

Aprendizaje, interacción e intervención en el aula. El vínculo entre le docente, alumnos y orientadore.

Asignatura:

Psicología Educacional

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

Autores: Sanchez Camila y Larrinoa Ariana.

Índice:

- Introducción.
- Metodología.
- Interacción y discurso pedagógico en la construcción de conocimientos en el aula.
- El rol de la orientación psicoeducativa.
- Reflexiones finales.
- Referencias Bibliográfica

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos indagar acerca de la construcción de conocimiento que sucede dentro de un aula de Primer Año de un colegio secundario. Para ello tomaremos en cuenta los aportes teóricos de diversos autores y los conceptos que desarrollan para tomarlos como categorías de análisis. Entre ellos podemos mencionar algunos que se destacan como el fracaso escolar definido por Terigi (2009), el modelo educativo colaborativo propuesto por Marín y Solé (2011), los conceptos de aprendizaje y contexto descritos por Mc Dermott (2001), así como la importancia de la interactividad en el aula por Palacios (2015) y la importancia de realizar un análisis de la relación docente-alumne que evidencia Rogoff (2015).

Consideramos que todos ellos nos permitirán hacer un análisis interpretativo de la situación de clase observada a partir de dos enfoques diferentes, por un lado analizando de qué manera se da la construcción de los conocimientos dentro del aula; qué clase de discursos y conversaciones se dan entre sus actores, la interacción que acontece dentro de la misma y los sentidos de esas experiencias; y por otro, reflexionando acerca del papel de la intervención psicopedagógica dentro del aula y en la institución y sus objetivos y contribuciones a partir de la perspectiva constructivista.

Teniendo en cuenta lo antedicho, nuestras intenciones finales para con el análisis son poder dilucidar cuales son los elementos y de qué forma intervienen en la construcción de los aprendizajes dentro del aula; cuáles son los aportes que un orientadore o un equipo de orientación psicoeducativa puede realizar en una institución, de qué manera hacerlo, apostando a la formación de qué significaciones en sus actores, y generando qué tipos de experiencias. Objetivos que creemos nos permitirán seguir construyendo nuestra mirada como futuras licenciadas en Ciencias de la Educación y también como posibles futuras Orientadoras psicopedagógicas, por lo cual también nos posibilitará empezar a generar los lazos y notar las diferencias que delimitan el terreno de la teoría y de la práctica apostando a llevar nuestros conocimientos teóricos al terreno de la experiencia concreta de la mejor manera posible.

Metodología

El presente escrito se basa en una observación realizada en un Primer Año B, turno mañana del Nivel Secundario, específicamente en una clase de Lengua que transcurre durante las primeras horas de la jornada educativa. La observación fue realizada presencialmente por parte de colegas que no solo observaron la clase de la asignatura dicha sino que fueron parte de todas las clases que acontecieron ese día. Nosotras basamos nuestro análisis en la transcripción escrita de un recorte de esa observación que alude a la clase de Lengua mencionada. La observación es de carácter descriptivo mencionando todo lo que iba sucediendo en el aula, no sólo describen acerca de cuestiones académicas y referidas al contenido a enseñar sino también otros detalles como son la participación de la preceptora, los sentires dentro del aula, la cantidad de los estudiantes, su ubicación en el aula, las conversaciones que se dan entre ellos y la docente, sus acciones más allá de las consignas dadas.

Cuenta también con algunos aportes de su propia mirada con respecto a lo observado, como pensar que cosas no suceden pero sería conveniente que sí, posibles sentires de los estudiantes y probables explicaciones del accionar de la maestra. Se trata además del primer encuentro con el curso por lo que entendemos que está cargado de fuertes emociones por parte de todos los participantes ya que se trata de abrir las puertas a un otro que no es cotidiano en el vínculo tan particular que se da entre docente y alumnos.

