

El aprendizaje y la construcción del conocimiento: procesos de interacción entre profesores y estudiantes

*Ernesto Marcelo Pereiro, Blanca Elizabet Portillo
y Ana María Zamboni*

Introducción

En este trabajo analizaremos el registro de observación de una clase de Filosofía realizada por Rosse Marie Vallejos Gomez (2020), en un curso de 4° año de la educación secundaria de una escuela chilena. Tomaremos como eje para este análisis las particularidades que reviste el aprendizaje y la construcción del conocimiento en las aulas, enfocándonos en los procesos de interacción entre profesores y estudiantes, en busca de especificar el papel de la actividad discursiva y la configuración del aula como comunidad de aprendizaje, como también, describir las formas de participación y de apropiación de los estudiantes de significados compartidos.

Para este análisis asumimos como marco de estudio la perspectiva psicológica cultural, según la cual el aprendizaje se conceptualiza como “una forma de actividad humana siempre situacional, que da cuenta de la transformación de la participación de los involucrados en actividades culturalmente organizadas, en contextos específicos” (Lozada, En prensa, p.1). En este sentido, Palacios (2015) comenta:

El lenguaje de profesores y estudiantes y sus formas de interacción en las actividades educativas es una de las claves para comprender la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del aula //El lenguaje en la interacción del contexto áulico cobra relevancia como instrumento por excelencia, para la construcción compartida de conocimiento, los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares, las tareas y actividades implicadas en dichos contextos // El aprendizaje es activado cuando los estudiantes tienen la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros (p.15).

Metodología

Como ya se expresó, el análisis se circunscribe al registro de una observación de una clase de Filosofía (Vallejos Gómez, 2020). Este registro reproduce los diálogos durante la clase, lo cual nos deja vacantes la posibilidad de reflexión sobre aspectos tales como, el entorno, contexto, interrelaciones, gestos, cantidad y ubicación de los estudiantes, docente y características institucionales.

Nuestra actividad consistió principalmente reflexionar, desde los fundamentos aportados por la cátedra, sobre las interacciones que pudimos apreciar en los diálogos, paralelamente, intentamos discernir algunas informaciones para examinar el desarrollo del tema de la clase. Entre otras, la forma de referirse a la pobreza y a la clase dominante, cómo se posicionan los distintos actores respecto a los comentarios sobre la desigualdad económica.

Tomando como foco de análisis el lenguaje de profesores y estudiantes y sus formas de interacción dialógica pudimos advertir algunas limitaciones a este respecto, al no haber realizado nosotros la observación y no disponer del registro de otras apreciaciones. Por ejemplo, de acuerdo a las categorías aportadas por Ned Flanders (1961) para el análisis de la interacción no resultó posible, entre otras cosas, tomar conocimiento de los momentos de silencio o confusión, ya que estos momentos no se encontraron registrados, y forman parte importante y significativa del diálogo.

Análisis descriptivo

En una primera aproximación, observamos que la profesora abrió espacio a la participación a los y las estudiantes. Primero, porque la dinámica de la clase de ese día se basó en que un par de estudiantes presentaron un tema, esta dinámica se repitió en las siguientes clases, rotando el grupo de estudiantes, como se puede inferir del último comentario de la profesora, al decir: "...le recuerdo a Matamala y Neira que continúan la próxima clase." Y, por otro lado, porque la profesora incentivó al grupo de la clase a interactuar durante la exposición del tema por parte de los estudiantes designados, a través de preguntas y comentarios que generaron un proceso de participación activo, posibilitando opiniones, dando lugar a la discusión y a la generación de ideas. Los comentarios direccionaron la clase hacia los conceptos que la profesora pretendió fortalecer, por ejemplo, cuando comentó.

Viste que hay que poner atención a esas cosas, porque desde ahí se marcan directrices también en relación a cómo se mueve un país, los intereses, la intención que hay detrás de lo que nos informan, cómo nos informamos.

Las preguntas de la profesora no fueron son enteramente abiertas, ya que direccionaron las respuestas hacia donde pretendió llevar el aprendizaje de los estudiantes. Como ejemplo podemos tomar la intervención en la que la profesora recalcó:

Pero cuando hablamos de igualdad ¿a qué se supone que hay que apuntar? cuando ustedes piensan que en nuestro país debería desaparecer la desigualdad o disminuirla. ¿En qué piensan cuando piensan en un país más bien justo?,

De este modo, la profesora invitó a la participación a los estudiantes, pero direccionando la clase en el sentido en el que pretendió que se disparesen los comentarios. Por ejemplo, en una pregunta del tipo: *¿y ese individualismo?* que utilizó para acentuar un punto específico de la exposición del estudiante. A este respecto resulta relevante destacar que, como diría Cazden (1991a), estas intervenciones docentes son elementos esenciales para la construcción de la mayoría de los andamiajes, ya que, como se comentó anteriormente, dirigen la atención mental de los estudiantes hacia las construcciones específicas que tienen pensada para sus clases, también, en algunos momentos utilizan sus intervenciones para inducir en los y las estudiantes “un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión” (Cazden, 1991a, p.11). Un ejemplo de esto último lo podemos encontrar en la siguiente intervención de la profesora de la clase.

