Narris Minik (1986) menciona que con la ayuda de las teorías histórico-culturales es posible identificar un cambio desde una perspectiva centrada en la interacción social, es decir, que el investigador puede establecer que hay una preocupación por incluir el contexto sociocultural de una actividad, entendiendo que dicha interacción es un componente esencial de la mente del participante.

Tal como lo menciona Cole *et al.* (2002), la teoría se basa en lo material y lo ideal, lo histórico y lo contemporáneo, lo individual y lo social. Todos estos elementos se encuentran presentes de manera simultánea dentro del participante y de ahí comienzan a darse las interacciones del sujeto-ambiente. Por lo tanto, la teoría de la actividad histórico cultural pretende explicar las interacciones e integraciones de los aspectos de individuo-organismo.

2.2 Memoria cultural

En las páginas previas, se analizó la importancia y el significado que se tiene por la teoría de la actividad histórico cultural, la cual se encuentra ligada a la creación de vivencias y memorias por parte de los participantes. Por lo tanto, en los siguientes párrafos se explicará con mayor profundidad el objeto de estudio que se tiene en esta tesis.

La memoria cultural se debe entender, desde el punto de vista de esta investigación, como la objetivación de significados compartidos por un grupo de sujetos que los dan por entendidos. Dicha memoria puede ser encontrada en lugares, expresiones y sobre todo en las repeticiones se dan de ella. “En tanto que un grupo de personas conserva y cultiva una memoria cultural común, este grupo de personas existe” (Heller, 2003 p.6).

En reiteradas ocasiones la memoria es considerada como una parte fundamental de la historia, pero se tiene que aprender a distinguir los significados de estos dos conceptos. Según Halbwachs (1950) la memoria permite continuidad, se va retroalimentando con el paso del tiempo. La constante interacción de los sujetos hace que éstos creen recuerdos tanto

individuales como de manera colectiva, las cuales pueden irse modificando con el paso del tiempo. Mientras que la historia implica discontinuidad, ya que se toma en consideración solo una percepción de un hecho, y no el hecho entero. Seydel (2014) explica que la memoria está condicionada por la psicología social, en dónde el orden simbólico influye de gran medida en la forma en la que se interpretan, ordenan y se sitúan los sucesos recordados. También afirma que pese a que el individuo es participe de la memoria colectiva, el colectivo como tal, no tiene memoria; sin embargo, este infiere un sentimiento de realidad. Podemos apreciar que la memoria consta de la interrelación de las percepciones y los recuerdos, se comprende que el lenguaje juega un papel importante para cualquier memoria, sea individual o colectiva (Seydel, 2014).

Considerar a la memoria como una práctica social ha ayudado a entenderla como una construcción conjunta; donde el lenguaje, los argumentos y discusiones forman parte de sus características principales ya que la vuelven significativa para las personas que se involucran con ella (Vázquez, 2001).

2.2.1 Psicología y memoria

Este documento parte desde una investigación cualitativa, por ende, se debe entender la memoria cultural desde esa psicología.

La psicología cultural se centra en la relación entre mente y cultura, entendiendo que ésta última es la característica más distintiva de los seres humanos (Cole *et al.*, 2002). Tal como lo menciona Cubero *et al.* (2005), debe ser vista como otro modo de hacer psicología, puesto que ella aborda el análisis de mente-cultura, en donde los fenómenos y los problemas que la rodean son importantes para entender la evolución sociohistórico de los individuos de diferentes comunidades. Así, podemos entender que dentro de la psicología cultural existe una necesidad de estudiar los fenómenos de manera colectiva, sobre todo las actividades que se realizan por dichos individuos para poder saber cuál es el impacto de manera individual y como estos influyen en el desarrollo del colectivo. La memoria ha sido estudiada desde diferentes disciplinas aparte de la psicología, como lo son la antropología, la historia y la sociología.

Ulric Neisse (1982, citado por Vázquez, 2001, pág. 44), hace una distinción entre dos líneas de investigación que se han enfocado en la memoria desde la psicología, las cuales hacen referencia de su descubrimiento y su explicación. La primera de ellas, el

descubrimiento habla de los mecanismos básicos del funcionamiento que tiene la memoria, estos parten de la conceptualización que hay en ella, así como de los procesos cognitivos implicados, ya sea como una representación o un almacenamiento de la memoria. Mientras que en la segunda línea de investigación trata de explicar las experiencias cotidianas que tienen las personas, así como las manifestaciones de la memoria que logran adquirir de manera individual. La memoria no se podría entender de manera externa, puesto que ella representa una facultad interior del sujeto, en donde la única forma de acceder a ella es “mediante el análisis de la forma en que la mente de los individuos produce la representación de sus recuerdos” (Vázquez, 2001, p. 44).

La atención y la codificación que se realizan ante los recuerdos, ayudan a crear una representación y recuperación de éstos, teniendo unos datos más precisos para poder realizar los análisis que se desean obtener. Se debe tomar en cuenta que cada persona tiene su propia percepción de las representaciones que ha observado a lo largo de su vida, por lo que las memorias se ven siempre desde un ámbito individual y a partir de ello, se van creando las memorias colectivas hechas con las diferentes narraciones de la comunidad. (Cano & Huici, 1992).

Viendo desde este modo, la memoria puede contener falsas atribuciones que los sujetos hacen a cierto hecho que ocurrió en la comunidad, en donde pocas veces importa el cómo sucedieron las cosas, si no, el qué fue lo que paso después. Vázquez (2001) se refiere a estas falsas atribuciones como las confusiones y omisiones que incurren en los sujetos, ya que existe un descuido del cómo se desarrolla y adquiere sentido la memoria.

La psicología también ha estudiado a la memoria desde una percepción más cuantitativa. En ella las teorías que engloban a la memoria deben de estar ligadas a particulares o imprecisos experimentos, en dónde los investigadores no se han visto satisfechos con los resultados obtenidos ya que no pueden tener la confiabilidad que ellos desean. Es por lo que el olvido, desde el punto cuantitativo, suele ser interpretado como una inferencia que carece de significado para los investigadores y probablemente sea solo uno de los errores que no se han podido corregir desde esa postura (Vázquez, 2001).

Otra teoría que se ha referido sobre la memoria es la teoría de las representaciones sociales, la cual ha tenido diferentes planteamientos sobre cómo se debe entender. La memoria colectiva y la construcción de su núcleo social son parte importante al momento de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pensar en las representaciones sociales, se tiene que comprender que, al representarse alguna cosa, objeto o sujeto socialmente se pone el uso de la memoria. Ya que éstas funcionan como un contexto o marco facilitador del recuerdo que se da de manera individual pero que tiene una repercusión de manera colectiva (Vázquez, 2001).

Aunque la teoría de representaciones sociales ha ayudado a los estudios de la memoria, se tiene que aclarar que esta investigación se hará desde el punto de vista de la teoría de la actividad histórico-cultural, en donde los relatos de los participantes tendrán una influencia del momento y la época que les ha tocado vivir.

2.2.2 La memoria como narración

Las narraciones se han creado para relatar y contar historias que se puedan transmitir. El poder apropiarse de las memorias de una manera fácil y accesible para los sujetos ha hecho que las narraciones se hayan vuelto importante para el desarrollo humano. Vázquez (2001) menciona que la principal urgencia de transmitir la memoria a otros individuos es la constante amenaza de que llegue el olvido. El no tener una identidad como sujeto o comunidad está normalmente ligado al olvido, puesto que no se pueden acceder a momentos del pasado. Aunque el olvido puede interpretarse como un proceso en el tiempo, no se ha borrado del todo, más bien no se ha podido encontrar nuevamente.

Por lo tanto, la importancia de la literatura ha sido plasmar fenómenos y procesos sociales por los que han pasado los humanos, es decir, ella permite crear mundos imaginarios en donde los principales conflictos que suceden tienen que ver con lo que está pasando en ese momento preciso de la historia, aunque en ocasiones se crean versiones de lo que podría suceder en un futuro que aún es desconocido.

La memoria que se maneja en la literatura tiende a ser colectiva, intervienen dos o más personas en su creación, ya que debe haber un autor y un lector para que esta pueda funcionar y así poder dar una interpretación personal de lo que se está leyendo. El lenguaje empleado en la creación literaria ha ido evolucionando socio históricamente al punto de apoyarse en las nuevas herramientas tecnológicas. Dichas producciones literarias pueden hacer que la ficción parezca realidad, pero también puede pasar de la realidad a la ficción; lo único que se necesita es tener el conocimiento adecuado del lenguaje para poder transformarlo y moldearlo en objetos determinados que concluyan en una narración. Las memorias personales se van reconstruyendo a partir de dichas narraciones en donde los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sujetos van creando su propia identidad; transformando y reconstruyendo aspectos de su vida (Vázquez, 2001).

El arte como la ciencia han sido creadas para poder apropiarse del mundo y poder tratar de entender una verdad absoluta a la cual ninguna de las dos ha podido acceder (Tarkovsky, 2013). Si bien las obras literarias han tenido un profundo impacto en la creación de memorias colectivas, se debe entender que desde 1895 cambió la manera de hacer narraciones en el mundo. La primera proyección cinematográfica al público fue sin duda alguna, una de las mayores revoluciones que han tenido las artes en los últimos años. Desde ese año, las obras cinematográficas han sido parte fundamental de la creación de las memorias colectivas de distintas comunidades, además de mostrar de manera más directa sus identidades, costumbres y tradiciones. (Vázquez, 2001).

El cine ha cambiado la forma en que recordamos, todas las vivencias que se han tenido a lo largo de los años se han modificado, tanto así que se ha cambiado nuestra propia memoria por una memoria creada por imágenes que se ven a través de un proyector (Quintana, 1999, citado por Vázquez, 2001, pág. 35). El cine como la literatura, construye un punto de vista, que a pesar de ser hecho de manera colectiva tiene un propósito individual. En la creación de una obra cinematográfica se dice que se hacen tres diferentes narraciones antes de que se muestra al público la última narración. La primera es cuando se crea el guion, la segunda es al momento de filmarla; mientras que la tercera es cuando el editor comienza a unir sus partes y darles un sentido a las imágenes narradas, tal como sucede con el modelo de la quinta dimensión (Eisentein, 1974).

La importancia que tiene la construcción del pasado en el quehacer cinematográfico ha ayudado a la creación de interpretaciones, induce a la creación de memorias colectivas que repercuten en los sujetos (Vázquez, 2001). La observación es necesaria para poder realizar cualquier creación, es por lo que se debe estar atento a los sucesos que cambian el mundo, las relaciones de los individuos con las creaciones pueden crear esa eternidad, es decir, detener el olvido. Tarkovsky (2013) hace referencia que por primera vez el hombre tiene la posibilidad de fijar el tiempo. Al momento de hacer esa fijación en un objeto, se puede manipular la producción de las imágenes y los sonidos las veces que sean necesarias.

A continuación, se dará un ejemplo breve de la creación de una memoria colectiva por medio de obras cinematográficas. Sáizar *et al.* (2010) nos mencionan sobre la llegada del

cinematógrafo a México, solo unos meses después de su presentación al público en Francia. La participación más importante de dicho instrumento fue casi una década después, en la revolución que se había desatado en los primeros años del siglo pasado en el país. Los cinefotógrafos plasmaban las batallas que tenían los revolucionarios con el ejército, pero nunca mostraron el desenlace de éstas, ya que debían contener imparcialidad al momento de realizar la proyección. La memoria colectiva creada por estos cortometrajes ha sido de gran impacto en la identidad que se tiene en la actualidad sobre la historia del país. De hecho, el estereotipo que se tiene de los mexicanos fue creado a partir de las vistas de la revolución, los sombreros, los penachos, los trajes típicos pasaron a ser parte de una memoria colectiva a nivel mundial, en donde las diferentes sociedades se conocían entre sí a partir de estas imágenes en movimiento.

Sin embargo, se tiene que separar la diferencia entre un hecho de la realidad y un relato de la realidad. Los relatos se deben entender como la utilización que hacemos del lenguaje, para poder hacer estas distinciones de la reconstrucción de una memoria se debe acudir a diferentes documentos, fichas, fotografías, sonidos, vídeos y expedientes. (Vázquez, 2001).

2.2.3 Dificultades en la memoria cultural

Al hablar de memoria se debe hacer énfasis en la pertinencia que se tiene de ella en los sujetos. Vázquez (2001) menciona que el estudio de la memoria y el olvido social tienen tres dificultades con las que se tienen que enfrentar. La primera de ellas es la historicidad, en la cual implica la reducción del dato. La historicidad busca uniformar las versiones de un acontecimiento para poder realizar una única versión del hecho ocurrido, pretende la objetivación del acontecimiento. Una memoria histórica habla de un punto determinado de la historia, en donde los protagonistas son quienes realizan la narración. Charles Péguy (citado por Vázquez, 2001) explica que el acontecimiento pasa de ser real a ser histórico, por lo que el asunto que se encuentra anclado a la memoria acaba por desvanecerse.

La segunda dificultad trata de la espectacularización. En ella refiere al mercado de la memoria, es decir, el pasado pasa a ser una nueva forma de consumo por la sociedad. El presente ya no se ve como un contexto lineal, ya que se refiere a que en la actualidad existen demasiadas distracciones, tecnológicas principalmente, que dejan al pasado en diferentes contextos a los cuales no se puede ligar al cien por ciento. El consumo de lo instantáneo es la

marca principal de esta dificultad, ya que hace imposible un envejecimiento de la sociedad, la cual se encuentra mediatizada y carece de una identidad propia (Vázquez, 2001).

Por último, se encuentra la telepresencia. Se refiere a las tecnologías de la imagen y de la informática, las cuales contienen su propia lógica de funcionamiento y de desarrollo que repercuten en la sociedad.

Halbwach (2004) remarca que la memoria necesita marcos estables de espacio y tiempo socialmente construidos para poder funcionar. La memoria de una sociedad debe de ser entendida desde los contenidos y los significados que la rodean, ellos se deben ir modificando para llegar a un verdadero proceso en donde se tenga la recepción, interpretación y reinterpretación de los significados. También se debe entender que toda sociedad es creadora de saber, en donde la construcción y reconstrucción de su memoria ayuda a las relaciones de los individuos, la memoria de que existe en esa sociedad se extiende hasta donde ella puede, por lo que ya no se puede referir a la memoria sin contemplar su olvido y viceversa (Vázquez, 2001).

Halbwach (2004), comprende que la memoria posee una profunda y sustancial fuerza simbólica, la cual se vuelve objeto para legitimar un presente, donde se crea una apropiación de ésta. La noción de tiempo y espacio se van modificando constantemente, por lo que es necesario tomar en cuenta las nuevas herramientas que se poseen, para poder plasmar las memorias, así como las dificultades que se van adquiriendo con los nuevos retos que representa la sociedad moderna.

2.3 Intergeneración

Como se mencionó al principio del documento, el objetivo general de esta tesis de investigación va dirigido a identificar los alcances que tiene la construcción de la memoria cultural a partir de narraciones realizadas en los sistemas de actividad de la quinta dimensión. Dichas narraciones tienen que ser creadas por distintos sujetos que se desenvuelven en una actividad en específico. Para fines de esta investigación se trabajará con dos poblaciones que tienen similitudes en los roles que desempeñan en su círculo social, no tanto en la edad que tienen. Por lo tanto, se trabajará con adultos mayores y adolescentes como los sujetos principales de los sistemas de actividad. Sin embargo, es necesario esclarecer que se entiende por las relaciones intergeneracionales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es necesario comprender que una generación se define con base a la identidad familiar mediada por factores sociales como la economía, política y la cultura (Ojeda & López, 2017). La identidad que adopta cada generación en su etapa de vida se ve influida en los círculos sociales en los que se mueve e interviene, siendo estos los que más pueden cambiar la percepción hacía el trato que se tiene a los demás.

En la actualidad, se ha visto un sesgo en las relaciones ya que existe un gran desinterés en trabajar de manera conjunta y presencial por parte de las nuevas generaciones, ahora el contacto físico va por debajo del cibernético. De modo que el problema se va haciendo más grande para las personas que no están en contacto con la tecnología o aquellas que les es difícil su acceso (Aguilar, Valdez, González, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez, & Vidal, 2015). Está barrera ha creado varios estigmas que se convierten en un factor que facilita la discriminación de varios grupos sociales; se puede entender como una teoría que explica la inferioridad de las personas (Ojeda & López, 2017).

Vieira y Sousa (2016) mencionan que la práctica intergeneracional (IPG por sus siglas en inglés) se ha vuelto una necesidad para establecer las relaciones que beneficien a las personas de diferentes edades. Dichas prácticas son utilizadas como herramientas que permiten intercambiar el aprendizaje entre las generaciones, además de surgir como una ayuda al envejecimiento demográfico que están teniendo varias poblaciones del mundo.

Estévez (2005), hace referencia que en México existe un desaprovechamiento de las habilidades y conocimientos de los adultos mayores, los cuales podrían aportar grandes enseñanzas a las generaciones más jóvenes. Se debe comprender que las relaciones intergeneracionales pueden funcionar como un trampolín de conocimientos recíprocos para las personas que se aprovechen de éstas. Es interesante examinar cómo este tipo de vínculos pueden aportar grandes cambios positivos a las interacciones de la sociedad, considerando que cada individuo se vaya apropiando de nuevas herramientas que ayuden a sobrellevar su vida de una manera más amable. Por otra parte, es necesario recalcar que una de las preocupaciones que surgen en México es la falta de participación por parte de los miembros de la sociedad. Por lo que debemos hacer significativas las opiniones que puedan surgir a partir de las inquietudes y las necesidades.

Los programas para promover la solidaridad y cooperación entre generaciones benefician la creación de memorias culturales, en donde los individuos se apropian de

legados simbólicos y crean una identidad en la comunidad. Vieira *et al.* (2016) propusieron una implementación de actividades intergeneracionales, las cuales consistían en reunir un grupo mixto de adultos mayores y niños para que pudieran realizar manualidades en conjunto. Los beneficios que pudieron observar fueron el bienestar común, el aprendizaje entre los participantes, la comunicación y el entendimiento mutuo. Este tipo de programas promueven el aprendizaje intergeneracional como una forma de ayudar al núcleo social.

Tanto a nivel nacional como internacional se ha tratado de fortalecer la solidaridad entre generaciones, empezando con pequeños proyectos que involucren a la comunidad para realizar actividades en conjunto, las cuales puedan ser útiles para todos los participantes. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) manifestó en su informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que los medios de difusión deben de promover imágenes favorables en dónde se destaque la sabiduría, los puntos fuertes, las aportaciones, la inventiva de las mujeres y hombres de edad avanzada, en dónde piden dejar los estereotipos negativos de lado, para así poder reconocer e incorporar las aportaciones que han hecho los adultos mayores, que pueden ser de gran ayuda para los niños y jóvenes que apenas comienzan a crecer (ONU, 2002).

Uno de los problemas con los que se encuentran estos programas es la discriminación hacia las capacidades de las personas. Este tema se tiene que retomar para poder sensibilizar a la sociedad a ejercer su derecho a no ser discriminado, sobre todo para aquellas personas que se ven más expuestas a este tipo de conductas, ya que debe entender que la discriminación es la desigualdad de oportunidades que tienen ciertos sectores de la ciudadanía al momento de expresarse (Romero, 2005).