Interacción y discurso pedagógico en la construcción de conocimientos en el aula

La observación de clase se trata de una clase de Lengua del 1° año de secundaria, en la cual se suponía que los niños debían llevar leído el cuento “La isla del tesoro” en el cual se basaría la clase de ese día, pero los niños no habían leído el respectivo material que la maestra había pedido, lo que dio cuenta de una falta de compromiso por parte de los alumnos o quizás una falta de interés sobre el cuento “La isla del tesoro”. Incluso había alumnos que ya transcurrido un largo periodo de la clase seguían sin tener la carpeta abierta, y hasta sucedió que un alumno se durmiera en clase. Situación que da cuenta de que las condiciones de aprendizaje no son del todo óptimas en lo que respecta a la participación de los niños o también puede deberse a que el material solo había podido captar la atención de unos pocos.

Si seguimos un estigma bastante popular podríamos deducir que es una escuela de un sector poblacional marginal debido al énfasis que se hace en la observación en cuanto al comportamiento de los niños tan dispersos y sin mostrar interés en la consigna, además de la

falta de respeto hacia el docente en la clase cuando, por ejemplo, los alumnos usaban los auriculares en la clase, o aquella niña que se puso a cantar mientras el docente esperaba que copiaran las preguntas, o la mención de que varias niñas portaban visera dentro del aula. Si bien se trata de una suposición, el contexto de procedencia social de los escolares influye en gran medida en los actos de habla de los docentes, los autores De la Cruz, Scheuer y colaboradores (2001) postulan que en sectores vulnerables o marginales predomina el mantener el orden y la disciplina en el aula y una enseñanza basada en la repetición de contenidos que termina promoviendo cierta reproducción de las diferencias socioculturales.

Se podría decir que el transcurrir del aula tiene las características de una concepción tradicional de la enseñanza en la cual el docente sigue una lectura sin detenerse para dar lugar al intercambio ni explicar ciertos contenidos que podrían no quedar del todo claros para los alumnos. Lo cual da cuenta de lo que Flanders (1961) llama la “Ley de los dos tercios”, es decir, los docentes hablan dos tercios de la clase dando por resultado que los educandos tengan escasas oportunidades de expresión y participación, legitimando de esta forma la jerarquía de intercambios discursivos en el aula y reconociendo a los docentes como portadores y transmisores de un saber que pareciera no poder ser cuestionado.

Teniendo en cuenta la importancia del intercambio discursivo entre profesores y estudiantes, y en base a los aportes de Agudo de Córscico y Rosetti (1994) consideramos ciertas discrepancias respecto de los actos de habla de la profesora, en sentido de que no formula problemas que ejerciten los esquemas de asimilación que poseen los estudiantes en la elaboración de nociones, sino que hace un énfasis en el conocimiento de hechos y datos más que en los procesos de comprensión, limitando a los estudiantes a contestar luego de la lectura en voz alta del cuento, lo que puede ocasionar actitudes negativas como introversión, o subestimación. Si bien el docente es quien regula el flujo de la conversación en el aula, esta asimetría no tendría por qué impedir una apertura a la diversidad y una colaboración de las interacciones por parte de los alumnos, sino más bien emplear recursos que permitan un espacio comunicativo amplio en el aula, ayudando a los niños a reflexionar y expandir sus conocimientos. Pero en el caso de la clase observada el único momento en el que se podría llegar a dar un intercambio colectivo es cuando la profesora pregunta “¿Qué pasó en este capítulo?” si bien es una pregunta relacionada al cuento, no se trataban de preguntas que tuvieran el fin de mediar la construcción de conocimientos en el aula, sino más bien era una pregunta con una respuesta predeterminada. Es decir, no se da mucho lugar al intercambio en

clase, mucho menos entre pares respecto de la lectura hecha, pero si se dieron situaciones en las que algunos niños individualmente se acercaban a la docente para hacerle preguntas.

Por el contrario, consideramos que la intervención discursiva de la docente debería focalizarse en los procesos mentales que posibilitan la formación de la conciencia explícita (Riviere 2002, en Palacios 2015), y comprender la importancia de la conversación en clase entendiéndola como una vía para la comprensión, mejorando así la expresión de los propios puntos de vista de los estudiantes, así como la reflexión y hasta la reinterpretación, llevando a cabo así una enseñanza recíproca o aprendizaje cooperativo entre docentes y estudiantes y entre pares en el aula, involucrándose todos en un ambiente discursivo e involucrados en el diálogo orientando procesos de construcción de conocimiento colectivo.