A mí me gustaría plantear tres preguntas como para reflexionar no más. Primero con respecto a eso que se dice y que uno escucha de manera muy natural que es que la gente que es pobre lo es porque quiere serlo preguntémoslos, sin responder por supuesto, si alguno de ustedes le gustaría ser pobre entienda como se entienda la frase porque si nos ponemos a discutir sobre la pobreza necesitamos 90 minutos más para acordar algo, estaríamos aquí hasta como las 7 más o menos, si a alguno de ustedes le gustaría ser pobre porque eso que a la gente que es pobre es porque le gusta nos tienen convencidos desde una mirada capitalista de eso. Segundo por qué somos individualistas, si eso es una opción personal o hay ahí también una maquinación de parte de un sistema ¿cierto? Y tercero que cada vez que nombran al estado yo me pregunto ¿existe el estado aquí en Chile?, ¿hay estado aquí en Chile? ¿hay dineros públicos aquí en Chile? esas tres preguntas

En este sentido, si bien la profesora buscó abrir la participación de los estudiantes por medio de preguntas y de incentivar a los estudiantes a que arriesguen opiniones, esta práctica estuvo guiada por la profesora, quien fue completando las ideas de los estudiantes y reencauzando las acciones de la clase. Por otro lado, si bien la clase tuvo como protagonistas a los estudiantes, la profesora realizó intervenciones para resignificar ideas, por ejemplo, *“Diego perdona ¿cuánto dijeron que ganaban allá mensual? (...)”* o *“¿y eso qué significa?, ¿qué somos altamente desiguales?”*. Este tipo de intervenciones de la profesora, a nuestro entender, funcionaron a manera de “andamiaje”, concepto propuesto por Bruner (1983) y retomado por Cazden (1991a). Aquí, la noción de andamiaje la utilizamos a modo de suposición, dado que nos faltaron algunos datos para asegurar que ésta represente a la acción de la profesora.

Esta noción alude a que las intervenciones del docente mantienen una relación inversa con los niveles de competencia de los estudiantes en la tarea. A menor nivel mayor necesidad de orientación y ayuda que se van modificando, desvaneciendo o quitando según los cambios observados en el aprendizaje de los estudiantes y grupos. La intención es crear conciencia en ellos de que pueden por sí mismos resolver las tareas y extender las soluciones a los otros (Palacios, 2015, p.9).

Con respecto a las preguntas realizadas por la profesora, es claro que “para el investigador siempre existirá el problema analítico de decidir cuál es la importancia y la intención de cada pregunta por separado” (Cazden, 1991a, p.4). No obstante, nos tomamos la licencia de suponer algunas posibles intenciones de la profesora al abrir los debates con sus preguntas. Advertimos que algunas de las preguntas de la profesora sirvieron como disparadores para la estimulación del pensamiento de los estudiantes y la construcción de las respuestas, pero es complejo poder valorar acabadamente si las preguntas son en sentido de Cazden (1991a;1991b) abiertas o cerradas, o incluso, se vuelve más complejo advertir si sumamos la categoría de Barnes, Britton, y Torbe (1969) de preguntas «pseudoabiertas» ya que para poder intentar categorizarlas sería importante tener en cuenta la “pertinencia condicional” (Edwards y Furlong, 1978). Tal pertinencia alude a que el significado de determinadas expresiones surge parcialmente de alguna otra cosa que se ha dicho (o que se va a decir) quizás a alguna distancia de la interacción.

Por lo antes expuesto, algunas preguntas de la profesora, tales como ¿a qué se supone que hay que apuntar?, ¿cuándo ustedes piensan que en nuestro país debería desaparecer la desigualdad o disminuirla?, ¿en qué piensan cuando piensan en un país más bien justo?, a primera vista da la impresión de ser preguntas abiertas que pueden activar conocimientos previos. Sin embargo, a lo largo del registro de la observación se advierte que funcionan como preguntas cerradas, ya que condicionan las respuestas de los estudiantes. En otras palabras, muchas preguntas que, en la lectura de la observación, parecerían ser abiertas pueden ser cerradas debido al contexto discursivo en el que se plantearon (quizás la profesora haya dado la respuesta poco antes) o bien porque la profesora posee ciertos criterios sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de la expresión de los estudiantes, por lo que se atinó a evaluar sus respuestas. “La limitación de la pregunta sólo se manifiesta en lo que sucede a renglón seguido” (Edwards y Furlong; 1978, p. 21)

Desde el punto de vista de los aprendizajes significativos, como comenta Novak (1997), para que se produzca el aprendizaje significativo deben darse dos condiciones básicas. Por un lado, este aprendizaje debe contar con un marco conceptual adecuado para poder desarrollarse, o sea que tienen que existir en la estructura cognitiva del sujeto conceptos relevantes que permitan darle significado a este nuevo contenido. Y, por otro lado, la nueva información presentada debe ser “potencialmente significativa”, o sea que el sujeto debe tener predisposición para relacionar el nuevo contenido con sus saberes previos. De este modo, para que sea posible un aprendizaje significativo éste debe tener significación en relación con los contenidos previos y además debe despertar, de alguna manera, el interés de quien va a aprender por adquirir este contenido. Sobre

la primera condición, podemos ver cómo la profesora recurre a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para desarrollar los temas. Sobre la segunda condición que hace referencia a la predisposición de los estudiantes para el aprendizaje significativo, a nuestro entender, se desprende del hecho que los estudiantes se mostraron incentivados a participar, según lo registrado en la observación.

Reflexión final

Antes que nada, creemos importante comentar que nos resulta muy interesante la apertura a la participación de los alumnos en la dinámica de la clase, ya que, como comenta Palacios, “el papel mediador del lenguaje como herramienta de la mente para el acceso al saber y la comprensión implica necesariamente convertir el aula en espacios de intercambios comunicativos, abiertos a la riqueza cultural de los estudiantes y sus contextos” (2015, p. 16). Por otra parte, no perdemos de vista que “por legítimo que sea tratar las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación, no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Nuñez Delgado, 2011, p. 140). Según Cazden (1988), estas relaciones de poder existentes en los intercambios comunicativos del aula no deben ser comprendidas en sentido absoluto, sino asimétrico, ya que es el docente quien regula el flujo de la comunicación y es el responsable último de lo que sucede en el aula. “Esta asimetría no contradice la apertura a la diversidad, la colaboración en las interacciones, la construcción conjunta de actividades, aunque los aportes de los participantes sean distintos”. (Palacios, 2015, p. 6)

Como comenta Palacios (2015) “cuando el docente cede las intervenciones a los estudiantes, esto favorece la interacción social, los aprendizajes colaborativos, la enseñanza recíproca y, por tanto, el logro de la autonomía en los aprendizajes” (p. 16). A esto se suma el hecho de incentivar la interacción entre los alumnos, el debate entre ellos de los diferentes puntos de vista, la exposición conjunta y todo tipo de interacciones. En palabras de Cazden (1991b, p. 6), “la interacción entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo”. A lo que se podría agregar que, como dice Lozada (2020), “se aprende participando de las actividades con otros y gradualmente se va comprendiendo los sentidos de la actividad” (p. 3).

Por último, siguiendo con los conceptos de Palacios (2015), creemos importante resaltar que, generalmente, los modos de participación de los estudiantes suelen estar condicionados, de alguna manera, a los significados que ellos otorgan a las actividades de aprendizaje, el momento en que estas actividades se proponen y el contexto específico de su realización. Abarcando con esto, “tanto los aspectos perceptibles y explícitos (por ejemplo, la distribución del espacio en el aula, los materiales didácticos, el lugar), como aquellos no perceptibles e implícitos (entre otros, la influencia de la familia y de distintos grupos sociales con los que el estudiante interactúa)” (Palacios, 2015, p. 8). Por lo tanto, resulta de suma importancia, buscar los medios para que esta comunicación tenga sentido para los y las estudiantes, así como que los significados de las tareas les resulten claros.

Como ya se dijo, por la forma en la cual se realizó el análisis de la clase, nos faltaron datos para afirmar estas cosas pero, de todas maneras, más allá de las dificultades propias de poder definir el nivel más específico de las participaciones de los estudiantes, es claro en las observaciones que “si se incentiva su participación, lo que a nuestro entender no es menor, dado que “el aprendizaje de la participación está íntimamente ligado al tipo de participación que se habilite y proponga en el contexto escolar; se aprende a participar participando” (Lozada, 2020).

Referencias

- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: W. W. Norton. (Trad. cast.: El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986).
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós
- Cazden, C. (1991a). Discurso en clase y aprendizaje del alumno. En Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1991b). La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos. En Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior. *Educational Leadership*, 19(3), 173-200.
- Edwards, A. D. y Furlong, J. J. (1978). “The language of teaching: Meaning in classroom interaction”: Heinemann. Londres.
- Lozada, M.J. (2020). El aprendizaje y la participación en el contexto escolar. En, Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Buenos Aires: Edulp.
- Novak, J. (1997). El papel fundamental de una teoría del aprendizaje en una teoría de la educación. En: Novak, J. *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez Delgado, M. Pilar (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación* Vol 16, (1), p. 136 -150.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) *Claves para incluir*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos Gomez, R. (2020) Pensamiento complejo y metacognición en el área curricular filosófica de la educación media chilena. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.