2.3.1 Adulto mayor y adolescentes

Tal como se mencionaba anteriormente, existe un envejecimiento demográfico en varios países. En México, los adultos mayores irán aumentando rápidamente. Acuña-Gurrola & González-Celis-Rangel (2010) mencionan la importancia hablar sobre la manera de llevar una vejez más amigable y no caer en estereotipos negativos; si bien, las enfermedades son las influencias más negativas que afectan al ser humano, debemos decir que no siempre van ligadas con la edad. Sin embargo, se debe entender que la vejez es una etapa más de la vida.

En la actualidad, las personas de edad avanzada deberían de gozar de una estabilidad económica y social, ya que ellos estuvieron encargados de la industrialización y la

modernización de México. En concordancia con esto, el Estado debería de tener la obligación ética de corresponderles, pero la situación es distinta a la realidad, ya que pocos cuentan con seguro social y pensión. Es natural que una persona mayor que cuenta con mayor autonomía no sienta tanta afectación con dicha etapa, pero si esta persona no cuenta con una estabilidad económica y social puede llegar a tener grandes problemas con su desenvolvimiento hacia los demás (Montoya-Arce, Román-Sánchez, Gaxiola-Robles-Linares & Montes-De Oca-Vargas, 2010).

Acuña-Gurrola y González-Celis-Rangel (2010), explican que el adulto mayor va cambiando su rol en la familia y en las relaciones que éste conlleva con su núcleo social. A pesar de eso, contar con una red de apoyo social puede influir positivamente en la persona, basándose en su capacidad para realizar actividades de la vida diaria, se ven beneficiadas para presentar una mayor correlación significativa. Por este motivo, el apoyo familiar y el extrafamiliar ayudan emocionalmente al adulto mayor, así como, la realización de actividades de ocio le sirven para seguir estableciendo contacto continuo, en donde la persona no se sienta desplazada por la sociedad. El seguir conviviendo y estar activo minimizan los riesgos de salud, además de que los apoyos de adaptación para el envejecimiento han sido punto clave para comprender que les interesa y cuáles son las actividades que se les facilitan más. (Acosta & González-Celis, 2010).

Por consecuente, una investigación realizada en Cuba pidió a cierto número de adultos mayores que hablarán de una autoimagen de la vejez. En los resultados se puede apreciar cómo la gran mayoría de los participantes tienen una imagen negativa de sí mismos, mientras que los ancianos que tenían una imagen positiva apenas sobrepasan el treinta por ciento del total (Callís-Fernández, 2011). Por esta razón se ha comenzado a usar el término empoderamiento de la vejez, en el cual se pretende ir más allá de los prejuicios negativos que se dicen de las personas de la tercera edad. Por ejemplo, que no pueden aprender cosas nuevas, sobre todo en el contexto actual, es decir, con la tecnología.

Disponer de las herramientas necesarias para el desenvolvimiento social, ha sido la gran diferencia al momento de trabajar con ancianos; por lo que grupos intergeneracionales se han visto favorecidos de una manera positiva. El adulto mayor tiene una participación fundamental al momento de compartir experiencias y vivencias, haciendo que el resto de los

participantes puedan comprender los legados que se les tratan de transmitir (Callís-Fernández, 2011).

El envejecimiento puede depender de gran medida del entorno social donde el individuo se desenvuelve. Se debe entender que no es el mismo ambiente en el que se desarrolla un empleado en el campo que uno en la ciudad; por lo que el envejecimiento se puede dar de maneras distintas ya que influye la calidad de vida y la autoeficacia de cada individuo, tal como se mencionaba anteriormente (Vera, 2018)

Las personas de la tercera edad que participan de manera constante en actividades sociales confían más en sus propias capacidades. Si su participación social aumenta, por ende, su autonomía crece (González-Celis & Lima, 2017). Los adultos mayores autónomos continúan de manera normal con su vida social, puesto que sus vínculos afectivos siguen intactos, ya que los fortalecen al realizar las actividades.

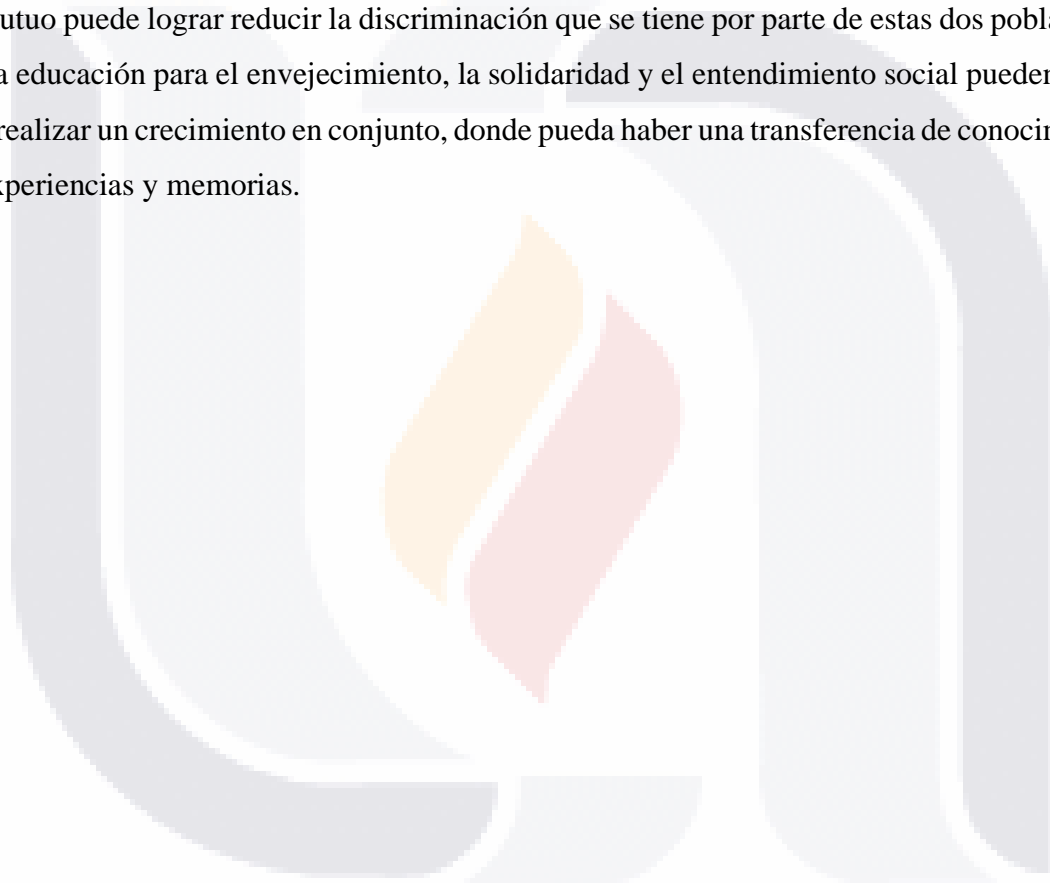
Otra población que se ve afectada por el desplazamiento de la sociedad son los adolescentes y los jóvenes. Según el estudio de Aguilar *et al.* (2015) los adolescentes actuales tienen problemas con la forma en cómo se ven, es decir, tienen inseguridad de sí mismos, por dichas razones esto se ve manifestado en la pérdida del sentido vital y la insatisfacción personal. Al igual que los adultos mayores, los adolescentes pasan por una transición importante en su vida, ambos están experimentando cambios físicos y emocionales, en dónde su rol en la sociedad se ve afectado.

Dichos autores hicieron un estudio con varios grupos escolarizados. Resumiendo, los resultados encontraron que los participantes indicaron que les hace falta apoyo, puesto que sienten escases de interacción afectiva por parte de sus familiares. Una de las cuestiones más recurrentes en la investigación fue que los individuos se reprimen cada vez que quieren aportar algo, es decir, temen a la crítica social, a sentirse desilusionados o inseguros porque algo no salió como lo esperaban, además de que gracias a estos aspectos les es difícil adquirir y acumular conocimientos (Aguilar *et al.*, 2015).

La Universidad de Santiago de Chile hizo una investigación donde capacitaban a adolescentes entre 16 y 17 años para poder realizar actividades intergeneracionales en conjunto con personas mayores. Realizaron una conferencia en donde plantearon los temas principales sobre las interacciones intergeneracionales que se realizarían en un futuro cercano. La principal pregunta de dicha conferencia fue qué entendían por vejez. Una vez

concluida la práctica intergeneracional, los investigadores pudieron observar que la gran mayoría de los participantes jóvenes vieron de forma positiva el poder trabajar con personas de edad avanzada; además se destaca que el principal problema que ellos ven es que existe poca información sobre cómo debería ser abordada la vejez desde una edad temprana para así evitar estereotipos (Cortizas & Rivas, 1994)

Para concluir, las relaciones de trabajo o de actividades de ocio entre adultos mayores y adolescentes pueden de ser gran beneficio para la comunidad ya que el entendimiento mutuo puede lograr reducir la discriminación que se tiene por parte de estas dos poblaciones. La educación para el envejecimiento, la solidaridad y el entendimiento social pueden ayudar a realizar un crecimiento en conjunto, donde pueda haber una transferencia de conocimientos, experiencias y memorias.



CAPÍTULO III

Retomando lo visto en los capítulos anteriores, la teoría de la actividad histórico-cultural aborda la mediación simbólica de las interacciones individuo-organismo, desarrollado varios modelos que se implementan para la recopilación de la información obtenida (Cole *et al.*, 2002). Dicha teoría maneja diferentes tipos de modelos que ayudan a la interpretación de los datos obtenidos, para esta investigación se estará utilizando el modelo de la quinta dimensión.

3.1 Quinta Dimensión

Para Cole (1999), la Quinta Dimensión nació como un modelo en donde se realizan actividades flexibles con capacidad de comprometer a los sujetos que son participantes en las interacciones de una actividad en específico. En sus inicios, la actividad fue diseñada para uso educativo de forma intergeneracional, con niños e instructores, en donde se destaca la utilización de las nuevas tecnologías, como las computadoras, las cámaras de vídeo y audio. Se tenía el propósito de llamar la atención de los niños en los juegos educativos propuestos por los investigadores, ya que se buscaba el desarrollo de microculturas dentro y fuera de la escuela (Lalueza *et al.*, 2014).

En España, este tipo de modelos desarrollados a partir de la 5D han permitido el desarrollo de varios proyectos para acercar a los alumnos de las comunidades marginadas a un entorno escolar más abierto y flexible. El proyecto Shere Rom, en la ciudad de Barcelona, (Lalueza *et al.*, 2014) es un modelo de actividad educativa basada en el aprendizaje colaborativo que se basa en la utilización de la tecnología para desarrollar las competencias necesarias en el ámbito académico y social de los participantes, estas bases las tomaron de la 5D. Aunque normalmente este modelo es utilizado dentro de las aulas educativas puede ser utilizado fuera de las escuelas como herramienta de apropiación de conocimientos.

La adquisición de herramientas y el lenguaje es importante en ese modelo. Es necesario que los individuos tengan una participación central, tienen que conocer y compartir metas (Lamas & Lalueza, 2012). Para Cole (1999), la 5D está enfocada en producir nuevas formas de interacción a partir de mediaciones preexistentes, en donde se propicia la participación, la inclusión y la legitimización de las voces de los individuos. Las personas deben de ser un grupo heterogéneo, es decir, no importa que sean profesores, niños, adultos;

si no, que deben de tener la misma legitimización sobre los aportes que se dan a la actividad. El conocimiento cultural es uno de los rasgos más importantes para que se puedan adquirir nuevas herramientas de una manera rápida y eficaz, en donde no se debe de tener estigmas de que está bien o mal. La quinta dimensión puede identificarse como un artefacto terciario, las herramientas ya han sido apropiadas por los sujetos y se les pretende dar un nuevo uso, en donde se busca responder la pregunta: ¿dónde? (Cole, 1999 y Susi, 2016).

El surgimiento de una cultura colectiva hace que cualquier persona que entre a la actividad se vuelva parte del cambio que se tiene en ésta. Sin embargo, esto no se puede ver al principio, ya que se debe de tener en cuenta que el caos y las contradicciones son elementos importantes en la quinta dimensión. La participación crea una conciencia más sólida e intensa por parte de la comunidad, así las personas que se encuentran fuera comienzan a tener un fuerte deseo de ser parte de ella (Cole, 1999).

El laboratorio de Cognición Humana Comparada (Cole, 1999) hace referencia a cuatro principios fundamentales en este modelo. El primero de ellos menciona que la actividad educativa tiene que estar vinculada con la comunidad en donde se lleva acabo, ya que se deben conectar los objetivos comunes. El segundo hace énfasis en que los participantes deben ser respetados, al igual que sus capacidades de formular objetivos, ya que su mayor finalidad es que el aprendizaje sea significativo (Lalueza *et al.*, 2014)

El tercer principio tiene que ver con la construcción del conocimiento. Se entiende como un proceso social que se basa en la participación y colaboración de los sujetos, dejando claro que ellos poseen conocimientos y experiencias distintas que ayudan a la creación de memorias y vivencias. Los expertos solo pueden ayudar a guiar, hasta que las personas puedan tener la autonomía suficiente para apropiarse de los conocimientos y marcar nuevas metas según sus intereses. Por último, se menciona los roles de los aprendices y expertos, tienen que ser flexibles. Los sujetos pueden cambiar de rol según los objetivos o las actividades planteadas por la comunidad.

La quinta dimensión tiene dos modelos: laberinto y trovadores. El modelo laberinto, según Cole (1999), está mayormente enfocado al ámbito académico. Éste cuenta con tareas estructuradas dirigidas a los niños quienes avanzan a través de un laberinto realizado en computadoras para completar tareas asociadas por medio de un juego donde fungen como

ayudantes de un mago. Dichos juegos tienen como fin, diferentes actividades para atraer a más niños y poder ayudarlos a apropiarse de los conocimientos básicos de la escuela.

Mientras que el otro modelo, trovadores, está enfocado con la expresión y la elaboración de vivencias. Por lo tanto, es el que se usará en esta investigación ya que permite explorar a mayor profundidad los objetivos planteados.

3.2 Modelo Trovadores

El modelo trovadores, tal como se menciona anteriormente, sirve para la creación de vivencias entre los participantes. Por eso, utiliza grupos mixtos fuera del área de clases. Cole (1999) explica que estos grupos son mayormente ruidosos, las actividades están ligadas a los juegos e interacciones entre iguales. Los participantes no sienten presión y buscan terminar de manera satisfactoria la actividad, ya que se sienten parte fundamental de ella.

El modelo trovador, como se conoce actualmente, está conformado por tres ejes básicos para su realización según el proyecto de Shere Rom (Laluzza *et al.*, 2014). El primero menciona la importancia de fomentar la creación de grupos horizontales, es decir, todos los participantes son elementos importantes dentro de la construcción de los relatos. Los aprendices y expertos desempeñan roles que pueden ir cambiando, sin embargo, siempre se debe legitimidad la voz del otro. El segundo eje establece la libertad de los sujetos de escoger un tema que les resulte significativo y por el que manifiesten interés. Obligar hacer una actividad a los participantes hace que éstos no quieran realizarla, en donde lo más seguro es que terminen por abandonarla sin llegar a concluirla. Por eso, se debe considerar los gustos que mueven a la comunidad. Hacerlos partícipes de las decisiones importantes hace que éstos se sientan como parte fundamental y puedan concluir la actividad exitosamente. Por último, se pretende marcar objetivos a corto plazo. Esto ayuda a que se permitan resultados visibles, para que el grupo mantenga motivación positiva el resto del tiempo.

El desarrollo de la tarea que se lleva a cabo en el modelo trovadores sigue una metodología en espiral. En ella, no importa las veces que se tenga que repetir la actividad, sino el impacto que se tiene en la comunidad que la realizó. Dicho modelo se apoya de las artes audiovisuales para la creación de las sesiones a realizarse (Proyecto Shere Rom).

Para realizar con éxito el modelo trovadores se debe realizar una actividad audiovisual con los participantes. La actividad se desarrolla con la formación de grupos compuestos, en donde se encuentra un ayudante experto y aproximadamente cuatro personas de la

comunidad. Estos sujetos colaboran en la creación de un proyecto compartido, en donde sus opiniones cuentan con la misma fuerza. De ser necesario, se puede llegar a negociar algún aspecto que no les agrade, siempre y cuando se mantenga un diálogo horizontal entre todos. El proceso de aprendizaje ayuda al proceso de creación y viceversa (Cole, 1999). El ritmo tiene que ser propuesto por los participantes y no por los expertos, dependerá de ellos tomar las decisiones que influyan en el proyecto audiovisual, así como reflexionar sobre el proceso de creación y de aprendizaje que ayuden a mantener una comunicación óptima con la comunidad (Lamas & Lalueza, 2012).

Para el proyecto de Shere Rom (Lalueza, *et al.*, 2014) la creación de una tarea general en dicho modelo es necesario contar con los siguientes cuatro puntos:

1. Se debe definir la temática de la actividad, esta conlleva a la creación de un guion o escaleta de la historia.
2. La realización audiovisual. En este punto se debe crear, grabar o filmar las imágenes y sonidos; es decir, comienza una segunda narración por parte de los participantes.
3. Montaje. Editar las imágenes y el sonido de acuerdo con el guion previamente establecido es una nueva forma de reconstrucción de la narración, en donde ésta puede ser modificada las veces que sean necesarias por parte de los participantes y de ser necesario pueden volver a los pasos uno y dos.
4. La visualización final. En este punto se ha llegado a la narración final por parte de los participantes, se realiza la presentación de su producto audiovisual a sus demás compañeros y público en general. En este punto la interpretación de las vivencias que se hacen a partir de la visualización son las más significativas para el análisis que realizarán los investigadores.

La investigación que se presenta en esta tesis está enfocada en poblaciones con similitudes como lo son los adultos mayores y adolescentes. Por este motivo, el modelo trovador es el más pertinente para llevar a cabo la recopilación de los datos. Esto quiere decir que se tomará en cuenta la memoria cultural individual y colectiva de los participantes, así como los significados que se darán a través vivencias compartidas.

3.3 Método

3.3.1 Diseño

Esta investigación es de carácter cualitativo, la cual fue realizada en la ciudad de Aguascalientes, México. Esta basada en el desarrollo de un programa intergeneracional que permite propiciar intervenciones sociales en dos poblaciones de diferente edad, las cuales normalmente no conviven entre sí en un ambiente no familiar.

Se diseñó un taller de cortometrajes basado en el modelo trovadores de la Quinta Dimensión. La planificación y la obtención de los permisos pertinentes para su implementación fue un proceso de cuatro meses. Se contactaron a diferentes instituciones que trabajan con las poblaciones objetivo para que fueran los mediadores entre los posibles participantes y el investigador. También se contactaron a dos personas que trabajan en el área de cinematografía para que fueran apoyo técnico en las distintas actividades que se realizarían dentro del taller. La implementación de las actividades se realizó en ocho sesiones que se distribuyeron en cinco lugares diferentes dentro de la ciudad, teniendo en cuenta los objetivos planeados del taller. Estas sesiones estaban divididas de la siguiente manera: dos sesiones cada semana de dos horas cada una.

Para la implementación de las entrevistas semiestructuradas iniciales se vieron por separado a los grupos de adultos mayores y a los adolescentes, mientras que en la segunda entrevista planteada se realizó antes de finalizar la última sesión de forma individual. Las transcripciones de las entrevistas, los diarios de campo y los videos de apoyo fueron analizados por medio de sistemas de actividad, en donde se separaron cada por grupos y días dependiendo de cada comunidad.

Cabe mencionar, que algunos de los participantes utilizaron nombres artísticos o apodos para evitar usar sus nombres reales, esto se realizó en acuerdo previo a la firma de los consentimientos informados.

3.1.2 Participantes

Los participantes fueron elegidos de manera aleatoria. Se contactó al Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia en Aguascalientes (DIF AGS) para que fungiera como enlace en las casas de día de los adultos mayores que se tienen dentro del ciudad. Los encargados de este organismo designaron a los participantes de acuerdo con la disposición, constancia y participación que ha tenido, por lo tanto, el grupo 30 de dicha institución fue el elegido para

trabajar en el taller. Por otro lado, la selección de los adolescentes fue por medio de solicitudes en diferentes instituciones, destacando la participación de los grupos de scouts México. Debido a la pronta respuesta se decidió trabajar con el grupo 7 de dicho organismo, ya que contaban con abundante población de personas entre los 12 a los 17 años. En la primera sesión se tuvo un total de 11 adultos mayores y 8 adolescentes, en la segunda sesión había 9 adultos mayores y 8 adolescentes, mientras que en la tercera había 9 y 5 respectivamente. El resto de las sesiones tuvieron los mismos participantes hasta la conclusión de las actividades.

3.3.3 Materiales e Instrumentos

Para la implementación del taller se tuvieron los siguientes materiales: consentimiento informado y dos entrevistas semiestructuradas. El primero de ellos fue utilizado para informar a los participantes y a los tutores de éstos, en qué consiste la investigación. Explicándoles la confidencialidad del uso de sus datos personales y de los datos arrojados durante la investigación. La entrevista semiestructurada fue realizada para poder describir el impacto de las percepciones que se tenían de una población a otra. La primera entrevista fue realizada de manera conjunta en la primera sesión. Las preguntas que se realizaron en el caso de los adolescentes fueron ¿cómo son los adultos mayores?, ¿qué les gustaría ser en un futuro?, ¿cómo se imaginan de adultos mayores?, después se les pidió contrastar las dos respuestas de vejez. A los adultos mayores se les preguntó ¿cómo son los adolescentes de ahora?, ¿cómo eran ustedes de adolescentes?, ¿cómo se desarrollan los adolescentes con sus familias ahora?, después contrastaron las respuestas sobre la adolescencia.

La segunda entrevista se realizó de forma individual antes de concluir la octava sesión. Las preguntas fueron si se acordaban de lo que se vio en primera sesión del taller, ¿cambio su percepción de los adolescentes y/o adultos mayores al trabajar con ellos en una actividad?, ¿le gustó trabajar con ellos?, ¿aprendió cosas nuevas de sus compañeros?, ¿cuáles?

Para la realización del análisis se hizo la transcripción de las entrevistas y los diarios de campo realizados al término de cada sesión. Estos datos se pasaron a tablas con las seis categorías del sistema de actividad (artefacto, sujeto, objeto, reglas, comunidad y división de trabajo). Con ellas se compararon los datos en forma de espiral, para después compararlos y analizarlos con las tablas del resto de los equipos.

Por otra parte, en el taller se usaron los siguientes materiales: hojas de papel, plumas, lápices, lápices de colores, pizarrón, plumones para pizarrón, consentimiento informado (firmado por los tutores en el caso de los adolescentes), 3 celulares con cámara (de los participantes y de los instructores), 3 DF-228 mini tripié para celular YUN TENG, 3 lentes zoom para cámara de celular MOBO, 3 lentes para cámara de celular clip universal (lentes macro, fisheye y gran angular) MOBO, 3 lentes para cámara de celular clip universal (lentes macro, fisheye y gran angular) marca desconocida, programa Adobe Premiere Pro para Windows (versión de prueba 2019), programa Final Cut Pro para Mac Book Pro, 2 laptops para la edición con los programas ya instalados, sala de cine.

3.3.4 Procedimiento

Como se vio anteriormente, para la recolección de datos se realizaron los siguientes pasos: durante cuatro meses se obtuvieron los permisos y las personas que participarían en el taller, mientras que en un mes se hizo la implementación de las actividades.

Para la obtención de los permisos y los participantes, lo principal fue crear un contacto con instituciones que trabajan con adultos mayores y adolescentes. El primer contacto que se realizó con la Estancia de día del Adulto Mayor fue con la ayuda del Dr. Miguel Ángel Sahagún. En el Instituto de Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Aguascalientes, se presentó el proyecto como un taller de cortometrajes, el cual tenía la función de propiciar las memorias culturales a partir de las prácticas intergeneracionales entre dos tipos de poblaciones en un ámbito no familiar.

El segundo contacto con la estancia, se presentó una carpeta ejecutiva en dónde se mostraba a detalle las metas a realizarse, el calendario de las actividades e información de contacto del taller. Ese día se asignó el grupo 30 del DIF, el cual se encontraba cerca de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Dicho grupo cumplía con una de las cualidades principales para la investigación: que fueran mayores de 60 años.

El tercer contacto se realizó con la encargada del grupo 30, se le mostró la carpeta ejecutiva del taller para que pudiera conocer a profundidad lo que se planeaba hacer, así como las fechas y el horario. También se acordó en qué lugar se haría el taller, ya que las instalaciones del DIF a donde ellos pertenecían estaban ocupadas por el curso de verano de los niños.

Por otra parte, el primer contacto que se realizó con la institución encargada de los adolescentes fue con el encargado del grupo 7 de los scouts. El Sr. Magaña pidió que se le entregara una carta con la información relevante del taller, para poder aprobar y mandar la información a los papás de los adolescentes que entraban dentro del criterio de inclusión. El segundo contacto fue por medio de mensajes de texto, en dónde los papás hacían preguntas sobre el taller. Mientras que el tercer contacto fue en una visita realizada después las actividades que tienen los miembros del grupo 7 de los scouts los sábados, en dónde se presentó el proyecto a los papás y se firmaron los consentimientos informados.

Tal como se mencionó anteriormente, la recolección de datos se realizó en un taller de cortometrajes con duración de ocho sesiones de dos horas cada una. La información obtenida se transcribió a los diarios de campo, en donde se describen las interacciones que se daban entre los participantes. Se usaron vídeos de apoyo que fueron realizados durante la sesión. También se contó con una entrevista semiestructurada de manera grupal en la primera sesión y otra de manera individual en la última sesión, esto se hizo para poder conocer el impacto que el taller tuvo en los participantes. A continuación, se desglosa de manera breve cada una de las sesiones realizadas:

Ira sesión: Adultos Mayores y Adolescentes separados. Esta sesión fue realizada en dos días diferentes: uno con los adultos mayores y otra con los adolescentes. Al comienzo de la sesión se presentó las metas del taller y se conoció a los instructores y los participantes, se leyó el consentimiento informado. Se realizó una entrevista semiestructurada de manera grupal en donde destacaban las preguntas: ¿cómo son los adolescentes?, ¿creen que han cambiado la forma en cómo se relacionaban las personas?, ¿cómo eran ustedes de adolescentes?, después contrastaron su adolescencia con la percepción que tienen de los adolescentes en el caso de los adultos mayores. Mientras que para los adolescentes se les pidió contestar las siguientes preguntas: ¿cómo son los adultos mayores? ¿qué les gustaría ser en el futuro? ¿cómo se ven ustedes de adultos mayores? Se les pidió que contrastarán la forma en como perciben su vejez imaginaria con la percepción que tienen de los ancianos actuales. Al terminar las preguntas se pasó a la siguiente fase de la sesión, la cual consistía en aprender lenguaje y conocimientos básicos de la cinematografía, en dónde buscaba adquirir de forma breve y concisa las herramientas audiovisuales que pudieran ayudarles a realizar el taller.

2da sesión: creación del guion. Esta sesión fue realizada con los adultos mayores y los adolescentes juntos por primera vez. Se hizo la presentación de los instructores y de los participantes, para después formar tres pequeños grupos. Cada grupo contaba con participantes de ambas poblaciones. El objetivo de esta sesión era realizar un guion por parte de los participantes, por lo tanto, se les pidió que escogieran un género cinematográfico con base en los gustos de los integrantes. Después de tener el género comenzaron a realizar una historia de manera conjunta.

3ra sesión: grabación. En esta sesión se le pidió a cada equipo que pusieran su historia en pequeñas frases las cuales les servirían para grabar y no perderse en la actividad. Cada equipo preparó material extra que iban a necesitar en sus cortometrajes. La actividad principal de la sesión era que comenzarán a grabar su historia y se apoyaran de las frases que habían anotado al principio. Aquí lo importante de registrar en el diario de campo es como se daban las interacciones en un lugar no controlado, ya que las grabaciones se hicieron en el parque de la colonia Fátima, al norte de la ciudad de Aguascalientes.

4ta sesión: grabación. Esta sesión al igual que la anterior, su objetivo principal era que los participantes terminaran de grabar su cortometraje. Los participantes concluyeron las actividades antes de lo que mostraba el calendario. Terminaron más rápido de lo que estaba en el calendario, por lo que se decidió usar la otra sesión de grabación como una de edición.

5ta sesión: edición. Durante la sesión, los equipos revisaban su material grabado y discutían sobre él. Realizaron otra lista para el acomodo los vídeos en orden cronológico de la historia. Uno de los aspectos interesantes en esta actividad era que los participantes al momento de ver sus vídeos entraban en un conflicto constante, ya que unos estaban de acuerdo con cierto material y otros no. La importancia de trabajar en equipo y escuchar al otro fueron fundamentales para poder comenzar a realizar la edición.

6ta sesión: edición. En esta sesión los participantes comenzaron a poner los vídeos en la línea de tiempo del programa de edición, fueron modificándolos con respecto a la imagen. Esta fue la tercera parte de la actividad y contaba con varias contradicciones por parte de los equipos.

7ma sesión: edición. Se centró en terminar la edición tanto de imagen como de diseño sonoro. Los equipos tuvieron que exportar varias veces sus proyectos.

8va sesión: visualización. La presentación de los tres cortometrajes se realizó en la sala isóptica perteneciente a la finca de Artes Cinematográficas y Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Los participantes podían llevar invitados a ver sus películas, ya que era importante que compartieran su experiencia con personas que no habían estado en el taller. Al finalizar la proyección se realizó una entrevista semiestructurada de manera individual para poder ver el impacto del taller. Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes: ¿se acuerda de la primera sesión que tuvimos?, ¿con esta actividad cambió su perspectiva hacía los adolescentes/adulto mayor?, ¿y le gustó trabajar con ellos?, ¿cree que aprendió cosas nuevas de sus compañeros?

Antes de concluir el taller se dio el agradecimiento a los participantes y a las diferentes personas que estuvieron involucradas en la investigación.

Por último, la tercera parte del procedimiento consistió en la transcripción de las entrevistas y de los diarios de campo utilizados durante las sesiones para comenzar el análisis de los datos.

3.3.5 Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se usaron las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo divididos por grupos y sesiones correspondientes. Dichas entrevistas sirvieron para visualizar el impacto que tuvo el taller en los participantes, se las opiniones de los sujetos antes y después del taller. Mientras que, para analizar los datos recabados durante el taller, se hizo una tabla que contenía las categorías usadas en los sistemas de actividad con su definición. Su función era describir de manera detallada los cambios que se tienen de un sistema de actividad a otro en las diferentes sesiones del taller. A continuación, se presentan cada una de las categorías explicadas con fragmentos de los diarios de campo.

Los artefactos son las herramientas utilizadas dentro de la actividad a realizarse, están divididos en tres niveles. El primario se enfoca a los instrumentos que usamos de forma física (Susi, 2006), como los celulares que utilizaron cuando grabaron los cortometrajes o las computadoras con las que editaron su película los participantes; el secundario se basa en las representaciones que se hacen de los artefactos primarios, por ejemplo, uno de los equipos utilizó una tela verde que les sirvió como base para realizar animaciones digitales en el cuerpo de sus actores; mientras que el terciario habla sobre como las herramientas pueden tener un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nuevo significado para los participantes (Susi, 2006). Esto sucedió cuando unos adultos mayores tomaron vídeos de árboles secos, los cuales representaban para ellas el paso del tiempo.

La segunda categoría es sobre los sujetos que se encuentran dentro de la actividad (Susi, 2006), es decir los participantes. En esta parte se pudo notar que había dos tipos de sujetos: los pasivos y los activos. En el equipo 2 era más notorio estos tipos de sujetos, había dos señoras que no opinaban y permanecían calladas al principio de la actividad, mientras que los otros dos participantes eran las que tomaban las decisiones del proyecto. Sin embargo, en las siguientes sesiones pasaron de ser sujetos pasivos a ser activos.

El objetivo es la tercera categoría que se analiza, en este taller el objetivo explícito era poder realizar un producto audiovisual, sin embargo, el objetivo implícito era el trabajo en equipo para poder llegar a la meta del taller. La cuarta categoría son las reglas, estas se modificaron dependiendo del equipo ya que las personalidades de los participantes se imponían unas más que otras. El tener acuerdos en común para poder avanzar en las metas a corto plazo eran fundamentales en la realización audiovisual.

La quinta categoría se manejan la división de trabajo que toman los sujetos. Dichos roles de trabajo pueden cambiar conforme avanza la actividad, por lo que era necesario describir que hace cada participante. En el equipo 1 los participantes tenían acordado que tres eran los actores principales, 1 era el fotógrafo y los otros 2 eran los continuistas de la historia. Mientras que en la última categoría hace mención de la comunidad, es decir, por un lado, se encontraban los miembros del grupo 30 del DIF y en el otro extremo estaban los miembros del grupo 7 de los scouts. Sin embargo, al sumergirse en el taller se crearon nuevas comunidades dependiendo en qué equipo se encontraban los participantes.

Este análisis cuenta con un total de 21 sistemas de actividad realizados en las ocho sesiones del taller. En la discusión de los resultados se hará el análisis poder describir la construcción de las memorias a partir de tres principales narraciones obtenidas del taller: guion, grabación y edición.

3.4 Consideraciones éticas

Esta investigación cuenta con los códigos institucionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el manejo de la información personal de los participantes, se les aseguró la confidencialidad de sus datos e identidad. Asimismo, se les presentó de qué se trataba la

investigación, sus objetivos y la finalidad de ésta, además de respetar el derecho de los participantes que quisieran salir del taller y de la investigación.

La responsabilidad tomada en esta tesis también se dirigió a no crear, fabricar o falsificar datos obtenidos dentro y fuera de la intervención. Todos los datos relacionados con esta investigación han sido manejados por un grupo de investigadores dentro de la Maestría en Investigación en Psicología.



CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

El presente capítulo se refiere a los resultados obtenidos a partir de los análisis de los datos del modelo trovadores, en dónde adultos mayores y adolescentes participaron de forma continua durante ocho sesiones. Estos datos se analizaron por medio de los sistemas de actividad, que fueron realizados en diferentes espacios públicos y privados, que permitieron a los participantes desenvolverse en distintos lugares conforme avanzaban en los objetivos del taller. Para comenzar, se presenta una descripción de las categorías que forman parte de los sistemas de actividad que se realizaron en el taller de cortometrajes. Después se identificarán los procesos de significación que se identificaron en las dos entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron en la primera y la última sesión.

4.1 Análisis de los sistemas de actividad

Para comenzar a analizar los datos fue necesario identificar los sistemas de actividad que se realizaron durante las distintas sesiones del taller, lo cual permitía comenzar a desglosar las interacciones que había entre los adultos mayores y los adolescentes. En total fueron 21 sistemas de actividades obtenidos en todo el taller. Una vez separados, se comenzó a identificar las categorías pertenecientes a los sistemas. Esto permitió observar las similitudes y diferencias entre los equipos que participaron en las actividades. Las descripciones y narraciones que se presentan en este trabajo fueron obtenidas mediante la observación participante, las cuales sirven para explicar y dar ejemplos de los diferentes conceptos, interpretaciones e interacciones que se formularon en el trabajo con los participantes.

4.2 Artefactos

Para fines de esta investigación, se debe informar al lector que los artefactos utilizados variaban conforme a las sesiones y las actividades a realizarse. Se debe entender que las herramientas utilizadas tenían varios significados en las diferentes narraciones que se hicieron en las actividades. Se dividieron en sus tres niveles: primario, secundario, terciario. Esto sirvió para poder ser más explícito en las aportaciones que se tenían antes, durante y después de las actividades, además de que los sujetos podían darles un uso dependiendo de su forma y función.

Un artefacto primordial eran los lugares en donde se realizaría el taller. Los adultos mayores tenían un espacio asignado por el DIF municipal de la ciudad de Aguascalientes, sin embargo, por las fechas en que se realizó el taller fue imposible el préstamo de dichas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instalaciones. Los espacios propuestos a ocuparse iban desde una casa particular, la cual era de un participante; hasta las instalaciones de un parque dentro de la ciudad y aulas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Las primeras sesiones fueron realizadas en dos espacios distintos. Con los adultos mayores se optó usar el jardín de la casa de una participante, el cuál era un espacio amplio con sombra, además de ser un lugar que la mayoría de los ancianos conocían. Aquí se pudo observar que los adultos se sentían cómodos entre ellos y el espacio, su postura corporal mostraba como se apropiaban del lugar mientras interactuaban de forma natural con el resto de los participantes. En la sesión de los adolescentes fue en el jardín del Teatro Aguascalientes, esto fue planeado para que después de salir de sus actividades en el grupo scout, se quedaran un tiempo extra para realizar las actividades del taller. Los adolescentes al principio estaban alejados de los instructores mientras hablaban entre ellos en voz baja. Sin embargo, comenzando la entrevista se volvieron muy participativos y comparaban constantemente sus respuestas.

En la segunda sesión, se utilizaron las instalaciones de la casa de uno participantes, una señora adulto mayor. En este espacio se conocieron por primera vez los adultos mayores con los adolescentes. El taller se desarrollaba en el jardín delantero de la casa, por lo tanto, el acceso a la cada estuvo limitado. La condición que hubo para su uso fue que todos los participantes respetaran los jardines y las plantas que se encontraban en el suelo. Las diferentes poblaciones se encontraban separadas al inicio de la actividad, sin embargo, se vieron obligadas a convivir cuando se crearon los equipos.

Mientras que en las sesiones 3 y 4, fueron realizadas en el parque municipal de la colonia Fátima. Este lugar fue prestado por el cuidador de los jardines del parque. Fue un acuerdo de palabra, ya que según él no había nadie responsable de las diversas actividades que se realizan en el parque. Aquí los sujetos pudieron tener una independencia del resto de los equipos, cada uno tenía su espacio designado y si era necesario usar las mismas partes de las instalaciones llegaban a un acuerdo del tiempo en que las ocuparían.

Durante las próximas tres sesiones, fue necesario hacer un cambio. Se tenía planeado usar nuevamente el parque, sin embargo, por cuestiones climáticas se tuvo que cambiar el lugar de la tercera narración. Las aulas del departamento de Psicología de la Universidad fungieron como las nuevas instalaciones ofreciendo mayor comodidad para los participantes.

Por último, en la visualización que se hizo en la octava sesión del taller, se pidió el aula isóptica que se encuentra en la casa de cine de la misma universidad, ya que esta contaba con las herramientas necesarias para ofrecer una experiencia diferente a los sujetos al momento de ver su objeto principal del taller.

4.2.1 Artefactos primarios

Los artefactos primarios son entidades físicas externas que buscan responder la pregunta ¿qué? (Susi, 2006). Para fines de la investigación fue necesario buscar artefactos que fueran flexibles de usar para los sujetos. Las herramientas utilizadas en la producción variaron dependiendo de los objetos que se buscaban realizar en las sesiones. En una primera instancia, el contar con plumones, pizarrón, plumas, lápices y hojas eran suficientes para que los participantes pudieran llevar a cabo en conjunto las tareas que se le iban poniendo de manera individual y colectiva.

De la misma manera, los artefactos fueron teniendo una mayor complicación de su uso conforme avanzaban en la realización de sus productos audiovisuales. Los participantes manejaban lentes macro, zoom, ojo de pez y angular en las cámaras de sus celulares, mientras que los otros materiales variaban dependiendo del equipo con el que estaban. Por ejemplo, el equipo uno uso cinta roja que tenía escrita la palabra peligro; el equipo dos opto por usar batas de laboratorio mientras que, el equipo tres, uso un automóvil.

En la edición, los sujetos utilizaban artefactos de comunicación digital. Los programas de edición profesionales, bibliotecas de sonidos digitales y el uso de computadoras hacían que los participantes estuvieran constantemente en comunicación sobre su trabajo. La función que se les daba a estos artefactos iba enfocado a transmitir conocimientos del área audiovisual que eran necesarios para la realización de la tercera narración.

4.2.2 Artefactos secundarios

Cuando se habla de los artefactos secundarios se refiere a las representaciones internas y externas de las herramientas primarias, en este nivel se busca responder dos preguntas (Susi, 2006). La primera de ellas es ¿por qué? En esta etapa se busca justificar la selección de ciertos artefactos, por ejemplo, el uso de sus historias en oraciones. La intención de usar este tipo de oraciones durante su segunda narración del taller era para poder ayudar a los participantes a dar un orden a las cosas que iban grabando. Esto servía como un script en cine, es decir, una

tesis tesis tesis tesis tesis

lista que dice cuales escenas han hecho y les faltan por hacer. Al momento de realizarlas, los sujetos estaban sumergidos en la actividad y tenían constante comunicación, sobre todo al momento de explicar sus ideas a los demás. La segunda pregunta respondía al cómo, es decir, describía como se manejaban los artefactos primarios. Por ejemplo, el uso de los lentes para celular. Estos eran utilizados como una forma narrativa para la creación de sus vídeos, ya que cada lente tenía una característica particular que permitía dar profundidad a las escenas que iban grabando para sus historias.

4.2.3 Artefactos terciarios

Se les conoce como los artefactos imaginarios. Cuando los participantes logran apropiarse de las herramientas descubren nuevos usos que les pueden dar (Susi, 2006). En este nivel los sujetos descubrieron como dar un nuevo uso a los celulares. En el equipo 1, uno de los participantes estaba utilizando su celular mientras sus compañeros de equipo se ponían de acuerdo sobre la historia que querían contar en su película. Uno de los adultos mayores le pidió al adolescente que pusiera atención a las opiniones que decían los demás, él le contestó que estaba escribiendo una historia a partir de los gustos de todos sus integrantes de equipo. Se puede apreciar como una herramienta primaria, como lo es el celular, ha sido modificada por un sujeto para darle un uso diferente a lo que están acostumbrados, ya que lo transformó en una hoja de papel en donde escribía una historia. Uno de los adultos le pidió que le enseñara a hacer eso en su celular, a lo cual su compañero le respondió positivamente mientras explicaba detalladamente como lo había logrado.

4.3 Objetos

El concepto de objeto no es algo fijo, pero para términos exclusivos de esta investigación se debe entender como la meta u objetivo de la actividad que se llevará a cabo (Engeström, 2001). En el caso del taller de cortometrajes, el objeto principal es la realización de una película hecha en conjunto por adultos mayores y adolescentes. Mientras que, para la investigación, el objeto son las construcciones de las memorias de los participantes.

Se debe concretar distintos objetos particulares, para así llegar a concluir el objetivo del taller. Lo interesante de esta categoría es como su uso puede ser moldeado conforme los sujetos se vuelven más participes de las actividades, al punto de poder cambiar ciertos objetos sin perder el objetivo principal de la actividad.

En esta investigación, se identificó que cada vez que se cambiaba de escenario, los objetos se veían alterados por los participantes. Se tenía la misma meta en común, sin embargo, todos los equipos realizaban sus actividades en distintos tiempos. Se incluyeron objetos particulares dentro de las actividades que permitieran la solidaridad y el entendimiento mutuo, en donde los participantes respetaran las capacidades del otro, así promover las interacciones dentro y fuera de la sesión. Se pudo observar cómo los adultos mayores se esforzaban por entender la tecnología empleada para las ediciones, tanto así que varios de ellos fueron los que estuvieron modificando en la computadora los videos con las sugerencias de su equipo.

Tabla 1.

Plano de actividades por objeto a realizarse

Sesión	Actividades
[Materiales]	
1. Presentaciones	-Presentación del taller, los instructores y los participantes;
[hojas de papel, lápices, lápices de colores, plumones, pizarrón, sillas, mesas, entrevista semiestructurada, grabadora de voz]	-Entrevista semiestructurada grupal -Taller de cinema para brindar conocimientos básicos sobre la composición, los planos, la historia y el sonido en una película -Tarea para casa
2. Guion	-Revisión de la tarea
[hojas de papel, lápices, lápices de colores, plumones, pizarrón, sillas, mesas, celulares, tripiés, lentes para celulares]	-Elaboración de equipos integrados por adultos mayores y adolescentes -Escritura del guion basada en un género cinematográfico -Conocimiento sobre el uso de los tripiés y los lentes para los celulares
3.Luces, cámara, acción! (grabar)	-Revisión del guion
[hojas de papel, lápices, celulares, tripiés, lentes para celulares]	-Elaboración de un listado de las escenas a realizarse -Grabación -Revisión del material grabado
4.¡Vamos a grabar!	-Revisión del guion
[hojas de papel, lápices, celulares, tripiés, lentes para celulares]	-Elaboración de un listado de las escenas a realizarse -Grabación -Revisión del material grabado
5. Edición	-Revisión de todo el material grabado -Revisión al guion elaborado -Acomodo de los vídeos a utilizarse

[hojas de papel, lápices, mesas, sillas, computadoras, programa de edición]	-Edición de la imagen y sonido
6. ¡Vamos a editar nuestra película! (edición) [hojas de papel, lápices, mesas, sillas, computadoras, programa de edición]	-Revisión de todo el material editado -Revisión del guion elaborado -Edición de la imagen y sonido
7. Edición [hojas de papel, lápices, mesas, sillas, computadoras, programa de edición]	-Revisión de todo el material editado -Revisión del guion elaborado -Edición de la imagen y sonido
8. Visualización [sala de cine, computadora, entrevista semiestructurada, grabadora de voz]	-Presentación de las películas -Entrevista semiestructurada individual -Agradecimientos a los participantes y técnicos que trabajaron en las actividades

Nota. Esta tabla muestra el cronograma de actividades a realizarse en el taller.

Al igual que las reglas, los objetos pueden dividirse en objetos implícitos y explícitos, dependiendo de las actividades a realizarse dentro de una actividad global.

4.3.1 Objetos explícitos

Como fue mencionado anteriormente, los objetos se van modificando, dependiendo de la apropiación que tienen los sujetos en la actividad (Engeström, 2001). Estos objetos nos permiten resaltar el enfoque que se realiza en el trabajo en equipo por parte de las dos poblaciones que estudiamos (tabla 1). Un ejemplo de esto se da en la primera sesión, la cual busca como objeto principal dar a conocer quiénes son los participantes, los instructores y lo que se hará en las sesiones posteriores. Los sujetos se van familiarizando con los puntos clave del taller, pero a la vez, va modificándolos según sus necesidades. Resulta elemental que los participantes tomen en cuenta las experiencias y las vivencias que han tenido previamente para poder aportar nuevas herramientas a sus compañeros y de ahí, crear las narraciones que permitan elaborar el producto audiovisual.

4.3.2 Objetivos implícitos

Para poder comprender cómo son los objetivos implícitos es necesario poner atención a la forma en cómo los sujetos se desenvuelven en las actividades. En el caso del taller realizado, se puede observar que uno de los principales objetos implícitos de las actividades, es la obtención del permiso constante de los tutores para que permitan ir a sus hijos adolescentes

al taller. Esto se hacía antes de cada sesión y al termino de éstas, para así asegurar que los participantes pudieran desempeñar las actividades sin contratiempos, a diferencia de los adultos mayores que se desplazaban a los lugares solos. Otro objetivo implícito que se pudo observar fue la explicación del lenguaje utilizado por los adolescentes y los adultos mayores al momento de expresarse. Se hizo un constante intercambio de frases utilizadas entre los participantes, donde explicaban si su significado era positivo o negativo. Todos estos aspectos se tomaron como parte del procedimiento para llevar a cabo un objeto explicito.

4.3.3 Narraciones como objeto

La narración en esta investigación se debe de entender como un objeto concreto, que se analiza a partir de las vivencias cotidianas para cumplir con el ideario del taller. Asimismo, este objeto se divide en tres partes que implican la creación de un guion, de una grabación y de edición de la historia hecha en conjunto por los participantes. Estas tres partes del objeto son consideradas como elementos que permiten analizar como los sujetos van creando las memorias colectivas a partir de las memorias individuales. Podemos poner como ejemplo la segunda sesión del taller, la cual consistía en que los participantes se conocieran entre sí. Los sujetos llegaron al lugar de la sesión, se acomodaron de tal forma en que los adultos mayores estaban del lado derecho y los adolescentes del lado izquierdo, sin embargo, después de las presentaciones se asignaron tres equipos en donde los sujetos se encontraban mezclados entre sí. En esa etapa de la actividad, los sujetos debían de platicar experiencias y se esperaba que hubiera una atención ecuánime a las intervenciones de cada uno de los compañeros. En el equipo 3 se mostró como los participantes formulaban narraciones individuales para después convertirlas en colectivo. Su objeto de esa actividad era hacer una historia de terror, un adulto mayor contó historias que le habían pasado mientras sus compañeros escuchaban con atención. Después de cierto tiempo de escucharla, poco a poco iban sumando aportes a la narración hasta que la volvieron de forma grupal. Después de eso lograron plasmar sus ideas en un escrito en forma de guion.

4.4 Sujetos

Como se mencionó en capítulos anteriores, los sujetos dentro de una actividad pueden ser diversos. Por lo tanto, se pudieron ver diferentes etapas de los sujetos en las ocho sesiones en donde se requirió limitar los papeles que jugaban cada uno de los participantes en la

creación de las narraciones. Había personas que se les hacía más fácil comunicarse, por ende, eclipsaban toda la atención de sus compañeros.

Es importante mencionar que no solamente las personas pueden ser sujetos dentro de los sistemas de actividad, sino que otros organismos lo pueden ser. Por una parte, tenemos las instituciones con las que se trabajó para la obtención de permisos y que fungieron como enlaces hacia los participantes del taller, es decir, con el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia en Aguascalientes (DIF AGS) y el grupo 7 de los Scouts México. Ambos organismos fueron los mediadores para conseguir tanto a los adultos mayores como a los adolescentes. Mientras que los otros organismos fueron los creados dentro de la actividad por los propios participantes, con esto se refiere a los tres equipos con los que se trabajó dentro de los sistemas de actividad. A continuación, se presentará los diferentes grupos de sujetos que conformaron el taller de cortometrajes en donde se hizo la recogida de datos.

4.4.1 Instituciones

En el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia en Aguascalientes (DIF AGS) se encuentran varios organismos que se desprenden de él, dependiendo a que población van dirigidas los programas. En el caso de esta investigación se trabajó con las casas de día que se habilitan durante ciertas horas para que los adultos mayores puedan realizar actividades en conjunto durante la semana. Esta institución fue un sujeto importante dentro de los sistemas de actividad, ya que las secretarías fueron las que se encargaron de designar un grupo de adultos mayores para la investigación. Tomaron en cuenta la presencia, disposición y constancia de los ancianos que iban a las actividades normales. Aunque no siempre se mantenían atentas a cómo se manejaba dicho grupo de adultos, ya que antes de realizar el taller, les quitaron las instalaciones a los grupos para poder llevar a cabo los cursos de verano que se les daba a niños de la entidad. Sin embargo, la persona encargada del grupo se encargó de promover el taller para que asistieran los participantes que quisieran, con la condición de que se comprometieran a concluirlo.

A la vez, se contactó al encargado del grupo 7 de los scouts México. Con ellos se buscó propiciar el diálogo a distancia, ya que no es un grupo que tenga instalaciones establecidas para las visitas. En esta institución se buscó destacar los valores que enseñan dentro de las actividades intergeneracionales que promueven. No obstante, las diferencias entre los dos organismos fueron parte fundamental de la pronta respuesta hacia el taller. En

el caso de los adultos, fueron asignados de manera inmediata, mientras que en el caso de los adolescentes se obtuvo una respuesta después de un mes de pláticas constantes con los encargados. Teniendo el permiso de las autoridades de los scouts, se tuvo que presentar el taller directamente a los tutores de los adolescentes explicándoles en qué consistía la investigación y porqué era importante que sus hijos fueran partícipes de dichas actividades.

4.4.2 Sujetos activos

En este apartado se busca explicar las interacciones que se dieron dentro de los diferentes sistemas de actividad. Las observaciones más recurrentes muestran las relaciones y actitudes que tenía un sujeto con el resto de sus compañeros. Estos iban cambiando conforme concluían las metas a corto plazo, en donde la mayoría de los casos se vio un avance en la interacción que se tenían entre ellos. Sin embargo, cabe destacar que el ser un sujeto pasivo o activo está mal visto, ya que había participantes que aportaban más en ciertas dinámicas que en otras.

Los sujetos activos eran las personas que se desenvolvían de una forma más libre y cómoda dentro de los sistemas de actividad, en la mayoría de los casos, alentaban a sus compañeros a participar constantemente. Ellos podían apropiarse de una manera más rápida las herramientas que se usaban en el taller, Había varios tipos de sujetos activos, por ejemplo, los tutores. Aunque no fueron partícipes al cien por ciento de las actividades, ellos fungían como las figuras de autoridad que permitían o no, llevar a los adolescentes a las diferentes sesiones que se hicieron. Otra situación que se pudo observar, eran los sujetos que interactuaban constantemente con sus compañeros, como lo hizo un adolescente en el equipo uno. Este sujeto fue activo desde el inicio del taller y al ver que sus compañeros no hablaban entre sí, comenzaba a propiciar pláticas en donde buscaba ser mediador entre las dos poblaciones. Esto sirvió a que un adulto mayor comenzara a interactuar en mayor frecuencia con sus compañeros. Los sujetos fueron más activos mientras iban reconociendo sus habilidades cada vez que concluían una meta de corto plazo.

4.4.3 Sujetos pasivos

Los sujetos pasivos se vieron mayormente en las primeras sesiones del taller. Los adultos mayores fueron los que habían comenzado más pasivos en las primeras dos sesiones, al ser unos sujetos que estaban poco familiarizados con los artefactos, tuvieron mayor dificultad en adquirirlos. Sin embargo, los sujetos pasivos dependían de la motivación que tuvieran al momento de realizar las actividades.

Por ejemplo, en la tercera sesión uno de los participantes había llegado sin la utilería que iban a usar para grabar, en una primera instancia parecía que el sujeto no quería desempeñar las actividades con sus compañeros, se mantuvo callado durante la primera mitad de la sesión. Sin embargo, las constantes interacciones con los sujetos activos de su equipo hicieron que esta persona se fuera metiendo en la actividad de poco a poco, hasta lograr que participara con ellos. Paso de ser un sujeto pasivo a uno activo dentro del mismo sistema de actividad.

4.5 Reglas

Para entender esta categoría se debe comprender que las relaciones sociales que se dan entre una comunidad son mediadas por reglas, normas y acuerdos, es decir, son los elementos que organizadores en los sistemas de actividad (Engeström, 2001). Como se mencionó anteriormente, los sujetos pertenecían a organismos gubernamentales y no gubernamentales. Dichas instituciones son regidas por un reglamento que se utiliza de forma interna, pero tiene un impacto a nivel externo.

Para poder conseguir una cita con los encargados de los grupos de adultos mayores y adolescentes se tenían que realizar varios pasos para poder mostrarles de qué se trata la investigación, además de explicarles el porqué era fundamental su participación. Una vez que se obtuvieron los permisos correspondientes, se hizo la misma presentación, pero de manera directa con los participantes que estarían en las actividades. Estas reglas permitían organizar y canalizar las acciones a emplearse en los sistemas de actividad.

4.5.1 Reglas explícitas

Las reglas establecidas de forma explícita iban ligadas a los objetos a realizarse dentro de las distintas actividades del taller. Las más comunes eran la elaboración del guion, grabar su historia y editarla. Estaban enfocadas en las tres narraciones de memoria que se debían realizar.

En el análisis se encontró que, durante la segunda sesión, cada equipo fue formando sus propias reglas. Por ejemplo, una de las reglas fue propuesta por un participante, la cual consistía en cuidar las plantas que se encontraban en el suelo. Como se comentó anteriormente, el DIF no pudo prestar sus instalaciones para el taller. Uno de los adultos mayores propuso realizar las actividades en su jardín principal, sin embargo, puso la condición de que los sujetos no fueran a pisar las flores y plantas que tenía alrededor de su

cochera. Esta regla se presentó en los primeros minutos de las sesiones para evitar molestias por parte de los participantes. También, estas normas se fueron adecuando, dependiendo del lugar que se encontraban y en la etapa de la actividad en que se encontraban.

4.5.2 Reglas implícitas

Dentro del taller de cortometrajes, se hablaron de ciertas reglas que se daban por hecho entre los participantes. Las cuales estaban dentro de los reglamentos que seguían en sus instituciones. Una regla que era fundamental entre los participantes era el respeto a las capacidades de los demás. Esta norma se hacía presente en todas las sesiones, ya que los sujetos escuchaban las opiniones del otro sin tener prejuicios hacía las aportaciones. Sin embargo, esto no quiere decir que no hubo contradicciones entre los equipos, cada persona tenía su propia percepción de que era lo importante para cada objeto de la sesión.

Otra de las reglas implícitas era la asistencia puntual a las sesiones. No obstante, cada persona tenía diferentes actividades antes del taller lo cual dificultaba la realización exitosa de esta regla. Normalmente los adolescentes llegaban puntuales al taller ya que ellos eran llevados por sus tutores y no tenían que usar el transporte público. Por otro lado, una parte de los adultos mayores se tenían que desplazar desde diferentes puntos de la ciudad para poder asistir a las sesiones, esto hacía que las actividades comenzaran varios minutos después de la hora de llegada.

4.6 Comunidad

La comunidad se entiende, desde la perspectiva de esta investigación, como referencia a la identidad compartida de un grupo de sujetos que se encuentran dentro del sistema de actividad. Los adultos mayores y los adolescentes forman parte de una comunidad diferente, sin embargo, con el taller se logró la creación de tres comunidades hechas con miembros de estas dos poblaciones. Asimismo, se puede observar cómo dentro de esas comunidades existen redes de apoyo en el ámbito familiar y extrafamiliar por parte de los participantes, ya que varios de ellos eran hermanos o primos; mientras que otros compartían actividades religiosas, académicas, deportivas y culturales.

4.6.1 Grupo de Adultos Mayores

Estas comunidades estaban compuestas por sujetos que tenían más de 65 años cumplidos. Todos se encontraban cada martes y jueves en un horario de cuatro a seis de la tarde en las instalaciones del DIF-AGS que se encuentra a un costado de la Universidad Autónoma de

Aguascalientes. Los ancianos estaban agrupados en pequeñas comunidades dentro de una más grande. Por ejemplo, por un lado, se encontraban las señoras que hacían tejidos y se enseñaban entre ellas. Por otra parte, se encontraban las personas que buscaban ir a hacer actividades físicas o las que simplemente buscaban platicar de sus jornadas diarias con otras personas de su misma edad.

4.6.2 Grupo de Adolescentes

Los adolescentes se encontraban dentro de una comunidad intergeneracional. Los sujetos pertenecían al grupo 7 de los scouts México y convivían con personas de 6 años hasta 40 años. Al igual que las comunidades de las casas de día, los scouts estaban divididos por pequeñas comunidades en donde separaba a sus integrantes por la edad que tienen y el rango que poseen. Los adolescentes se encontraban en la comunidad que más integrantes tenían y los cuales hacían actividades físicas más fuertes. Un elemento que se vio dentro de su grupo fue como los objetivos estaban divididos de acuerdo con las capacidades físicas de los integrantes, es decir, los sujetos más veteranos de los scouts buscaban cuidar a los más pequeños.

4.6.3 Creación de nuevas comunidades

Dentro del taller se propició la creación de nuevas comunidades que tuvieran integrantes mezclados de los dos tipos de población. Esto tenía el propósito de tener diversos puntos de vista que ayudaran a crear narrativas diferentes en los sistemas de actividad. Los escenarios fungieron como un elemento clave para que la realización de los múltiples sistemas, los cuales permitían que las interacciones se volvieran constantes entre los sujetos.

A continuación, se presentan las tres comunidades creadas a partir del taller. El equipo 1, estaba conformado por tres adultos mayores y tres adolescentes. Ellos no tuvieron dificultades con sus integrantes, ya que había dos personas que se volvieron mediadores. Sin embargo, en la cuarta sesión los integrantes estaban tan sumergidos en la actividad, compartían las dificultades y soluciones de los objetos a realizar. Pero, en la tercera narración fueron el equipo que más problemas tuvieron para comunicarse entre sí. El equipo 2, tenía dos adolescentes y tres adultos mayores. Al comienzo de la tercera sesión perdieron un miembro adolescente, a pesar de eso, los sujetos decidieron seguir trabajando entre ellas. Fue el equipo que mejor comunicación tenía, ya que, al ser todas mujeres, mencionaron que era más fácil comunicarse sin sentir vergüenza de sus comentarios.

Mientras el equipo 3, contaba con tres adolescentes y tres adultos mayores. Este equipo comenzó con dificultades en la comunicación entre las dos poblaciones y tuvieron que poner reglas explícitas de cómo debían de interactuar. En la tercera sesión perdieron dos sujetos adolescentes, sin embargo, buscaron soluciones de cómo resolver sus ausencias entre los participantes que quedaban. Las interacciones de este equipo fueron mejorando conforme pasaban las sesiones y fueron la comunidad que más se consolidó en todo el taller.

4.7 División de trabajo

Esta categoría de los sistemas hace referencia a la creación de roles desempeñados por los sujetos dentro de la actividad, así como las relaciones que se van desempeñando (Engeström, 2001). También se entiende como la realización de tareas concretas que van orientadas al objetivo de la actividad. En esta investigación las divisiones se emplearon en las tres principales narraciones. Sin embargo, los sujetos las modificaron dependiendo de la apropiación que tuvieron de las actividades, cada equipo tenía su propio ritmo de ejecución.

4.7.1 División de roles en la primera narración

Antes de comenzar a realizar la primera narración, los sujetos tuvieron una sesión previa donde se les daba la información necesaria para entender el taller al que se habían inscrito. La primera narración duró una sesión, sin embargo, esta se fue complementando en las otras dos narraciones. Una vez definidos los grupos, varios de los sujetos, la mayoría adultos mayores tomaron la coordinación de la sesión. El escenario en el que se encontraban los participantes hacía que fuera difícil poner atención a una sola persona, todos se encontraban compartiendo la mesa de trabajo y sólo los separaban unos pocos centímetros entre sí. En el equipo uno, un adolescente y un adulto mayor tomaron control de la actividad, fungiendo como mediadores entre sus compañeros. Designaron los roles a seguir de la siguiente manera: los tres adultos mayores daban opiniones de acuerdo con sus vivencias con el género cinematográfico que les había tocado, mientras que una adolescente anotaba las ideas principales en una hoja de papel y el tercer adolescente se encontraba inmerso en su teléfono celular. Este sujeto realizó una historia basada en las aportaciones de sus compañeros en su aparato electrónico.

El equipo dos fueron liderados por un adolescente que tomó la iniciativa de la narración. Este sujeto era más consciente sobre cómo realizar la actividad que el resto de sus compañeros, propuso una historia basada en el número de participantes que había en su

equipo. Designo los roles de cada una de las personas, es decir, en este equipo había relaciones de poder.

Mientras que el tercer equipo, había roles más horizontales. En este equipo no se establecieron jerarquías entre los participantes, los acuerdos obtenidos fueron designados por todos los integrantes. Sin embargo, fue la comunidad que puso límites desde que se conocieron. Se pidió respeto entre todos los participantes, sobre todo cuando alguno de ellos se encontraba aportando ideas.

4.7.1 La división de trabajo en la segunda narración

La segunda narración se llevó a cabo en un lugar diferente, éste se encontraba en el parque municipal de la colonia Fátima al norte de la ciudad de Aguascalientes. Los sujetos tenían más libertad en el espacio asignado para la actividad. Sin embargo, hubo cambios importantes para dos equipos que perdieron parte de sus integrantes. El equipo uno fue el único que conservó a sus miembros originales, sin embargo, al comienzo de la actividad los sujetos fueron pasivos. Por lo que, los dos participantes que habían fungido como mediadores volvieron a desempeñar ese rol. La división de trabajo quedó de la siguiente manera: el adolescente 1 fue el encargado de grabar los videos, los adolescentes 2 y 3 fueron actores además de desempeñar el rol acomodar la utilería, los adultos mayores fueron actrices mientras revisaban la continuidad de la historia con las grabaciones.

El equipo dos tuvo problemas al comienzo de la actividad, la persona que había asumido el rol de líder la sesión pasada ya no asistiría más al taller. El resto de los participantes tenían que volver a la primera narración para hacer modificaciones sobre la historia y los roles que desempeñarían. Una vez sumergidas en la actividad, fue fácil asignar los roles que harían cada una: la adolescente grabó los videos y los adultos mayores fueron los actores. Al tener pocas personas el equipo, se compartían el trabajo entre las cuatro sin distinguirse jerarquías como en la segunda sesión. Además de que hicieron uso de los miembros de otros equipos para que las apoyaran a lograr sus metas en las sesiones.

El equipo tres también perdió a varios participantes, sin embargo, no se vieron afectados como el otro equipo. La comunicación que tenían entre los sujetos hizo que pudieran cambiar de rol constantemente sin llegar a conflictos sobre qué les tocaba hacer a cada quién. Tanto el adolescente como los adultos mayores participaban actuando, grabando,

moviendo utilería y revisando la continuidad de la historia. Fue el equipo con más interacción de los sujetos y los artefactos.

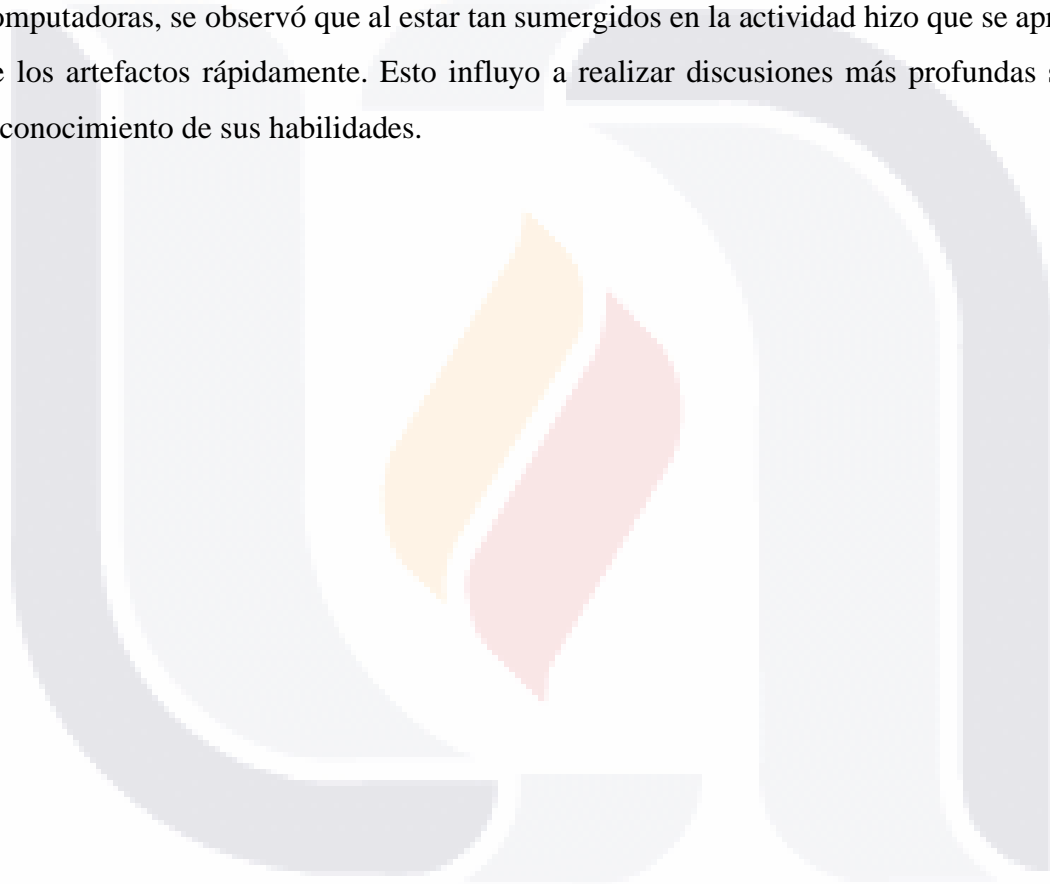
4.7.3 La división de trabajo en la tercera narración

La tercera narración fue realizada en diferentes tiempos. Cada uno de los equipos tenían su propio ritmo de trabajo y a diferencia de las otras dos narraciones los participantes gestionaban el tiempo de acuerdo con sus necesidades, esto fue posible porque todos los sujetos se encontraban sumergidos en la actividad. El equipo uno tuvo más dificultad en dividirse el trabajo. Durante la quinta sesión los adultos mayores no pudieron asistir al taller y los adolescentes tomaron el control de la actividad. Sin embargo, en la siguiente sesión no sabían cómo explicarles a los adultos el trabajo que habían hecho. Uno de los adultos mayores mencionó que los adolescentes ignoraban sus aportaciones, entonces el adolescente que fungía de mediador realizó roles específicos para cada una de las personas, tratando de que sus compañeros tuvieran más interacción entre sí. Mientras él editaba la imagen con los adultos, el resto de sus compañeros deberían de realizar la búsqueda de sonidos. Este equipo tuvo que volver a plantear las dos primeras narraciones varias veces antes, tal como lo propone la metodología en espiral de la quinta dimensión.

El segundo equipo estuvo dividido en dos tiempos diferentes. La quinta sesión fue trabajada solo por la adolescente mientras que en la sexta sesión los adultos mayores terminaron el producto audiovisual. Aunque las actividades fueron creadas para que los participantes interactuaran en el mismo espacio, estas se podían moldear dependiendo las necesidades que iban surgiendo en cada equipo. Los roles que realizaron fueron asignados desde la segunda narración: en la quinta sesión se haría un primer corte de la imagen con las animaciones, mientras que los adultos mayores tenían que corregir el sonido en la siguiente sesión y exportar el producto final. Este equipo fue el que más rápido trabajo de todos, esto se derivó a la apropiación de la actividad y la constante comunicación de los participantes en las últimas sesiones.

El tercer equipo asistió a dos de las tres sesiones de edición. A diferencia de la segunda narración en donde decidieron que todos debían interactuar con los diferentes artefactos, en esta narración decidieron dividirse el trabajo. Los participantes se dividieron en los siguientes roles: en la sexta sesión el adolescente se encargó de exportar los vídeos y editar la imagen mientras sus compañeros aprendían a usar el programa de edición; en la

séptima sesión los adultos mayores fueron los que editaron y exportaron el proyecto. En la penúltima sesión del taller, el adolescente no pudo asistir, esto obligó a los adultos a realizar diversas tareas para poder concluir su última narración. El adulto mayor 7 desempeñó el papel de editora con la ayuda de un instructor, el adulto 8 se encargaba de la continuidad revisando el guion escrito y las escaletas hechas en las otras dos narraciones, por otro lado, el adulto 9 estuvo revisando la continuidad de los vídeos con el sonido directo y de foleys. Si bien, los adultos mayores no estaban familiarizados con los programas ni el uso de las computadoras, se observó que al estar tan sumergidos en la actividad hizo que se apropiaran de los artefactos rápidamente. Esto influyó a realizar discusiones más profundas sobre el reconocimiento de sus habilidades.



CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo está dedicado a la discusión de los resultados obtenidos de los sistemas de actividad retomando el objetivo general de esta investigación. El análisis de los resultados será contrastado con tres de los principios de la teoría de la actividad histórico cultural, es decir, la multiplicidad de voces, las contradicciones y la historicidad.

En primer lugar, se hará referencia a cómo se realizaron los análisis de los sistemas de actividad. Después se mostrará como las categorías de dichos sistemas permitieron la creación de memorias por parte de los participantes, mencionando la relevancia de la intervención realizada en el taller de cortometrajes. Finalmente, se discutirá como las narraciones y la solidaridad intergeneracional puede ser contrastada con la multiplicidad de voces, la contradicción como fuente de cambio y la historicidad para crear nuevos significados de las memorias establecidas.

5.1 Sistemas de actividad

Como se ha mencionado constantemente en el documento, un sistema de actividad necesita de ciertos factores para poder ser utilizado. En los resultados se pudo observar el peso que tienen las instituciones sobre los sujetos, es decir, no se podía realizar el taller si no se tenía la autorización de ciertos sujetos que no estaban contemplados en la actividad principal. Esto llegó a ser un problema al momento de agilizar los trámites y permisos pertinentes.

Una vez comenzado el taller, se trató de seguir de forma lineal los principios que maneja el modelo de la quinta dimensión. Estos sirvieron de forma positiva para poder tener contacto continuo con los participantes sin llegar a abrumarlos. De hecho, aunque la 5D ha sido utilizada para ámbito escolar infantil, se pudo demostrar que puede funcionar en cualquier población siempre y cuando se hicieran adecuaciones dependiendo de la edad a la que se estaba dirigiendo.

En un principio se tenía previsto que los sistemas de actividad deberían de ser uno por sesión, ya que todos los sujetos tendrían las mismas metas. Sin embargo, a diferencia de lo que se plantea en el modelo trovadores, que un grupo forma un sistema de actividad, se vio que para fines de esta investigación no se podría hacer así. Había tres sistemas de actividad por cada sesión, éstos representaban a cada equipo con sus propias necesidades y aportaciones. Al finalizar los análisis se encontraron 21 sistemas que interactuaban entre sí.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es importante destacar que al separar los sistemas se realizaron abordajes más profundos de las interacciones que tenían las dos poblaciones. En la literatura, Engeström (2001) menciona que existen diferentes interacciones entre dos o más sistemas de actividad, permitiendo que los sujetos vayan creciendo con ellos. En esta investigación se pudo observar como si un equipo interactuaba con más naturalidad y flexibilidad, los otros equipos seguirían sus pasos para poder crecer igual que ellos.

5.2 Memoria cultural vista desde los sistemas de actividad

En la literatura nos referimos como memoria cultural a la objetivación de los significados compartidos por un grupo de personas, “en tanto que un grupo de personas conserva y cultiva una memoria cultural común, este grupo de personas existe” (Heller, 2003 p.6).

Las categorías que coexisten en un sistema de actividad han ayudado a darle orden y sentido a las diferentes etapas por las que pasan los participantes. Por ejemplo, al momento de describir los sujetos que realizaban el taller se pudieron ver las evoluciones que tenían, desde que eran pasivos hasta que se convirtieron en participantes activos. Un adulto mayor menciona en la segunda entrevista semiestructurada que ella creía que los adultos mayores ya no podrían aprender cosas nuevas, sobre todo de la tecnología. Sin embargo, al estar en constante intercambio de palabras, fue aprendiendo a utilizar dichas herramientas sin sentirse presionada. Aquí podemos observar que una memoria cultural individual como es en el caso del adolescente, ayudo a crear una memoria colectiva sobre los usos que se les daban a los artefactos para que otras personas pudieran usarlas.

“Hay muchas cosas que no sabía de ellos porque casi nunca había estado, como ... participando en muchas actividades con ellos, entonces nos divertimos más, platicábamos más cosas mientras estábamos trabajando” esto fue mencionado por un adolescente de otro equipo. En las interacciones que tenía con sus compañeras, fue cambiando la perspectiva negativa que tenía de la otra población, a tal punto de pedirles consejos sobre cuestiones ajenas a las actividades. Tal como lo dice la literatura, un grupo de personas conserva y va extendiendo su memoria cultural para fortalecer los lazos de la comunidad. Esto me hace reflexionar sobre la importancia que tienen las categorías como lo son las reglas y la división de trabajo. Ellas permiten que los sujetos puedan explorar sus propias capacidades sin dejar de reconocer las virtudes que tienen los demás.

Otro ejemplo, un adolescente reflexiona sobre los adultos mayores: “también vive y también puede aportar ideas, puede aportar todo”. Se me hace interesante contrastar la palabra vivir dentro de la idea aportada. Tal como lo mencionan Ojeda y López (2017), la barrera que se va creando alrededor de los estereotipos facilita la discriminación de varios grupos sociales, como si fueran inferiores a los demás. Por eso cuando el adolescente menciona que los ancianos son sujetos que pueden entender, comprender y retroalimentar a los demás con sus propias ideas, es una nueva forma de resignificar la memoria cultural individual que ya poseía, es decir, va perdiendo el estigma negativo que tenía sobre los demás.

Por otra parte, uno de los adultos mayores opinaba sobre los adolescentes que “hay que entenderlos que cambia su vida, cambia todo”. Es interesante destacar que los vínculos que se crean en las actividades aportan cambios positivos en el núcleo social (Esteves, 2005). Esto hace que haya más solidaridad intergeneracional, tal como se demostró en la intervención. Sus memorias iban cambiando siempre y cuando estuvieran trabajando en conjunto. Si algún integrante llegaba temprano a las sesiones no entablaba una conversación profunda con los instructores, sino hasta que llegaban las personas que pertenecían a su equipo de trabajo. Para concluir, las memorias culturales, tal como lo dice la literatura, debe de contar con un saber común. Éste no tiene que ser algo tangible, sino que se encuentra dentro de la misma comunidad que lo crea.

5.3 Multiplicidad de voces

Tal como se menciona en el marco teórico, existen diferentes principios que se ejercen en la teoría de la actividad histórico cultural. Para esta investigación es necesario discutir tres de los cinco principios, para así poderlos contrastar con los resultados que se encontraron en los sistemas de actividad.

El primero de ellos es la multiplicidad de voces, también conocido como multivocidad. Éste se refiere a la interacción humana mediante de artefactos (Engeström, 2001). Es decir, no solo es el uso de las herramientas materiales que se utilizan, sino también las del lenguaje. Desde los primeros sistemas de actividad en el taller aparece este concepto. Se pide a los participantes que describan algo en específico, pero mientras avanzan lo van modificando de acuerdo con sus creencias y vivencias. Tal como se vio anteriormente, al generar los objetivos de las sesiones, los participantes fueron moldeándolos, haciendo sus

propias reglas e interacciones. Esto propicio a que hubiera múltiples versiones de lo que se debería de hacer y comenzaba el caos. Para llegar a una resolución de las diversas opiniones se tuvo que llegar a un diálogo explícito.

Lo mismo pasaba al inicio de la intervención, específicamente al momento de buscar los permisos. Debemos de entender que la multiplicidad de voces no solo estaba dentro de los sistemas establecidos, sino desde antes de comenzarlos. Un ejemplo de esto es cuando se fue al DIF municipal de la ciudad de Aguascalientes para que se designara el grupo de adultos mayores para el taller. En esta institución gubernamental tenía diferentes voces que daban autorización, por lo tanto, se necesitaba llegar a un acuerdo entre ellas para decidir con cuál grupo sería más pertinente para trabajar.

La multiplicidad de voces también lleva consigo una memoria cultural. Cada individuo cuenta con su propia forma de desenvolverse dentro de la actividad, de modo que había limitaciones en aspectos que eran desconocidos para ellos, tal como se explica en el marco teórico. Un sujeto en su vida diaria tiene contacto con diferentes voces: la escuela, su familia, en el internet, sus amigos, etc. Esto hace que exista ciertos apegos a significados que no son comprendidos por los demás participantes, haciendo que haya una confrontación por decidir qué es lo mejor para la actividad. Por tal motivo, el propiciar las relaciones intergeneracionales en la actividad hicieron que los sujetos fueran comprendiendo y aprendiendo a entablar relaciones benéficas para todos aquellos que forman parte de la nueva comunidad, tal como lo mencionan en la literatura Vieira *et al.* (2016).

El ceder ante algunas ideas, pero a la misma vez complementarlas ayudo a la creación de vínculos entre ellos. Sin embargo, al momento de explicar sus significados a los otros dos equipos, no era tan fácil de lograrlo ya que ellos no formaban parte de la comunidad formada. Tanto los adultos mayores como los adolescentes establecieron relaciones de entendimiento mutuo que fueron creciendo conforme iban avanzando en las metas establecidas.

5.4 Contradicciones como fuente de cambio

En el apartado anterior se mencionó las múltiples opiniones que se tienen dentro de un sistema de actividad, como consecuencia se debe comprender que existen contradicciones dentro de las comunidades. Éstas fungen como fuente de cambio y desarrollo de sí mismas. Por lo tanto, se debe entender como contradicción al contacto con la realidad (Engeström, 2001).

En esta investigación se pudo observar que las contradicciones comenzaron a surgir en conjunto con la multiplicidad de voces. El estar o no de acuerdo con algo establecido, generaba un sinnúmero de propuestas por parte de los participantes. En el taller, una situación de contradicción se dio con tres adolescentes, todos de diferentes equipos. Ellos querían asistir al taller y concluirlo exitosamente, pero a su vez no se lo demostraban a sus padres. Esto hizo que los tres salieran del taller en la tercera sesión, dejando a sus equipos con huecos importantes. Este suceso hizo que los participantes se volvieran a plantear sus necesidades e intereses, a partir de ahí desarrollaron nuevas soluciones que les permitieran concluir sus narraciones.

Las contradicciones no se pueden evitar, desde una persona hasta un grupo de sujetos con diferentes conocimientos pueden crear una fuente amplia de temas a tratar. Dentro de las categorías del sistema de actividad se puede observar que cada sesión tiene un propósito en específico que ayuda a complementar la meta final del taller. Por ejemplo, al principio del taller un adulto mayor mencionaba que no le agradaban las actividades propuestas, sin embargo, fue de las personas que siempre llegaban puntuales a las sesiones, además de asistir a cada una de ellas. Otro aspecto con este adulto fue cuando se apropió de las herramientas. Al momento de discutir sobre la historia con sus compañeros, ella era negativa respecto a cómo iban a llevar a cabo la actividad de la sesión, pero una vez en la práctica era la persona que más aportaba al equipo.

Si bien, todos los equipos contaban con el mismo material para realizar sus productos audiovisuales, los utensilios que usaban para sus historias eran diferentes. Cada equipo tenía necesidades distintas que eran de acuerdo con las normas establecidas por ellos mismos. Se pudo observar que en la segunda sesión el equipo dos estuvo de acuerdo con el material y la vestimenta que debían llevar todos los participantes, sin embargo, en la siguiente sesión un sujeto no llevaba nada de lo establecido con anterioridad. Aquí podemos ver una contradicción sobre las acciones que se toman en conjunto y las acciones que se realizan de manera individual. En el equipo uno, un adulto mayor mencionó que le gustaba estar cerca de sus compañeros más jóvenes. No obstante, mientras grababa con ellos se sentía angustiada porque no se encontraba con sus compañeras de la misma edad.

Por otra parte, la memoria cultural creada a partir de estas actividades tenía constante confrontación sobre cómo ceder ante la convivencia social. Se tenía que moldear desde lo

individual para modificar lo colectivo. De forma similar, los significados de cómo convivir, cómo aprender y cómo comprender a los demás compañeros se fueron formando de acuerdo con los cambios que se hacían a lo largo de las sesiones.

Otra contradicción que se pudo observar fue con las instituciones. Si bien, para ellas los adultos mayores son importantes y deben de contar con actividades cada semana para poder seguir con su desenvolvimiento social y físico. En una época del año les quitan las instalaciones por más de dos meses para que las puedan utilizar para otro tipo de población, en este caso en específico fue por el curso de verano de los infantes. Este tipo de contradicción se refleja cuando muestran empatía por los ancianos, pero les ceden su lugar a los niños, sabiendo que para la mayoría de los adultos es el único lugar que asisten. Sin embargo, no es la única contradicción encontrada. Los cursos de los pequeños se desarrollan en el horario matutino mientras que el de los ancianos se encuentran en el turno vespertino. Aquí podemos observar que la disposición no es siempre como se plantea.

Cuando hay contradicciones en las personas y en las instituciones no quiere decir que sea algo negativo, al contrario, se debe visualizar como un posible agente de cambio y desarrollo en las aptitudes y actitudes que se toman a lo largo de las actividades realizadas por éstas.

5.5 Historicidad

De acuerdo con la literatura, la noción de historia implica discontinuidad. Se considera solo una percepción del hecho y no el hecho entero (Halbwachs, 1950; Seydel, 2014). Mientras que la memoria se refiere a la continuidad, es decir, se va retroalimentando con el paso del tiempo. Para fines de esta investigación, tal como se menciona en la teoría de la actividad histórico cultural, se tomará la historicidad como las transformaciones de las memorias y de los significados de las narraciones creadas en la intervención.

De acuerdo con los artículos citados, los adultos mayores y los adolescentes existen percepciones negativas de cómo se ven a sí mismos y a los otros. Partiendo de los resultados encontrados en las entrevistas semiestructuradas se encontraron variaciones significativas al inicio y final de la intervención. En la primera se pidió que se describiera a la otra población, haciendo énfasis a sus interacciones familiares y extrafamiliares con dichos sujetos. Aquí pudimos ver como la mayoría de las respuestas fueron negativas haciendo alusión a los estereotipos mostrados en la cultura popular. Mientras que, en la segunda parte de la

entrevista, al finalizar de la octava sesión, se pudieron encontrar nuevos significados a lo que debe ser un adulto mayor y un adolescente. La mayoría de los participantes pasaron de una imagen negativa a una positiva en donde estacaban las cualidades y capacidades que tenían sus compañeros. A continuación, se mostrará un ejemplo encontrado en los resultados.

En el primer sistema de actividad un adolescente se refería a los adultos como personas que eran amargados, aferrados y que solo dormían. Esto hizo que al inicio de la interacción intergeneracional hiciera que se mantuviera alejado de dicha población. Hasta aquí podemos observar cómo el participante estaba condicionado por unas características en específico, las cuales les atribuía a los ancianos. Es decir, él ya cuenta con una memoria cultural establecida de que significa ser viejo y de cómo deben comportarse. Sin embargo, conforme pasaban las sesiones se observó cómo ese adolescente iba resignificando su memoria. En la segunda entrevista se le preguntó cómo eran sus compañeros de equipo, a lo que contestó “uno piensa que son como aburridos y no... ¡y no!, no son así (risa), son chistosos y buena onda”. En esta respuesta se puede observar la nueva percepción que tuvo el sujeto por la población más veterana. En este tipo de narraciones vistas a partir de la observación participante, permitieron ver los alcances de la resignificación positiva de los conceptos y memorias.

La historia que trae consigo cada uno de los participantes, su propia comunidad e intereses hacen que las actividades se vean enriquecidas. Tal como se hace mención en la literatura, los sujetos que realmente se sumergen en las actividades y las concluyen con éxito son los logran la apropiación de los conocimientos y vivencias que se crean en el sistema.

5.6 La importancia de las actividades audiovisuales en la quinta dimensión

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la quinta dimensión es un modelo de aprendizaje que va creciendo conforme a los retos de la actualidad. Por eso, en esta investigación se planteó que la actividad realizada en conjunto debería de ser una actividad audiovisual, enfocada en la cinematografía. La importancia de utilizar al cine como medio de interacción es porque puede funcionar con cualquier tipo de población, ya que no importa las condiciones físicas ni los conocimientos técnicos que se tengan de él, sino la comunicación e interacción constante entre sus realizadores.

El hacer una película siempre involucra a personas de diferentes edades quienes conviven constantemente dentro de las distintas etapas de una producción. El cine y el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

modelo trovadores comparten principios parecidos, los cuales son de suma importancia para llegar a la meta final. Las distintas narraciones, los roles desempeñados por los participantes, así como las metas a corto plazo, son esenciales al momento de involucrar a las personas en las actividades. Por lo tanto, se debe considerar al cine como un producto colectivo (Eisenstein, 1974), en donde todas las voces tienen el mismo peso.

Pensar que los adultos mayores y los adolescentes se pueden desenvolver de forma natural realizando una película, es algo que se ha podido demostrar en esta investigación. Uno de los principales requisitos al momento de hacer una película es que puedas trabajar en equipo y ver a tus compañeros como colegas, quienes comparten una misma meta: realizar un producto audiovisual. Por lo tanto, los sujetos que llegaron con pocos o nulos conocimientos técnicos del quehacer cinematográfico se fueron apropiando de ellos de una forma sencilla, mientras iban replantando y resignificando sus memorias individuales e iban creando memorias colectivas¹. Esto propicio las prácticas intergeneracionales en donde los sujetos iban aprendiendo sobre las capacidades de sus compañeros, así como las de ellos mismos, ayudando a que hubiera una mayor solidaridad entre los participantes.

Por lo tanto, el usar una actividad audiovisual en el modelo de la quinta dimensión es significativo y satisfactorio, ya que los participantes fueron capaces de construir y resignificar sus memorias y perspectivas del otro de una forma positiva, en la mayoría de los casos. Destacando uno de los alcances más favorables de la 5D en el taller, el cual fue una respuesta favorable por parte de los participantes en volver a implementar este tipo de actividades en un futuro cercano.

Finalmente, podemos plantear que esta investigación pudiera ser utilizada para futuras intervenciones que ayuden al tejido social de este país, teniendo en cuenta a todo tipo de edades, ya que en México no se había trabajado de esta manera con las poblaciones estudiadas, sobre todo en escenarios no familiares. Por lo tanto, se tiene que priorizar las diferencias y similitudes entre los participantes, para así poderlo contrastar con los principios de la teoría y con los significados de la memoria cultural.

¹ Las películas que se realizaron en el taller de cortometrajes se pueden ver en el siguiente enlace <https://drive.google.com/drive/folders/1FOLOs6lYMhhHK-G3up1AMCXWZ2Yzbwi7?usp=sharing>

CONCLUSIONES

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones realizadas a partir de la discusión de resultados. Como se menciona al principio de este documento el objetivo de este estudio es identificar los alcances que tiene la quinta dimensión en la construcción de las memorias culturales a partir de las narraciones realizadas en los sistemas de actividad, en condiciones de trabajo intergeneracional.

El diseño de la quinta dimensión se propone como una intervención social que, según la literatura, ha sido puesto en práctica principalmente en sectores educativos. En esta investigación se da cuenta de los alcances de dicho modelo en otro ámbito: las intervenciones entre adultos mayores y adolescentes en un ambiente no escolarizado. Es importante destacar que la 5D ha sido muy poco explorada fuera de las aulas. Sin embargo, al ser un modelo flexible, se puede adaptar su uso dependiendo de los objetivos a realizar.

Tener en cuenta los contextos sociales, políticos, económicos y culturales en los que se desarrollan los sujetos, ha sido esencial para comprender cómo se desenvuelven e interactúan con otras personas a través de diversos sistemas de actividad. Esto supone transitar desde lo microsocioal a lo macrosocioal, para lograr comprender los significados de las memorias que tienen al momento de estar en contacto continuo con personas que no son de su núcleo social.

A pesar de que las actividades desarrolladas tuvieron un carácter horizontal, las instituciones con las que se tuvo contacto tenían relaciones de poder muy marcadas. Esto supuso que, se retrasarían los permisos o bien que estos fueran retirados durante el proceso, haciendo que los sujetos que participaban en el sistema se vieran forzados a replantear sus formas de trabajo. Como un ejemplo de lo anterior, la decisión de los padres de tres adolescentes de suspender sus permisos para asistir al taller estaba fuera del campo de control de los instructores.

A pesar de los obstáculos enfrentados, la comprensión que llegaron a construir los participantes sobre sus capacidades y las de sus compañeros hicieron que se pudieran alcanzar las metas del taller con éxito, además de ofrecer datos para la descripción y análisis de diversos sistemas de actividad con diferentes características sin perder el rumbo de la investigación.

Una de las dificultades que se enfrentaron en la labor de comprender la elaboración de memorias, fue que algunos sujetos realizan esta elaboración de forma implícita. Con ello, las memorias resultan difíciles de localizar y analizar. Encontramos que la literatura sobre el tema no ofrecía muchas orientaciones en este sentido.

Durante la discusión de los resultados se puede destacar la forma en que los participantes eran conscientes de la resignificación de sus memorias. Es decir, cada vez que lograban terminar un objetivo de la actividad con éxito, se iban apropiando más de los conocimientos y se daban cuenta de los significados de dicha interacción no solamente con sus demás compañeros sino consigo mismo. Planteándolo de otra manera, el significado de crear vivencias de lo intrapersonal a lo interpersonal se retroalimentaba de forma constante durante las sesiones. Ese historial de significados compartidos en transformación, de descubrir las propias capacidades y las de los otros, de compartir historias y, al compartirlas, reconfigurarlas, es justamente el conjunto de memorias que se vieron transformadas durante el taller.

Es importante mencionar como las categorías de los sistemas de actividad fungieron como un motor de búsqueda al momento de realizar la observación participante. Poniendo atención a las interacciones dentro y alrededor de los sistemas. El hacer la discusión conforme a tres principios que rigen la teoría de la actividad histórico cultural, nos hizo comprender la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones basadas en este tipo de intervenciones.

Las múltiples voces analizadas tenían consigo diferentes antecedentes culturales que llegaban a coexistir durante los choques e intervenciones que hacían los sujetos al momento de expresarse. Esto nos ayudó a comprender cómo las diversas opiniones de los adultos mayores y adolescentes hacían más enriquecedores los significados de sus memorias, teniendo cada uno su propia interpretación.

Por su parte, las contradicciones emergieron en aquellos momentos en que los participantes tenían actitudes completamente opuestas a sus opiniones. En esta intervención, con respecto a la participación en las sesiones, las contradicciones fueron en su mayoría positivas. Se realizaron acciones que iban más allá de los intereses personales de los participantes. Un ejemplo de esto es cuando tomaban decisiones por el bien de la comunidad y no de unos cuantos. En otras palabras, las personas negociaban entre ellas cuanto estaban dispuestas a ceder ante una situación en específico.

Mientras tanto, en la historicidad de los grupos, se veía la evolución de las memorias y de los participantes que estaban sumergidos en la actividad. Esto hacía que aquellos que aún estaban escépticos fueran incorporándose de a poco con los demás integrantes. Engeström (2001) se refiere a este principio como un proceso largo, lleno de negociaciones que afectan los sistemas de actividad y las memorias culturales desde lo personal hasta lo colectivo.

Para finalizar podemos concluir que no se presentaron linealmente todos los procesos que se esperaba ver dentro de los sistemas de actividad. Por ejemplo, se agregaron más participantes de los que se había planteado y los objetivos se fueron modificando conforme se avanzaba en la investigación. A la vez nos dimos cuenta de que los procesos de significación de las memorias culturales pueden ser más difíciles de encontrar e interpretar, sobre todo si estos se encuentran de manera implícita en los sistemas modificados por los sujetos. Sin embargo, los aportes que se han mostrado en esta investigación pueden ser significativos para futuras intervenciones intergeneracionales por medio de la quinta dimensión en un ambiente no escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Q. C. O., y González-Celis, R. A. L. M. (2010). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 393-401. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292159>
- Aguilar, M. O. J. P., Valdez, M. J. L., González, A. L. F. N. I., Rivera, A. S., Carrasco, D. C., Gómora, B. A., Pérez, L. A., y Vidal, M. S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>
- Arzate, S. J., Fuentes, R. G. y Retel, T. C. (2016). Desigualdad y vulnerabilidad en el colectivo de adultos mayores en México y en el estado de México: una revisión multidisciplinaria. *Quivera Revista de Estudios Territoriales*, 9(2), 231-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40190209>
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Carmona, V. S. E. (diciembre-marzo, 2016). La contribución de la vida social al bienestar en la vejez. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(8), 393-401. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644946010>
- Cellís-Fernández, S. (2011). Autoimagen de la vejez en el adulto mayor. *Ciencia en su PC*, 2, 30-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1813/181322257004.pdf>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Cole, M. (2010). Cultural-Historical Activity Theory. Laboratory for comparative human cognition. University of California
- Cole, M., Engeström, Y. & Vásquez, O. (2002). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford Press México.
- Cole, M., Kobelt, E. & Packer, M. (2014). Research methodology for concrete psychology: The fifth dimension research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 28-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269003>

- Cortizas, R. C. y Rivas, B. I. (1994). Una experiencia intergeneracional. *Innovacion Educativa*, 4, 173-177. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5301?show=full>
- Crespo, I., Lalueza, J. L. Lamas, M., Padros, M. & Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269007>
- Cubero, M. & Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902303>
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and work*, 14 (1).
- Engeström, Y. (2010). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. doi: 10.1080/001401300409143.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R-L. (1999). Perspectives on activity theory. USA: Cambridge University Press.
- Eiseinstein, S. (Ed. 3) (1974). El sentido del cine. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores S.A.
- Estevéz, D. T. L. (octubre, 2005). Discriminación en el empleo a los adultos mayores. *Trabajo presentado en II Encuentro Internacional Intergeneracional de Jóvenes-Adultos Mayores, Orizaba, México*. Resumen recuperado de <https://fiapam.org/wp-content/uploads/2012/11/Discriminacion-en-el-empleo.pdf>
- González-Celis, R. A. L. y Lima, O. E. (2017). Autoeficacia, Percepción de salud y soledad, sobre la calidad de vida en adultos mayores. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(15). doi:10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62571
- Gutiérrez, S. M. y Hernández, T. D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029517010>

- Halbwach, M. (Ed.1 español) (2004). Los marcos sociales de la memoria. España: Anthropos Editorial Rubí (Barcelona)
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, 1, 5-18.
- Hernández, R. V. (2004). Halbwachs, Maurice (1950). La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/537/53700730/>
- Hernández, D. R. G., Montaña, H. M. F. y Zavaleta, S. M. (2016). Vulnerabilidad, protección y asistencia social en el adulto mayor en México. *Revista Doxa Digital*, 6(11), 210-241. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/doxa/index.php/doxa/article/viewFile/8/13>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Estadísticas a propósito del día Internacional de las Personas de Edad. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/edad2017_Nal.pdf
- Lamas, M. y Lalueza, J-L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. doi: 10.1174/113564012804932083 }
- Montoya-Arce, B. J., Román-Sánchez, Y. G., Galaxiola-Robles-Linares, S. C. y Montes-De Oca-Vargas, H. (2016). Envejecimiento y vulnerabilidad social en el Estado de México, 2010. *Papeles de Población*, 22(90), 43-77. doi: 10.22185/24487147.2016.90.034
- Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una “nueva época” en los estudios de memoria social?. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 221, 291-316.
- Organización de las Naciones Unidas (abril, 2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid, España. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.197/9>
- Ojeda, R. D. E. y López, V. E. (mayo-agosto, 2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos Revista de Ciencias Sociales*, 54, 106-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13950920008>
- Proyecto Shere Rom (sin fecha). Quinta dimensión: comunidades de prácticas en aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://www.5dbarcelona.org/>

- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española: intergeneracional, 23^a edición. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LuMVWs6>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española: memoria, 23^a edición. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=OrlyaVd>
- Romero, R. J. T. (octubre, 2005). El marco institucional para prevenir y eliminar la discriminación. *Trabajo presentado en II Encuentro Internacional Intergeneracional de Jóvenes-Adultos Mayores, Orizaba, México*. Resumen recuperado de <https://fiapam.org/wp-content/uploads/2012/11/El-marco-institucional-para-prevenir.pdf>
- Roth, W-M. & Jornet, A (2016). Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Cultural and Activity*. doi: 10.1080/10749039.2016.1186197
- Vieira, S., Sousa, L. & Radstake, H. (2016) Intergenerational Toy Library: One, Two, Three ... Let's Play Again?. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14 (3), 252-257. doi: 10.1080/15350770.2016.1195232
- Sáizar, C., Stavenhagen, M., Astorga, P. & Mantecón, A. (2010) Cine y Revolución. La revolución mexicana a través del cine. México: Instituto Mexicano de la Cinematografía, Cineteca Nacional.
- Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta poética*, 35(2), 187-214. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822014000200012
- Susi, T. (2006). Tools and artefacts-knowing "where-from" affects their present use. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/0gm580d5>
- Tarkovsky, A. (Ed. 4) (2013). Esculpir en el tiempo. México: Universidad Autónoma de México.
- Ukteaga, E. (2011). El pensamiento de Maurice Halbwachs. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 28, 253-274. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ASHF.2011.v28.36288
- Vázquez, F. (2001) La memoria colectiva como acción social. Relaciones, significados e imágenes. Paidós.

- Vieira, S. & Sousa, L. (2016). Intergenerational practice: contributing to a conceptual framework. *International Journal of Lifelong Education*. doi: 10.1080/02601370.2016.1196248
- Vera, L. J. I. (2018). Vulnerabilidad social y servicios de salud pública: situación actual de los adultos mayores en México. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A. C. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/3877/>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). Understanding Cultural Historical Activity Theory. *Activity Systems Analysis Methods: Understanding Complex Learning Environments*. Doi: 10.1007/978-1-4419-6321-5_2



ANEXOS



ANEXO A. CARTA CASA DE DÍA

Aguascalientes, Ags., 6 de mayo del 2019.

Asunto: Solicitud de apoyo

Lic. Margarita Servín Palacios
Jefa del Departamento de Adultos Mayores del DIF Municipal

Mi nombre es Rocío del Carmen Mercado Salas y estudié la licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente estoy cursando la Maestría en Investigación en Psicología de dicha institución.

El motivo de mandarle esta carta es para pedirle su apoyo para poder contactar a un grupo de adultos mayores que asistan a las estancias de día y que quieran participar en una actividad audiovisual. Dicha actividad es un taller de cortometrajes que serán realizados por ellos y un grupo de adolescentes.

El taller está pensado en ocho sesiones de dos horas cada una, las cuales serían los martes y jueves de 16:00 a 18:00 hrs. Las metas que se buscan realizar son: intercambio de aprendizajes, creación de vivencias y memorias culturales. Estos cortometrajes y vivencias me ayudarán a realizar mi tesis de investigación, la cual lleva por nombre provisional: Restablecimiento de la memoria cultural por medio de las relaciones intergeneracionales.

Sin nada más que decir por el momento y quedando a la espera de su respuesta, le agradezco la atención recibida a la presente mandándole un cordial saludo.

Rocío del Carmen Mercado Salas

Alumna de la Maestría en Investigación en Psicología de la UAA(PNPC/Conacyt)

rocio.mercado.salas@gmail.com

cel. 449 344 7857

ANEXO B. CARTA SCOUTS

Aguascalientes, Ags., 6 de mayo del 2019.

Asunto: Solicitud de apoyo

Mtro. David Magaña Ortiz
Jefe del grupo 7 Scout
Provincia de Aguascalientes

Mi nombre es Rocío del Carmen Mercado Salas y estudié la licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente estoy cursando la Maestría en Investigación en Psicología de dicha institución, en donde abarco el tema de la memoria cultural (los legados simbólicos) que se dan a través de las relaciones intergeneracionales entre los adultos mayores (casa de día) y adolescentes (de 12-17 años).

El motivo de mandarle esta carta es para pedirle apoyo para poder contactar diez adolescentes de 12 a 17 años de edad que quieran participar en una actividad audiovisual. Dicha actividad es un taller de cortometrajes que será realizado por adultos mayores del grupo 30 de la casa del adulto mayor. Ya que los scouts son un grupo socialmente responsable de su entorno, creo que el taller podría ser de beneficio para la creación de nuevas experiencias que involucren el arte y las relaciones generacionales.

El taller está pensado en ocho sesiones de dos horas cada una, las cuales serían los martes y jueves de 16:00 a 18:00 hrs. Las metas que se buscan realizar son: intercambio de aprendizajes, creación de vivencias y memorias culturales. Estos cortometrajes y vivencias me ayudarán a realizar mi tesis de investigación, la cual lleva por nombre provisional: Restablecimiento de la memoria cultural por medio de las relaciones intergeneracionales.

Sin nada más que decir por el momento y quedando a la espera de su respuesta, le agradezco la atención recibida a la presente mandándole un cordial saludo.

Rocío del Carmen Mercado Salas
Alumna de la Maestría en Investigación en Psicología de la UAA(PNPC/Conacyt)
rocio.mercado.salas@gmail.com
cel. 449 344 7857

ANEXO C. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ADULTOS MAYORES



Maestría en Investigación en Psicología

Consentimiento Informado

Yo _____, por medio del presente consentimiento informado, estoy de acuerdo en ser participante en una investigación que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes como parte del programa de Maestría en Investigación en Psicología, que tiene por objetivo conocer la creación de vivencias y de memorias culturales entre adultos mayores y adolescentes por medio de una actividad audiovisual. Bajo las siguientes condiciones:

1. **Información sobre el taller de cortometrajes**, Estoy de acuerdo participar en el taller de cortometrajes que se realizará en el mes de julio del 2019, los martes y jueves de 16:00 a 18:00 hrs. Se realizará una pequeña entrevista que se grabará digitalmente, con fines posteriores de análisis. Los vídeos que realizamos de manera conjunta solo serán usados para la investigación y no tendrán ningún fin lucrativo. En casos especiales se podrán cambiar las fechas u horarios de las sesiones.
2. **Uso y confidencialidad de los datos y riesgos**, entiendo que los datos que se obtengan de mi participación serán utilizados únicamente con fines de la investigación, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena al equipo de trabajo, pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la ética profesional. Entiendo que este tipo de investigación no pone en riesgo mi integridad personal.
3. **Revocación del consentimiento**, tengo el pleno conocimiento de que mi participación es voluntaria y de que tengo la libertad para decidir detener la

actividad y renunciar a la participación en la investigación y al uso de mis respuestas.

4. **Declaración de consentimiento**, he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca del taller y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de investigación. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en el taller de cortometrajes y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en la investigación.

En Aguascalientes, Aguascalientes a de de 2019

Firmado: c. _____
(El/la participante)

Datos Sociodemográficos de los participantes

Nombre: _____

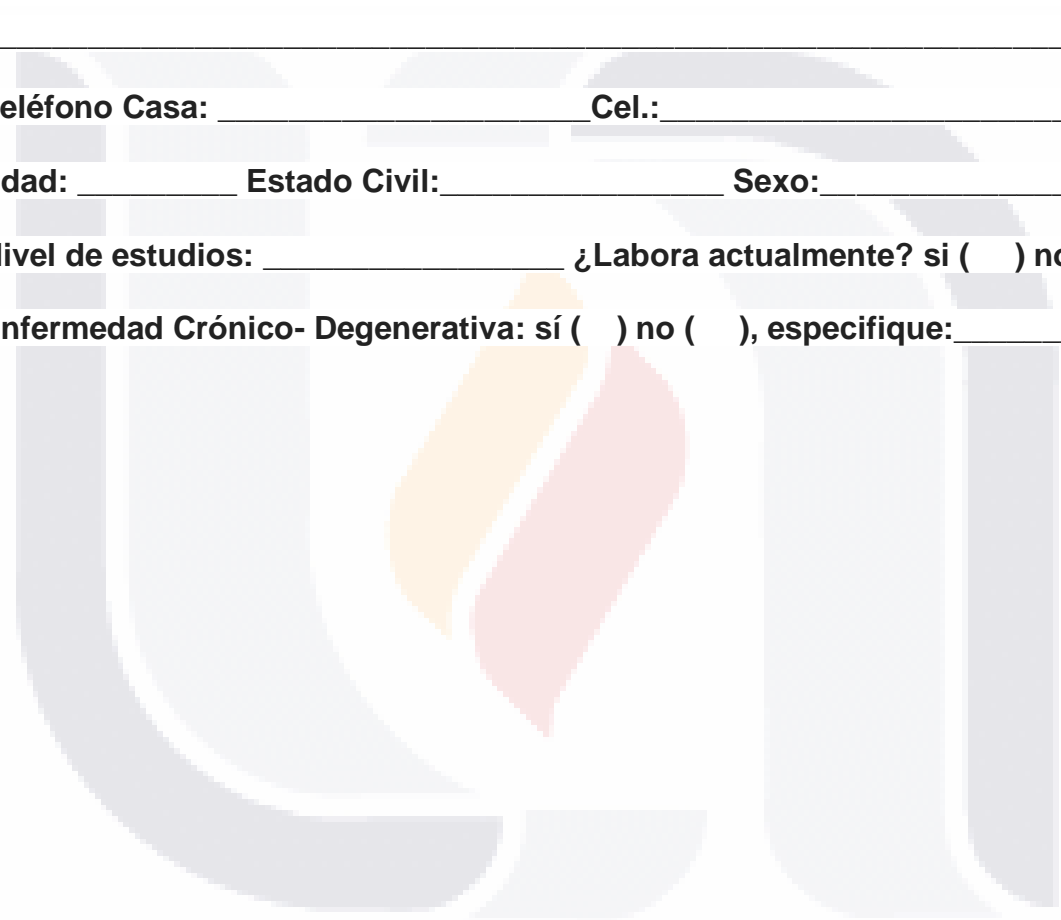
Dirección: _____

Teléfono Casa: _____ **Cel.:** _____

Edad: _____ **Estado Civil:** _____ **Sexo:** _____

Nivel de estudios: _____ **¿Labora actualmente?** si () no ()

Enfermedad Crónico- Degenerativa: sí () no (), especifique: _____



ANEXO D. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ADOLESCENTES



Maestría en Investigación en Psicología

Consentimiento Informado

Yo _____, por medio del presente consentimiento informado, estoy de acuerdo en ser participante en una investigación que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes como parte del programa de Maestría en Investigación en Psicología, que tiene por objetivo conocer la creación de vivencias y de memorias culturales entre adultos mayores y adolescentes por medio de una actividad audiovisual. Bajo las siguientes condiciones:

1. **Información sobre el taller de cortometrajes**, Estoy de acuerdo participar en el taller de cortometrajes que se realizará en el mes de julio del 2019, los martes y jueves de 16:00 a 18:00 hrs. Se realizará una pequeña entrevista que se grabará digitalmente, con fines posteriores de análisis. Los vídeos que realizamos de manera conjunta solo serán usados para la investigación y no tendrán ningún fin lucrativo. En casos especiales se podrán cambiar las fechas u horarios de las sesiones.
2. **Uso y confidencialidad de los datos y riesgos**, entiendo que los datos que se obtengan de mi participación serán utilizados únicamente con fines de la investigación, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena al equipo de trabajo, pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la ética profesional. Entiendo que este tipo de investigación no pone en riesgo mi integridad personal.
3. **Revocación del consentimiento**, tengo el pleno conocimiento de que mi participación es voluntaria y de que tengo la libertad para decidir detener la

actividad y renunciar a la participación en la investigación y al uso de mis respuestas.

4. **Declaración de consentimiento**, he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca del taller y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de investigación. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en el taller de cortometrajes y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en la investigación.

En Aguascalientes, Aguascalientes a de de 2019

Firmado: c. _____

Tutor (a) del participante

Datos Sociodemográficos de los participantes

Nombre: _____

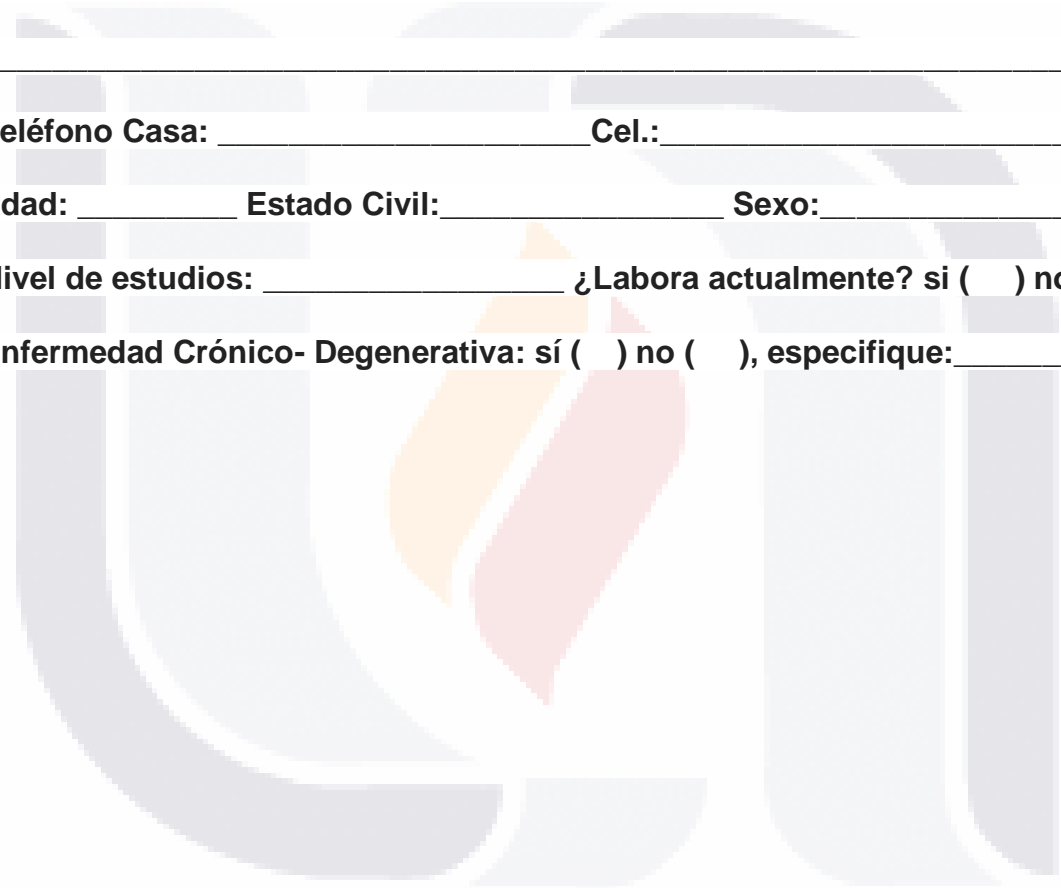
Dirección: _____

Teléfono Casa: _____ **Cel.:** _____

Edad: _____ **Estado Civil:** _____ **Sexo:** _____

Nivel de estudios: _____ **¿Labora actualmente?** si () no ()

Enfermedad Crónico- Degenerativa: sí () no (), especifique: _____



ANEXO E. CARPETA EJECUTIVA DEL TALLER DE CORTOMETRAJES



¿DE QUÉ SE TRATA?

Los participantes realizarán de manera conjunta un producto audiovisual en dónde desarrollarán su creatividad e imaginación mientras trabajan en equipo.



METAS DEL TALLER



Aprender una nueva forma de hacer arte



Despertar nuestra creatividad e imaginación por medio del arte



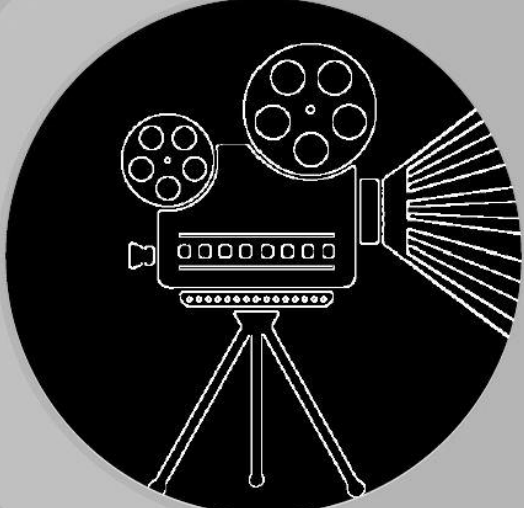
Intercambio de aprendizajes






Crear vivencias que ayuden a nuestra comunidad


PROGRAMA DE ACTIVIDADES


FECHA	HORARIO	DÍA	ACTIVIDAD
9 de julio	16:00 – 18:00 hrs	1	Grupos por separado
11 de julio	16:00 – 18:00 hrs	2	Conociéndonos: ¡Vamos a hacer una historia!
16 de julio	16:00 – 18:00 hrs	3	¡Luces, cámara y acción!
18 de julio	16:00 – 18:00 hrs	4	¡Vamos a grabar!
23 de julio	16:00 – 18:00 hrs	5	¡Grabando y aprendiendo!
25 de julio	16:00 – 18:00 hrs	6	¡Vamos a editar nuestra película!
30 de julio	16:00 – 18:00 hrs	7	Edición
1 de agosto	16:00 – 18:00 hrs	8	Visualización de los cortometrajes en la Aula isóptica en la casa de cine de la UAA*



Rocío Mercado

 rocio.mercado.salas@gmail.com

 (044) 449 344 78 57



ANEXO F. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL DE LOS ADOLESCENTES (DIARIO DE CAMPO)

¿Cómo son los adultos mayores?

“son enojones”, “huelen feo” (risas), “se quedan dormidos”, “son interesantes”, “tienen mucho que decir”, “tienen juanetes (risas)”, “son sabios pero cerrados a nuevas ideas”, “aferrados”, “amargados”

¿Qué les gustaría ser en el futuro?

“acabar la universidad”, “ser una persona libre”, “estudiar en la Ciudad de México”, “programador... ser estable económicamente, empleo bien, casa chida, estar fuerte, ser youtuber”, “tener una familia y un buen empleo”

¿Cómo se ven de adultos mayores?

“feo, de por sí soy feo”, “desgastado pero ...”, “cabello canoso con cuerpo del maestro roshi”, “conservado, un viejito fuerte, divertido, sabio y no como los demás que se sientan a ver ...”, “quiero seguir explorando más cosas aunque este viejito y ser feliz”, “trabajo y ser feliz”, “yo me veo haciendo muchas locuras con mi pareja”, “consintiendo a los niños chiquitos y haciendo enojar a los adultos”, “con mi propia casa”, “arrugado y con cabello gris”

Contrastando la vejez

Cuando les pedí que contrastaran su vejez con la descripción que habían hecho antes de los ancianos, se voltearon a ver unos a otros, unos con cara seria y otros con pequeñas sonrisas que expresaban nerviosismo más que felicidad. Al principio, ninguno quería decir su opinión sobre cómo era la comparación que había hecho. Entonces tuve que replantear la pregunta: ¿ustedes creen que se parece su primera respuesta con la que hicieron ahorita? “más-menos”, “se parece el amargado”, “sí”, “pelón”

¿ustedes creen que los adolescentes y los adultos mayores tengan algo que ver? La mayoría dijo que sí, “supongo que sí porque están pasando por un cambio”, “ellos también quieren ser niños”, “no”, “parecido”, “no, porque en sus años hacían cosas diferentes”, “los viejitos y nosotros somos aferrados a muchas cosas”

ANEXO F. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL DE LOS ADULTOS MAYORES (DIARIO DE CAMPO)

Comenzamos a platicar sobre su adolescencia, de cómo eran durante ese tiempo.

“éramos muy guapas, bueno mejorcitas de lo que estamos ahorita” (risas), “éramos serías”, “no, yo era muy alegre, me gustaba bailar y cantar con mis papás”, “hacíamos muchas jugarreras”, “no salíamos, pues ¿a dónde íbamos?”, “yo era más rebelde, preguntaba cosas de mujeres: ¿qué si ya te bajó?, ¿traes brassier? Y sobre los muchachos, mi hermana se ponía roja y yo me reía mucho con los chistes (risas)”, “no nos dejaban andar solas, éramos muy reprimidas”, “antes sabíamos con la primaria lo que ahora aprenden hasta la secundaria”

La plática se desvió un poco a una historia de un sacerdote, mientras que otras señoras estaban contando chistes. Cuando terminaron de contar la historia, les pregunté qué opinaban de los adolescentes actuales:

“en la actualidad tienen una forma muy diferente de pensar, más a la tecnología, más liberales”, “ignoran muchas cosas”, “todo es más fácil, no saben pensar ahora”, “ya no saben buscar en las bibliotecas, todo es con el celular ahora”, “a veces no entienden las palabras que yo digo y lo buscan en el celular” una señora enfatizó “ya lo tienen todo más fácil”, “también depende de cada adolescente”, “son más libres, nosotras estábamos muy encerradas en la casa”, “toman más decisiones, son más independientes”, “si pensábamos, pero no nos dejaban ser libres”

Sobre cómo se desarrollan los adolescentes con sus familiares:

“hay más confianza, antes había más respeto”, “en vez de respeto era miedo”, “una combinación de los dos”, “hasta les besábamos la mano a nuestros papás”, “imagínate, ¡guacala! Que se estarían agarrando antes (risas)”, “yo solo besaba la mano para que soltaran la lana los padrinos”, “ya todos se hablan de tú”

ANEXO H. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL DEL EQUIPO 1 (DIARIO DE CAMPO)

¿Le gustó la actividad realizada?

“sí, mucho”

“sí”

“sí, si me agradó... mucho”

“sí, estuvo divertida”

“sí, estuvo muy padre”

¿se acuerda de la primera sesión que tuvimos?

“ehh, sí (risa)”

“ehh sí, en la casa de Lupita, sí” “sí de la comunicación, del comportamiento de los adolescentes”

“¿la primera?... pues nos presentamos y fue cuando nos indicaron lo que se iba... de lo que se trataba, ¿no?”

“¿la del parque o la primerita de la casa?... sí, bueno masomenos”

“sí, estábamos... ¿bueno en la primera que hicimos? estábamos escribiendo sobre lo que nos gustaba y lo que queríamos hacer” (sobre adultos mayores) “pues sí, es esa”

¿con esta actividad cambio su perspectiva hacía los adolescentes/adulto mayor?

“pues... la verdad sí, pues porque antes pensaba que un adulto mayor podría ser más difícil de trabajar con ellos, porque a lo mejor se enojan o no, no quieren hacer eso, pero al colaborar todos y divertimos pues sí (risa)”

“ehh, pues digo son más abiertos ahorita, pues si son más abiertos, por lo menos con los que conviví, es una forma diferente. Unos chicos con una muy... una imaginación muy grande, digo al menos al que ví, a Gustavo (risas). Gustavo sí me parece una persona de veras muy abierta”

“este... bueno en cierta forma con los muchachos que hemos trabajado, ósea son, pues sí, muy abiertos, muy... este... cooperadores, sí. Ya el hecho de... por ejemplo, del trato más así, más dentro, pues... ya sería otra cosa. Porque decíamos que era que los muchachos ya se

entretenían más en sus cosas del celular y todo, pero no en esta parte estuvimos todos integrados... sí”

“sí... bueno es que... pues ya los veía algo así, ya se me hacían agradables y divertidos”

“sí, es que pensaba que eran más... más como muy niños, pero, pero, ya entendí que no (risa)” (¿cómo que muy niños?) “este... que tenían como muchos caprichos o algo así”

¿y le gustó trabajar con ellos?

“sí, mucho”

“sí... sí”

“sí”

“sí”

“sí estuvo padre, estuvo entretenido”

¿le gustaría que hubiera más talleres como estos?

“sí, si me gustaría”

“pues sí... este... estuvo bien (risa)”

“sí, sería interesante”

“sí, estaría divertido (risa)”

“sí”

¿cree que aprendió cosas nuevas de sus compañeros?

“sí (risa), pues... muchas cosas que no sabía de ellos porque casi nunca había estado, como ... participando en muchas actividades con ellos, entonces nos divertimos más, platicábamos más cosas mientras estábamos trabajando... entonces (risa)” ¿si te gustó? “sí mucho”

“sí, como que tenemos habilidades que no habíamos descubierto”

“yo creo que sí” “eh sabes, digo aparte de la integración, hay aparte de que hay todavía cosas más que nosotros podemos realizar dentro de...”

“m... no sé, eso sí no sé” (¿a convivir o?) “Pues sí, a convivir”

“sí, como... es que no sabía en qué eran buenos, ni qué, así... y pues aprendí... que son buenos (risa) en cosas”

**ANEXO I. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL DEL EQUIPO
2 (DIARIO DE CAMPO)**

¿Le gustó la actividad realizada?

“sí, como no”

“sí, sí...”

“sí”

“sí, un cambio”

¿se acuerda de la primera sesión que tuvimos?

“pues es que, realmente te acuerdas qué yo llegue un poquito tarde y ya habías dado explicaciones, pero sí, masomenos de lo que se iba a tratar y de lo que se iba a hacer” “sí, nos preguntaste de como nosotros veíamos como madres, como padres, como todo eso”

“¿dónde...allá en?” (la casa de la señora lupita) “pues masomenos” (¿se acuerda que hablamos de los adolescentes?) “sí”

“sí, ajá”

“¿cuándo nos presentamos?... sí”

¿con esta actividad cambio su perspectiva hacía los adolescentes/adulto mayor?

“pues es que siempre he tenido una buena perspectiva de los adolescentes, creo yo que los adolescentes según como tú lo trates, se trata y hay que saberlos tratar y entender porque todo mundo pasa por esa etapa. Y no hay que calificarlos nada más porque son adolescentes y que traen la punsada, y que traen la punsada, esto. No, no, hay que entenderlos que cambia su vida, cambia todo”

“pues sí... pues algo más... como se dice... (silencio y sonrisa)” “pues algo (risas)” “pues se pone otra... otro aspecto pues” (¿de cómo trabajan o algo así?) “sí, sí”

“sí, poquito sí. En su forma de, o sea, unas eran muy divertidas como creí que iban a ser muy serias y que no iban a querer trabajar y pues, y ya”

“híjole (voz baja), es que nosotros solo trabajamos con un adolescente... mmm... fíjate que... ay es qué en cierta, es un poco insegura todavía, le decíamos una cosa y nos decía que sí, pero no, no daba... sin embargo fue la que edito todo, entonces pues si está madura, o sea, no más que yo creo que todavía le... todavía tiene pensamiento de niña... no sé cómo decirlo”

¿y le gustó trabajar con ellos?

“sí como no, sí, no paraba de reírse imagínate”

“sí”

“sí”

“sí, sí, pues sí, casi nos hizo todo”

¿le gustaría que hubiera más talleres como estos?

“Sí porque conviven, y los adolescentes les hace falta tratar con personas de la tercera edad, para que vean que no nada más es que la persona esta anciana o viejita como dicen o ya grande, no, no, también vive y también puede aportar ideas, puede aportar todo”

“sí”

“sí”

“sí”

¿cree que aprendió cosas nuevas de sus compañeros?

“De mis compañeras, pues siempre estoy aprendiendo y tratando de aprender, yo creo, siempre, que la vida es una escuela, y la vida diaria es una escuela no es tanto que vayas a las aulas, sino que la misma vida te enseña y hay que aprender de la vida, a vivir el día, eso creo yo ... no sé”

“pues sí, no pues como te digo, nosotros ya tenemos mucho tiempo de conocernos y masomenos. O sea, ya nos conocemos todas, de cómo somos unas y otras” (¿y la adolescente?) “ay sí, era, es muy, así, ay como se dice, muy abierta, muy agradable”

“sí. ¿Cómo?... ¿qué?... ¿cómo qué? Como hay que trabajar”

“sí, pues nos desarrollamos en otra forma, o sea, hacemos cosas diferentes y nos acoplamos”

ANEXO J. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL
DEL EQUIPO 3 (DIARIO DE CAMPO)

¿Le gustó la actividad realizada?

“sí”

“sí, sí, sí, mucho”

“sí, mucho, sí, sí, sí me gustó”

“ay me encanto, no, no me gustó, me encantó (risa)”

¿se acuerda de la primera sesión que tuvimos?

“sí”

“de cuando estuvimos allá en la casa de lu... de la señora lupita, sí. Cuando nos dijiste como se iba a ser todo, cómo ... las preguntas, pues las que nos hiciste ahí de... ay dios... que pensábamos de los adolescentes”

“¿de la primera? Sí de que estuvimos hablando sobre los adolescentes ¡ay! ¡me acordé! (risa)”

“sí, la reunión de las mamás, de todas las señoras... esa yo no fui, yo nada más me toco de las personas mayores con los niños, con los adolescentes”

¿con esta actividad cambio su perspectiva hacía los adolescentes/adulto mayor?

“sí, son... o sea, uno piensa que son como aburridos y no... ¡y no, no son así! (risa), son chistosos y buena onda”

“sí, como no, sí, sí cambia” “Pues ya ve uno las cosas más reales y, y como que te pone a pensar más, verdad”

“mm, en general, en general mucho no. Porque como que faltó más, cómo más niños o más adolescentes”

“sí porque fueron muy responsables y yo pensé: no con éstos no vamos a poder trabajar, pero... exagerado de responsables que son los muchachos y trabajadores eh... lo que sea de cada quién”

¿y le gustó trabajar con ellos?

“sí”

“sí, sí, claro que sí”

“sí, sí, sí, estuvo bien el chamaco”

“sí, sí, sí, hasta lo enseñan a uno, ellos nos enseñan a uno la... su... especialmente la tecnología”

¿le gustaría que hubiera más talleres como estos?

“sí, la verdad sí”

“sí, ¡sí me gustaría fijate!, ojalá y si los hagas (risa)” “sí, sí, sí me gustaría”

“sí, involucrar más a los jóvenes o niños o algo así que sé... que lleven más actividades... de convivencia por equipo, porque a veces también es muy difícil trabajar en equipo... entonces sí, esos talleres si ayudan mucho porque hay mucha combinación y actividades”

“sí, mira para que también involucra, pues somos 62 en el club y ahorita nada más actuamos 9, quiere decir que nos faltan más, para que tengan esa experiencia como nosotros la tuvimos hoy”

¿cree que aprendió cosas nuevas de sus compañeros?

“sí, como... como... que me tengo que reír de todo a pesar de lo que no se pueda y que... la edad no importa para reírse y disfrutar”

“sí, también, sí” “Pues mira... este... que la organización, que hay que organizarnos, hay que ponernos de acuerdo, hay que hablar, platicar y hacer comentarios de cómo, ¿cómo ves?, ¿cómo se.. eso estará bien, esto no? Y así, hacer en coordinación todo”

“sí, sí, sí estuvo... pos esa de las actividades por ejemplo que unas no podíamos opinar o que opinábamos y mejor decíamos: no mejor así, así y así. Entonces ahí poco a poco nos fuimos integrando y ya al último, ya opinábamos y ya era más... en la forma de que aceptábamos o nos respetábamos lo que decíamos... y ahí fue el intercambio de palabras, porque cuando al principio pues como que no... como que no nos interesaba mucho”

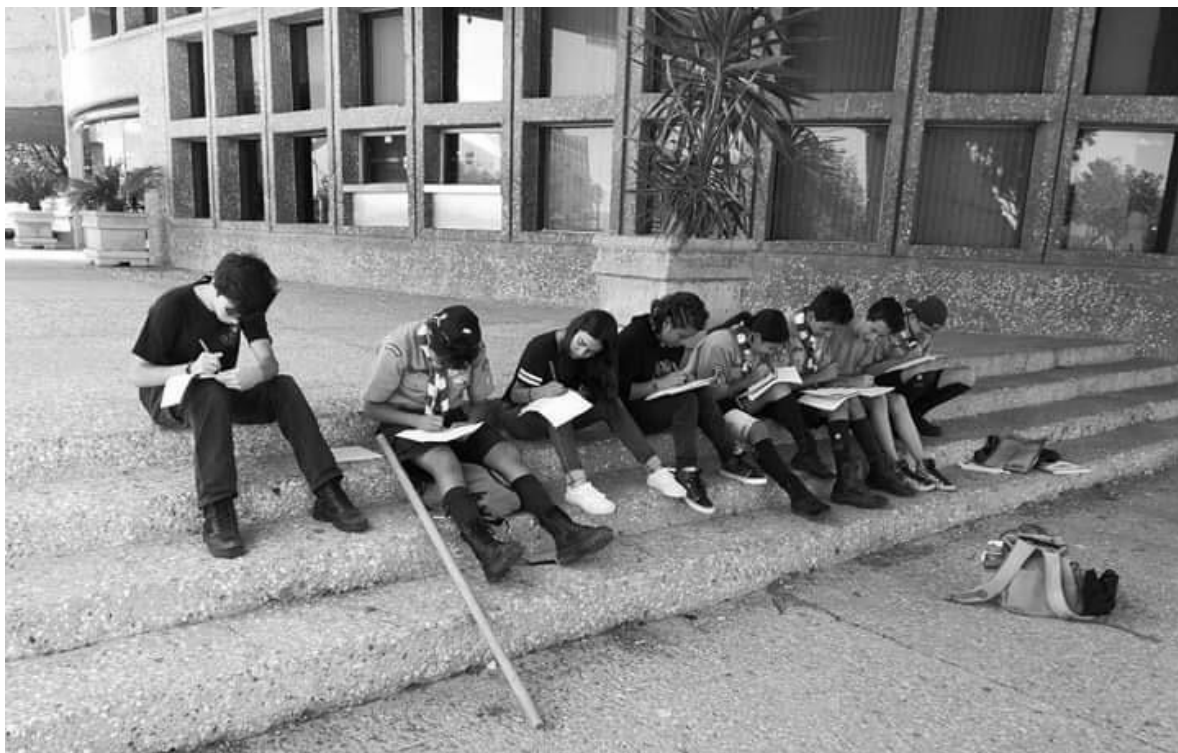
“sí, sí, de los... las compañeras y de los muchachos, no, no, no. A ellos les sobra mucha energía y a nosotros nos falta (risa)”

**ANEXO K. TABLA DE ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE
ACTIVIDAD (EJEMPLO)**

Concepto		Definición	Resultados
Artefacto	Primario	Son usados directamente en la producción, es decir, son entidades físicas externas (computadora, pizarrón, cuadernos, etc.) Responden a la pregunta ¿qué?	
	Secundario	Son las representaciones internas y externas de artefactos primarios, responden las siguientes preguntas: ¿por qué? – tipo general: justifica la selección de ciertos objetos primarios ¿cómo? – tipo específico: cómo manejar objetos con artefactos primarios	
	Terciario	Son los artefactos imaginarios. Es cuando los participantes pueden dar un nuevo uso a las herramientas. Responden a la pregunta ¿dónde?	
Sujeto		Los sujetos son aquellos que se desenvuelven dentro del sistema de actividad y logran que se realice. Se debe identificar los diferentes tipos de sujetos y los roles que desempeñan dentro de ésta (pasivos o activos). Se debe describir como estos interactúan entre sí y con el sistema de actividad.	
Objetos		Su existencia está implícita en las acciones de todos los participantes. El concepto del objeto no es fijo, sino que está bajo constante crítica y revisión. En esta investigación se debe entender como la meta u objetivo de la actividad a realizarse. Interesa como las características del uso del objeto pueden abstraerse y tomarse como guía para realizar las actividades.	

Reglas	La relación directa del individuo con el grupo da paso a la aparición de comunidades y relaciones sociales más grandes y complejas mediadas por normas, reglas, tradiciones. Las reglas son los elementos organizadores en los sistemas de actividad. Existen dos tipos: explícitas e implícitas.	Explícitas: Implícitas:
Comunidad	En el uso cotidiano se puede referir a un lugar o un grupo de personas que habitan un lugar. También hace referencia a la identidad compartida y al sentido de un grupo que se forma. La comunidad está formada por los sujetos que se encuentran dentro del sistema de actividad.	
División de trabajo	La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones de los participantes en donde se establecen las relaciones que tendrán los sujetos. Aquí se pueden describir sus propias historias diversas y el propio sistema de actividad hace que estas se vayan orientando a lograr el objetivo de la actividad. En esta parte surge la confusión, por lo que es importante para realizar las transformaciones en la actividad.	-

ANEXO L. FOTOGRAFÍAS DE LA PRIMERA SESIÓN



ANEXO M. FOTOGRAFÍAS DE LA PRIMERA NARRACIÓN



ANEXO N. FOTOGRAFÍAS DE LA SEGUNDA NARRACIÓN





ANEXO O. FOTOGRAFÍAS DE LA TERCERA NARRACIÓN





ANEXO P. FOTOGRAFÍA DE LA OCTAVA SESIÓN

