

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.

De Pascuale, Rita Liliana y Scarpecci, Luciana.

Cita: De Pascuale, Rita Liliana y Scarpecci, Luciana (2012). LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/438>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

De Pascuale, Rita Liliana - Scarpecci, Luciana

Facultad de Ciencias de la educación. Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio” cuyo objetivo es describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis en los aportes de la Teoría de la Actividad. Esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo–interpretativo y se lleva a cabo en Escuelas Técnicas y Bachilleratos del Alto Valle de Río Negro, focalizando la mirada en las observaciones de clases y entrevistas realizadas a los/las docentes.

En esta oportunidad se presentan los resultados alcanzados a la fecha por este equipo de investigación.

Palabras Clave

Comunicación didáctica Construcción cognitiva

Abstract

COMMUNICATION IN PRACTICE TEACHING TEACHING

This work is part of the research project “Building cognitive mediation and instruments. A study in the middle” which aims to describe and interpret the cognitive construction of mid-level students through didactic communication as a tool mediation in the process of teaching and learning.

The theoretical and methodological framework is based on socio-cultural approaches in the perspective of distributed cognition, with emphasis on the contributions of activity theory. This research is part of the descriptive-interpretative and holds Bachelors in Technical Schools and the Upper Black River Valley, focusing the eye on the classroom observations and interviews with / the teachers.

This time we present the results achieved to date by this research team.

Key Words

Teaching Communication Construction cognitive.

La presente ponencia da cuenta de los resultados alcanzados, a la fecha, por el equipo de investigación del cual formamos parte y que se lleva a cabo desde el año 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co.[1] Este estudio, focaliza la mirada en la construcción cognitiva que realizan los estudiantes del último año de la escuela media y los instrumentos de mediación que construyen y utilizan los docentes para promover dicha construcción.

El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis particularmente en los aportes de la Teoría de la Actividad. La investigación focaliza la mirada en la comunicación didáctica; entendiéndola como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva. Reconocemos que los instrumentos de mediación, en este caso la comunicación didáctica, no son herramientas neutras a través de las cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan.

Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada comunicación didáctica se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996) remitiendo a una visión del aprendizaje y de la enseñanza como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

Plantear la comunicación didáctica como instrumento de mediación lleva necesariamente a reconocerlo en las condiciones particulares que ésta sostiene en la clase. Dicha comunicación, según Contreras J. (1990) posee características que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana: es institucionalizada, intencional, forzada, jerárquica y grupal.

Esta investigación, se inscribe dentro del tipo descriptivo–interpretativo. Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de la comunicación didáctica que se propone en el salón de clases y su vínculo con la construcción cognitiva. El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 (seis) escuelas públicas, de distinta modalidad: técnica- orientación química y electromecánica- bachillerato- orientación pedagógica, informática y gestión empresarial-, en las localidades de Cipolletti, Cinco Saltos y Allen (dos escuelas en cada localidad) correspondientes a la Zona del Alto Valle Oeste de la Provincia de Río Negro.

La recolección de información articula observaciones de clase y entrevistas. Las observaciones de clase se realizan en 5º o 6º año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos. Las entrevistas involucran a docentes, alumnos/as y directivos.

De igual modo y, en orden de reconocer la complejidad que comporta la comunicación didáctica, optamos por trabajar desde dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y material didáctico.

Esta ponencia, focaliza la mirada en el análisis realizado de los materiales didácticos que circulan en los salones de clases.

Circulación de los materiales didácticos en las Escuelas Medias.

En esta investigación se conceptualiza a los materiales didácticos como artefactos de mediación - físico o simbólico - en las prácticas de enseñar y aprender. Ellos permiten codificar la selección de cultura que realiza el/la docente a partir del currículum prescripto, proponiendo un formato pedagógico de acuerdo a la intencionalidad de su enseñanza.

Merieu (2001) sostiene que todo instrumento de mediación implica una toma de posición sobre las finalidades, la movilización de conocimientos psicológicos en el sujeto que aprende y las modalidades de acción admisibles.. Define tres polos: el de las finalidades o axiológico, el del apuntalamiento psicológico y el polo praxiológico, que es el del artefacto de mediación.

En este sentido, consideramos que más allá del valor en sí mismo que posea el material - coherencia interna, actualización, pertenencia, etc - éste se potencia a partir de la intervención y los propósitos del docente. De allí, que el material se significa en el marco de las actividades didácticas que propongan las /los profesores.

Cabe señalar que en estudios anteriores, este equipo definió a la actividad didáctica, como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y estudiantes en función del sentido del aprendizaje que se desea promover.

En las observaciones de clase de las diferentes materias analizadas, identificamos distintos materiales en el desarrollo de las actividades didácticas, que refieren a: fotocopias, presentación de powerpoint, películas, libros de textos, manuales, tiza y pizarrón.

En tal sentido, nos interpelamos acerca de cómo estos materiales se vinculan con las actividades didácticas propuestas y qué sentido le otorgan los sujetos.

Explicación Dialogada

En esta actividad se analizó cómo el/la docente organiza la clase en función de las preguntas que realiza en los materiales didácticos que utiliza - fotocopias de bibliografía, cuadernillos y pizarrón- y cómo a partir de estos va guiando el proceso de los/as estudiantes. Casi permanentemente el docente, monitorea la comprensión mediante explicaciones en las que va preguntando y repreguntando, pidiendo ejemplos, hipotetizando, realizando vinculaciones. Según Litwin (2007), las preguntas en el transcurrir de la clase permite conectar lo nuevo con lo que ya se sabía, de este modo se inicia un proceso de mayor profundización del tema.

P: Habíamos llegado a contactores, el modelo ya lo tienen ¿se acuerdan?; ¿Qué es un contactor? ¿para qué lo usamos? (Obs:3 Pag:2.)

Esto se vincula a las interacciones que se plantean en la clase entre docente y estudiantes, estudiantes entre sí, a partir de un formato que reconoce la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos de conocimiento. Se construye a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y estudiantes.

P: Estamos hablando de mucha potencia

A: Hay algo electrónico acá

P: En bobina hay amperaje y acá hay...

A: Flujo

P: Bien flujo. Yo la clase pasada les traje contactores de la línea Siemens, que es una línea que hay en el mercado

A: Ah si la vimos como en el motor que tiene de protección. (Obs:3 Pag:6)

Este tipo de interacciones que se gestan en clase permiten que los estudiantes "piensen bien", esto es que busquen razones, que relacionen adecuadamente. En tal sentido, y siguiendo a Edwards (1985), podemos decir que la posición que asume el sujeto en relación con el objeto de conocimiento es de "interioridad". La actividad vinculada al material didáctico permite un acercamiento subjetivo para favorecer una significación comprensiva del conocimiento. Hablamos de un conocimiento situado, tal como lo plantea la autora: "el énfasis está puesto en la significación de una realidad para el sujeto y en los usos sociales y en las valoraciones sociales, más que en definiciones abstractas. Al sujeto alumno se le requiere pensar en determinado recorte de la realidad que se presenta y a buscar su posición o punto de vista en relación a ella". (Edwards 1985: 17).

Este tipo de preguntas que orientan procesos cognitivos es un desafío constante para la enseñanza.

La profesora realiza en el pizarrón un ejercicio y los alumnos le dicen que hay un error, ella lo revisa y cambia unos datos como los estudiantes le indican. Toma los resultados y con ellos va haciendo el ejercicio.

P: esto no verifica, sigo buscando otros valores... puede ser este (la docente muestra un resultado)

A: 3 RV10111JA10, es ese creo.

P: Por qué te parece, ¿puede ser otro?

A: NO lo revisamos y estamos seguros porque... (El estudiante explica porque hicieron de determinado modo el ejercicio)(Obs:5 Pag:8)

Las preguntas que aluden a la cognición refieren a la adquisición de conceptos, se encuentran en el nivel de contenidos y su posibilidad de comprensión, cuando el profesor realiza este tipo de preguntas le ofrece la posibilidad de monitorear el nivel de comprensión de sus estudiantes y al/la estudiante reconocer sí ha comprendido la información brindada.

Es indudable que en esta actividad didáctica analizada las preguntas que se despliegan en los materiales y en la intervención del docente

se llevan a cabo desde la perspectiva de la ayuda para favorecer procesos cognitivos complejos en los estudiantes, fomentando una actitud de indagación de modo que el aprendizaje sea relevante.

En este caso, el material didáctico como instrumento de mediación al decir de Merieu (ob. cit.) se vincula tanto con el polo axiológico - finalidades-, como con el polo de apuntalamiento psicológico-movilización de conocimientos psicológicos en el sujeto que aprende-permitiendo que los materiales se constituyan en valiosas ayudas tanto para el docente como para el estudiante.

Planteo de preguntas burocráticas

En este caso, analizamos cómo el material se utiliza para que los/as estudiantes refuercen y/o amplíen sus conocimientos. Se trata de preguntas cuya respuesta puede hallarse fácilmente con sólo leer el material, las preguntas se formulan siguiendo estrictamente el orden del texto. Las intervenciones del docente son escasas y se relacionan con reformular las preguntas para que sea más fácil para el estudiante ubicar las respuestas en el texto y con el control que realiza de las respuestas.

El P escribe en el pizarrón: Problemática social: Los fundamentos metodológicos de Max Weber.

P: "La propuesta de trabajo es la siguiente, ¡silencio! Lo que vamos a hacer es una comparación con los escritos de Weber y el análisis que hace Marx sobre el capitalismo, nos vamos a centrar en lo económico y la cuestión religiosa, porque está ligada a lo económico".

P: "Copien las preguntas". (Las escribe en el pizarrón y las va dictando)

Preguntas: ¿En qué consisten los ensayos metodológicos propuestos por Weber? ¿Cuál es la diferencia de opiniones con Marx? ¿En qué consistía el principio de unilateralidad propuesto por Weber? ¿Qué detallaba Weber en sus leyes hipotéticas?

P: "Ahora van a trabajar en grupo, quédense como están. Este trabajo lo van a presentar 10 minutos antes de que concluya la clase". (Son las 12.10). "El primer grupo que termine la tarea va a llevar una nota de concepto".

Los chicos comienzan a leer el texto traído de la fotocopidora. El P aclara que la pregunta 2 estaba incompleta y la corrige:

2) "¿Cuál es la diferencia de opiniones con Marx respecto el análisis metodológico?"

(En cada grupo hay alguien que dicta las respuestas a los demás, que son copiadas del texto; por momentos uno lee y otros subrayan los textos; por momentos conversan, se ríen. El P está sentado en el escritorio.) (Ob: 1; pág: 7)

En este fragmento las preguntas se formulan siguiendo estrictamente el orden del texto. Esto se evidencia especialmente cuando el docente reformula la segunda pregunta para que sea más fácil ubicar la respuesta en el texto. Por otra parte, al decir que tendrían nota de concepto los/as estudiantes que terminen primero, estaría evidenciando que su intencionalidad es que completen rápidamente la tarea, cosa que realizan fácilmente al dividirse las preguntas.

A: "Profe ¿se lo entregamos ahora?" (Es el primer grupo en terminar)

P: "Sí, tienen nota de concepto".

P: "¿Terminaron todos?"

A: "Sí"

P: "Vamos cerrando esto". (Pide a un grupo que lea la primera pregunta y la respuesta) "¿Qué entendieron?"

A: (de otro grupo) Nada

A: (del grupo que leyó la respuesta) "Habla del origen de la ciencia y para que fueron creadas las instituciones, los bancos.... Y de la religión en relación a lo económico."

P: "¿Están de acuerdo? ¿Alguien escribió algo distinto?"

A: "No"

P: "La N° 2"

A: "¡Yo!" (Una chica de otro grupo lee algo que parece ser copia textual)

P: "Bien, la 3". A: (la misma lee pero no se escucha porque todos conversan)

P: "¿Qué entendieron que trataba de evidenciar Weber?"

A: "¡Bebía mucho! (un A que conversaba y se reía con sus compañeros) (Risas)

P: "Marx se basaba en una teoría propia en cambio Weber experimentó...." (Toca el timbre, se levantan de forma inmediata y salen). (Ob. N° 1; pág.: 9)

Este fragmento da cuenta cómo el docente realiza un control de las respuestas constatando que el trabajo fue realizado vinculándose, a aprendizajes de tipo asociativo cuya base es la memorización. A su vez, la falta de comprensión de los/as alumnos/as, pareciera no ser registrado por el docente, quien no plantea ningún tipo de tarea en relación a estas respuestas. Podríamos decir que el docente aparece más preocupado en ocupar el tiempo de clase en la resolución burocrática de la tarea que en promover movimientos cognitivos en los/as estudiantes.

Retomando lo trabajado por Verónica Edwards (ob. cit.), consideramos que este tipo de actividad didáctica promueve un vínculo de exterioridad con el conocimiento, en el que los/as alumnos/as asumen un rol pasivo en la distribución de espacios que otorga la tarea, "subyace en esta construcción la idea de la alienación con el conocimiento esto es más probable en la relación de exterioridad"

Por otra parte, creemos que el aprendizaje no sólo afecta lo que se sabe, sino que transforma la manera en que los sujetos entienden la naturaleza del saber. Blenny, M, Clinchy, B. &Goldberger, N. &Tarule, J. (1986) han sugerido cuatro categorías generales, por las que pueden ir transitando los/as estudiantes, a las que denominaron: "sabedores de lo aceptado", "sabedores subjetivos", "sabedores de

procedimiento” y “sabedores de compromiso” (sabedores separados y/o conectados). Pareciera, que en este caso, estamos hablando de “sabedores de lo aceptado”: para estos/as alumnos/as aprender no es más que conseguir las respuestas correctas y memorizarlas, “la verdad para la persona sabedora de lo aceptado es externa... los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de los estudiantes” (Bain, 2007:54)

En síntesis

En el análisis realizado acerca de la circulación del material didáctico en las clases de escuela media, hemos reconocido que la fotocopia - cuyo uso es mayoritario - y, que suele ligarse a prácticas más tradicionales que obligan al estudiante a operar en un mundo de “papel y lápiz” en términos de Leontiev (1978), es resignificado por el/la profesor/a y adquiere mayor potencialidad en una actividad como la explicación dialogada, cuyos propósitos se vinculan con la necesidad de quebrar, transferir y adquirir nuevos conocimientos.

En función de ello, podemos decir que el “encuadramiento cognitivo” que ofrece tanto la tarea como el despliegue que se hace del material didáctico, desafía a los/as estudiantes a diferentes acciones cognitivas que parecen no ser parte de la práctica escolar tradicional.

Por otro lado, la realización de una actividad de resolución de preguntas burocráticas, cuya intencionalidad se vincula al aprendizaje de tipo asociativo basado en la memorización, diluye la potencialidad del material didáctico. En este caso el “encuadramiento cognitivo” de la tarea y del material condiciona las acciones y las operaciones que los sujetos llevan a cabo para resolver la actividad, en línea con lo esperado en la práctica escolar que propone el/la docente.

Desde estos análisis es que consideramos que las características de la comunicación didáctica, objeto de estudio de nuestra investigación, adquieren significaciones diferenciadas de acuerdo al ambiente en que se entrame.

En el primer caso estudiado, pareciera que tanto el reconocimiento del “Otro como un legítimo Otro” (Meirieu, ob. cit.) y la utilización de actividades y de materiales didácticos que permiten ejemplos, analogías y explicaciones, favorecen la comprensión y el acercamiento a objetos de conocimiento que aseguran la coorientación entre los/as participantes, “esfuerzo cognitivo y actitudinal para completar las deficiencias de la relación sémica y promover el entendimiento” (Pérez Gómez, 1998:49).

En el otro caso, la comunicación didáctica promueve que los/as estudiantes transiten sólo un nivel de aprendizaje - sabedores de lo aceptado-. El/la estudiante puede ingerir la información, pero no puede evaluarla o reconstruirla, “...confían en que la educación se comporte como lo que Paulo Freire ha apodado “el modelo bancario”, en que los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de sus estudiantes” (Bain 2007) En este sentido, el/la docente al no reconocer la diversidad en las posibilidades de los/as estudiantes, no busca diferentes puertas de entrada al conocimiento.

Notas

Nos referimos al proyecto de investigación: “La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en estudiantes del Nivel Medio.”

Dirigido por la Mg. Diana Martín y Codirigido por la Mg. Rita De Pascuale, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, aprobado por evaluación externa año 2010.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona: Univ. Valencia.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos N° 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Edwards V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Santiago de Chile: DIE.
- Engeström, Y. (1991) Non scolaesed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leontiev, J. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Bs. As. Ciencia del Hombre.
- Litwin E. (2008) *El oficio de enseñar*. Edit. Paidós
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.
- Perez Gomez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1987). The formal setting as a context for cognitive activities: an empirical study of arithmetic operations under conflicting premises for communication. *European Journal of Mathematics*, 8.