También hay que tener en cuenta que, en concordancia con Palacios (2015) los modos de participación de los estudiantes dependen en gran parte de los significados que ellos otorgan a las actividades de aprendizaje y el contexto específico en el que se realizan, en palabras de Rogoff “las acciones de los individuos son inseparables del contexto” (en Del Cueto 2015, p. 8). La autora propone pensar a los procesos mentales en base a procesos sociales, entendiendo que para poder analizar un desarrollo hay que examinar las relaciones sin tratar de aislarlas, es decir, llevado a la situación de clase presentada, hay que examinar los procesos que permiten el progreso de los alumnos cuando están inmersos en una relación social a partir de los objetivos de las tareas, atendiendo a las significaciones de los sujetos implicados. Es por esto que consideramos que las estrategias de intercambio de la docente no muestran interés en un análisis de los procesos cognitivos de los alumnos en base a la interacción en la relación pedagógica, así como tampoco en generar realmente un vínculo que sea fructífero para la enseñanza, siendo que la interacción con los adultos es crucial en un aprendizaje que sea significativo para los alumnos. Rogoff sostiene que adultos y niños deben trabajar juntos con una meta en común para que ambos comprendan mejor los procesos llevados a cabo, y también como herramienta para mejorar la comunicación para buscar actividades en las que los niños estén realmente interesados, lo cual facilita el aprendizaje, haciendo de esta situación mucho más educativa.

El rol de la orientación psicoeducativa

El análisis de la situación educativa dada no solo nos permite reflexionar acerca de la construcción de conocimientos y discursos pedagógicos que se dan dentro del aula a partir de

la interacción entre docente y alumnos, sino también poner de manifiesto la importancia de la orientación psicopedagógica dentro de una institución escolar.

Volviendo a la necesidad de empezar a pensar un trabajo en conjunto entre docentes y orientadores psicopedagógicos se nos ocurren algunas contribuciones que un orientador podría hacer a la clase si trabajara colaborativamente con la docente desde la perspectiva de un modelo educativo constructivo. Este último define a la orientación como un proceso de colaboración conjunta, la cual según Martín y Solé (2011) “remite a que la tarea se aborda en equipo, desde la perspectiva que proporciona la formación particular de cada uno, así como las experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación le genera” (pp. 19). En este sentido, trabajar en conjunto docente y orientador permitiría pensar y llevar adelante nuevas formas de propiciar el aprendizaje en los alumnos de manera más significativa.

Sin embargo, entendemos que trabajo en conjunto no significa necesariamente compartir las mismas posiciones, por lo que se trata pues de reconocer al otro como un actor necesario para trabajar así como de un profesional competente que es capaz de aportar nuevas y diferentes concepciones y significados que van a contribuir en la búsqueda de soluciones a los problemas dados. Implica por ende también, aceptar que ante una misma situación las visiones de una u otra parte pueden ser diferentes así como cuáles son los modos adecuados de intervenir en ellas. Se trata de ayudar, de colaborar con el docente, “dicha ayuda permite analizar la situación de que se trate desde una nueva perspectiva, hace aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido ocultas o que no se han considerado relevantes, permite rescatar aspectos positivos de la práctica y ahondar en ellos, así como cuestionar determinadas facetas (Martín; Solé, 2011: pp. 20)

Es por ello que creemos que no es conveniente que el orientador se posicione desde un rol de experto que viene a mostrar las mejores formas de solucionar un problema. No se trata de hacer prescripciones, sino de tener un marco desde el cual abordar y definir los problemas así como de asumir determinados principios que guiarán la intervención. Desde el modelo educativo se busca actuar de manera preventiva y optimizadora para no solo intervenir en los momentos en que el aprendizaje no se da de la manera esperada sino también para poder incrementar el potencial de esas experiencias. Esto último puede relacionarse directamente con la clase de Lengua observada en la que no se evidencia puntualmente una situación de fracaso escolar, como define Terigi (2009) en donde hay

alumnos que ingresando a la escuela no permanecen o permaneciendo no aprenden a los ritmos y de las formas en que espera la escuela. Pero, sin embargo, aun aprendiendo a los ritmos y formas que la escuela espera igualmente su trayectoria escolar se ve comprometida ya que acceden a contenidos de baja relevancia.

Como resalta Terigi (2009) la comprensión que le docente pueda dar a las respuestas de los alumnos así como su posterior forma de intervenir es otro de los atributos de una situación educativa y, por ende, puede tener un gran impacto en el destino del alumno y su trayectoria escolar. “La ausencia de criterios psicológicos para evaluar el conocimiento de los alumnos así como la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento son condiciones que pueden presentar maestros y profesores que forman parte de la producción del fracaso escolar en la capilaridad del funcionamiento evaluativo del sistema escolar” (pp. 34). Yendo al caso dado en la observación, la falta de momentos colectivos de enseñanza, por ejemplo, y el accionar de la maestra de resolver las dudas a demanda de sus estudiantes y de manera individualizada, es un ejemplo de cómo puede acontecer a futuro el fracaso escolar a falta de situaciones y de herramientas pedagógico-didácticas que contribuyan en la conformación de un espacio de atención y construcción conjunta para generar un aprendizaje significativo de los conocimientos. Esto último entendiendo también que la construcción de los aprendizajes, si bien sucede a nivel cognoscitivo de manera individual, es un proceso que se da en conjunto dentro de un aula en donde conviven varias personas con formas de ser, actuar y comprender únicas y que deben ser contempladas como parte de la diversidad que existe, sin priorizar los procesos de unos sobre otros por adecuarse más o menos a lo que la escuela o le docente esperan.

Es por ello que no se trata ya de pensar a los diferentes elementos y actores que componen las situaciones educativas de manera individual justificando los fracasos a condiciones individuales de los sujetos, sino de entender que enseñanza, aprendizaje y contexto es un continuo del cual participan y son responsables varios actores. Por lo que “debemos renunciar a nuestra preocupación por el desempeño escolar individual y examinar, por el contrario, la estructura de recursos y decepciones a la que tienen acceso las personas en las diversas instituciones. (Mc Dermott, 2001: pp. 321).

Tampoco se trata entonces de reducir la mirada y negar que puedan existir diferencias efectivas entre los alumnos, sino de entender que esas diferencias no pueden significar

deficiencias o limitaciones de sus aprendizajes ya que, es la escuela quien debe hacerse cargo de sus propias limitaciones para atender a todos sus alumnos y dar respuesta a sus diversas formas de construir conocimientos ya que todos tenemos el derecho a la educación. Y es en este último punto donde también juega un papel central el equipo de orientación psicopedagógica al ser, a nuestro entender, quien debe primar por generar un espacio de trabajo institucional en todos sus niveles que vele por hacer efectivo los derechos de sus alumnos.

Reflexiones finales

A modo de cierre del informe queremos ofrecer algunas conclusiones que hemos hecho a partir del análisis arriba expuesto. Por un lado consideramos que un objetivo fundamental de un orientador o un equipo de orientadores psicopedagógicos dentro de una institución es la colaboración con los docentes para pensar situaciones de enseñanza que tengan en cuenta las características particulares de su contexto, de sus actores y de los conocimientos que se pretende impartir para propiciar el aprendizaje de todos de la mejor manera posible. Lo cual se encuentra en estrecha relación con otro objetivo crucial de un equipo de orientación que es, el contribuir en la construcción de una institución más colaborativa que promueva una enseñanza diversificada y de calidad capaz de luchar contra las barreras del aprendizaje en pos de evitar el fracaso escolar y abogar por la permanencia de todos sus estudiantes.

Asimismo, nos parece crucial atender a la importancia de la interacción social en el desarrollo lingüístico y cognitivo, tanto entre docente - alumno, así como entre pares, para promover una educación que dé cuenta de un proceso de construcción colectivo acordado entre todos los participantes para, de esta forma, romper con patrones tradicionales y rutinizados que ponen a le docente como mero transmisor de contenido que limita la participación de los alumnos. Es por esto, que como futuras profesionales abogamos por una interacción verbal con los alumnos que promueva una enseñanza recíproca. En otras palabras, apelamos a la comunicación como una herramienta para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y estar abiertas a la diversidad cultural de los estudiantes sin perder de vista que nuestras prácticas deben adaptarse siempre a los contextos particulares en donde suceden.

Referencias bibliográficas

- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad, Situación social del desarrollo y vivencia.
- Mc Dermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional