

El punto de vista de los alumnos en una investigación didáctica.

Roni, Carolina.

Cita:

Roni, Carolina (Diciembre, 2012). *El punto de vista de los alumnos en una investigación didáctica. III Jornadas Nacionales I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. IIICE, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/swk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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: <https://www.aacademica.org>.

ESTUDIOS SOBRE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y SABERES EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Indagar el punto de vista de los alumnos en una investigación didáctica

Carolina Roni

carolinaroni@gmail.com

Instituto de Lingüística/ UBA – CONICET

-Título del proyecto de investigación

Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Diseño e implementación de una secuencia didáctica en Biología

-Director/a

Dra. Paula Carlino

- Resumen:

Nuestro plan de investigación se propone identificar condiciones didácticas para el desarrollo de situaciones de lectura y escritura al servicio del aprendizaje de la asignatura Biología en la escuela secundaria. La indagación se realiza a través del diseño y la observación de la implementación de una secuencia didáctica y del relevamiento del punto de vista de estudiantes y docentes en dos escuelas secundarias que difieren en las expectativas académicas que albergan respecto de sus estudiantes. Las actividades de lectura y escritura que se integran en la secuencia son empleadas como herramientas de elaboración epistémica, y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados. Se propone, así, una labor sostenida y entrelazada con los contenidos propios del área curricular, lo que implica una oportunidad de participación dialógica. Es decir, sostener en el tiempo el trabajo con el contenido permite guiar a los alumnos para que los discutan, relacionen, elaboren, utilicen y los aprendan. Se plantea una metodología cualitativa para el diseño, desarrollo y análisis de secuencias didácticas en el marco de los estudios didácticos intervencionistas. Los datos se obtienen a través de la observación y registro de clases y reuniones del equipo de diseño e implementación –conformado por la investigadora y los profesores de la materia-, entrevistas a docentes y alumnos en instancias de pre- y postsecuencia, y la consideración de documentos de aula, institucionales y jurisdiccionales. En esta ponencia, nos enfocamos sobre el desafío de dar cuenta del punto de vista de los alumnos respecto de las situaciones de enseñanza, en tanto vértice clave de las relaciones de la tríada didáctica. Las perspectivas de quienes participan en la secuencia ponen de manifiesto sus experiencias de enseñanza y aprendizaje y los sentidos que les otorgan. En este punto, cuando los alumnos aluden a aquellos aspectos de la enseñanza que valoran positivamente, lo hacen con respecto a lo que les resulta interesante al momento del compromiso con la tarea cognitiva, y que, por ende, favorecería el aprendizaje. Conocer qué aspectos didácticos valoran los alumnos de las clases, así como sus vínculos con el conocimiento en el desarrollo de las propuestas, nos aporta orientaciones sobre las condiciones de enseñanza posibles para el aprendizaje de la biología molecular.

-Palabras claves

Nivel Secundario – Perspectiva del alumno – Lectura y Escritura

1. Presentación del Proyecto de Investigación:

El interrogante que orienta este estudio es ¿de qué modos la lectura y la escritura pueden integrarse en una secuencia didáctica como herramientas para la elaboración y apropiación de los contenidos curriculares de Biología en la escuela secundaria, y no sólo como tareas periféricas vinculadas con la evaluación? Este problema se inserta en una de las líneas prioritarias de investigación del MINCyT (2006-2010), tanto por el contenido curricular sobre el que se concentra como por la etapa evolutiva que aborda -la adolescencia-. Asimismo, pretende dar respuesta a algunos de los problemas educativos propios del nivel identificados en la bibliografía nacional, sobre todo el referido a la enseñanza de contenidos que se consideran de “baja relevancia”¹ como consecuencia de los ritmos y formas actuales de tránsito por la escuela secundaria (Fernández y Carlino, 2010; Terigi, 2009). En este sentido, las actividades de lectura y escritura que se integran en la secuencia proponen, a diferencia de la enseñanza usual, una labor sostenida sobre los contenidos. En efecto, el trabajo con la lectura y la escritura en la secuencia didácticas diseñadas las entrelaza con los contenidos propios del área curricular en vez de emplearlas como recursos periféricos que se exigen o se corrigen pero no se acompañan (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a). El trabajo integrado de lectura, escritura y contenidos propios del área implica una lentificación del ritmo con el que se presenta nueva información, lo que conlleva la oportunidad de participación “dialógica” (Dysthe, 1996; Wells, 2006). Esta circunstancia permite que los alumnos no sólo reciban datos y explicaciones por parte del profesor, sino que puedan ser guiados para discutirlos, relacionarlos, elaborarlos, utilizarlos y así aprenderlos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). La lectura y la escritura serían empleadas como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados (Wells, 1990). Este estudio, por tanto, podrá contribuir a entender algunas condiciones didácticas que apunten indirectamente a la retención escolar a través de más y mejores aprendizajes (Terigi, 2010).

¹ “Baja relevancia cultural y social de los aprendizajes y experiencias del ámbito escolar”, que no dan respuesta a las aspiraciones y posibilidades de los adolescentes “de incluirse en instituciones educativas de calidad y de acceder genuinamente a los productos culturales, a la información y al conocimiento” (Terigi, 2010: 9).

Tabla 1

Concepciones en que se basa el diseño de la secuencia didáctica del estudio (columna A) en contraposición a las concepciones subyacentes en la enseñanza usual (columna B)

	A	B
Concepción de lectura	Reconstructiva e interactiva. Comprender los textos requiere para el lector poner en relación sus conocimientos y propósitos con la información que se le presenta, interpretándola.	Extractiva y receptiva. Leer es una habilidad general que permite extraer significados de cualquier texto.
Concepción de escritura	Práctica social situada, propia de una comunidad discursiva. Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento. (Carlino, 2006; Russell, 1990). No hay una única forma de escribir sino diferentes maneras según los propósitos, contextos y clases de textos.	Habilidad general y básica para comunicar conocimientos ya adquiridos, y transferible a cualquier contexto.
Concepción de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura	Aprendizaje situado y permanente. El aprendizaje de la lectura y la escritura continúan con cada nueva clase de texto que ha de leerse o escribirse, con los nuevos propósitos con que se lo hace, según las nuevas audiencias que entren en juego. Es decir, para participar en nuevos géneros discursivos, entendidos como actividad situada, no alcanza con haber aprendido a leer y escribir en otros contextos (Bazerman, 1988; Russell, 1997; Russell y otros, 2009). Los géneros académicos y disciplinares no suelen aprenderse espontáneamente sino a través de la participación en situaciones donde colectivamente se los emplee y se reflexione sobre su uso, con la guía del profesor, que tiene experiencia en ellos.	La lectura y la escritura, en tanto habilidades elementales y universales, se aprenden de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad. En las asignaturas disciplinares, lectura y escritura se exigen pero no se plantea la necesidad de seguir enseñando a leer y escribir sino que se da por supuesto que los alumnos ya lo deberían saber y porque no se consideran las especificidades disciplinares.
Concepción de trabajo con la lectura y la escritura en las aulas disciplinares	Integración de la lectura y la escritura con el trabajo sobre los contenidos disciplinares. Se hace lugar en clase a la discusión sobre las diversas interpretaciones del significado de los textos dados para leer y a la revisión y reformulación de escritos solicitados a los alumnos, con intervención del docente durante los procesos de lectura y escritura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). Las tareas de lectura y escritura se realizan al servicio de la comprensión de la materia y no sólo al momento de la evaluación. Este entrelazamiento del leer y escribir para aprender en la asignatura promueve interacciones múltiples entre alumnos y con el profesor, características de la enseñanza dialógica (Dysthe, 1996) y del uso epistémico de los textos (Wells, 2006).	Uso periférico de la lectura y la escritura al solicitar y pautar trabajos o al corregirlos. Lectura y escritura son actividades añadidas a la enseñanza de la asignatura, frecuentemente para evaluar a los alumnos. El docente interviene en los extremos de las tareas de lectura o escritura que solicita, al inicio o al final, ya que durante las clases predomina su exposición monológica. Los alumnos escriben al copiar del pizarrón o para responder cuestionarios y exámenes, y leen con fines similares.
Concepción de aprendizaje	Aprender es expandir el conocimiento que se tiene, con ayuda de otros más experimentados que orientan y dan sentido a la actividad de poner en relación lo que uno ya sabe con una situación novedosa y modificarlo a través de la propia actividad cognoscitiva para apropiarse de información nueva presente en esa situación.	Aprender es retener datos o “captar” la realidad de los fenómenos.
Concepción de enseñanza	Enseñar es plantear problemas que no se hubieran presentado fuera de la escuela a partir de los cuales es posible reelaborar saberes, formular conceptualizaciones y propiciar redefiniciones sucesivas de las propias concepciones (Lerner, 2001).	Enseñar se concentra en la voz del docente o de los textos, quienes “informan”, o de la experimentación que “muestra” los contenidos a ser aprendidos.

Hipótesis

Por tratarse de un estudio cualitativo no se prevé la validación de hipótesis. Sin embargo, es posible señalar algunos supuestos de trabajo que actúan a la manera de hipótesis teóricas.

- 1.a)- Las secuencias de enseñanza que se diseñan promoviendo usos integrados de la lectura y la escritura, y que responden a las concepciones enunciadas en la columna A (Tabla 1) serían ponderadas positivamente por docentes y alumnos, quienes señalarían que favorecen la comprensión del tema. En contraposición serían señaladas como obstaculizadoras de los aprendizajes por alumnos y docentes las prácticas educativas de la enseñanza tradicional (que se inspiren en la columna B)
- b)- Las secuencias didácticas que integran la lectura y la escritura como herramienta epistémica y no sólo con una función comunicativa o evaluativa, serían percibidas por los actores involucrados como útiles para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura Biología (De Micheli e Iglesia 2009, Iglesia y De Micheli, 2008)
- 2- Los docentes intervendrían en las actividades de lectura o escritura de las siguientes maneras: brindando herramientas para que los alumnos asuman como propio y genuino el problema disciplinar que se les presenta, señalando claves de lectura e interpretación de los textos, interviniendo en las discusiones, reorientando, devolviendo a los alumnos el problema que guía el aprendizaje y reponiéndolo para encauzar la construcción de significados, realizando intervenciones o comentarios que motiven nuevas estrategias de elaboración de los conocimientos de los alumnos.
- 3- La implementación de la secuencia en el contexto escolar-institucional con bajas expectativas académicas y bajo rendimiento de los alumnos requeriría de mayor duración, de tareas de escritura más breves y recursivas, de situaciones de lectura colectiva –además de discusión sobre las interpretaciones- y de mayor intervención docente, porque, entre otras razones, estas prácticas resultarían aisladas con respecto a las llevadas a cabo en los otros espacios curriculares. El “contrato didáctico” que el docente de biología propondría a los alumnos no resultaría parecido a las otras experiencias de aprendizaje a las que están habituados (Brousseau, 2007). En cambio, en el contexto escolar-institucional con altas expectativas académicas y alto rendimiento, la experiencia con la secuencia propuesta se encontraría acompañada y facilitada por situaciones similares que los alumnos vienen experimentando en otras asignaturas y en cursos previos.
- 4- Un rasgo necesario de las situaciones de lectura y escritura, para que resulten favorecedoras de los aprendizajes de los contenidos de Biología, residiría en la intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura, no sólo al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos), sino durante su transcurso, es decir, guiando revisiones y reescrituras de producciones de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a; 2010b).

2. Abordaje teórico/metodológico:

Encontramos dos grandes grupos de investigaciones en contexto de aula vinculadas con el desarrollo de propuestas de enseñanza que indagan sobre el punto de vista del alumno. Si bien estas no enfocan la perspectiva del alumno con respecto a las propuestas de enseñanza sino sobre la construcción del conocimiento, sirven como antecedentes a nuestro estudio. En primer lugar, relevamos una corriente que nace al interior de la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje identificada como constructivista, proviene de Latinoamérica (Castedo, 1995; Ferreiro, 1991; Lerner, 2001, et al, 2009; Luquez y Ferreiro, 2003; Kaufman; 2009; Teberosky, 1990; Tolchinsky y Sandbank, 1990; Perelman, 2008). Esta corriente comparte la premisa de que para aprender, es necesario que el alumno se vea interpelado por un propósito comunicativo genuino que otorgue sentido a las tareas de lectura o escritura y despierte su interés. Así, las prácticas letradas constituyen el objeto de enseñanza y la finalidad de la escuela reside en formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita, tomando en cuenta las prácticas sociales de lectura y escritura. Los propósitos comunicativos de las prácticas del lenguaje propuestas deben resultar genuinos para los estudiantes, dispuestos en situaciones de enseñanza, sin explicar necesariamente al alumno el propósito educativo. De este modo, los alumnos ejercen los quehaceres del lector y/o escritor con más proximidad a las prácticas sociales de referencia, evitando se vean interferidas por las expectativas educativas del docente y el oficio del alumno de querer cumplir con ellas, en un “como si” se apropiaran genuinamente de los sentidos y usos propuestos. El punto de vista de los alumnos, en esta línea de estudios, se releva en forma sistemática con respecto a su relación con el objeto de conocimiento, contenido de la enseñanza, tanto en situaciones de aula como en entrevistas crítico clínicas en instancias preliminares y post secuencia.

En segundo lugar, en lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Naturales y Exactas, también podemos identificar encuadres que guían el diseño didáctico de secuencias para la investigación en el aula con la mirada en el alumno. Con origen en la enseñanza de la matemática, hallamos la perspectiva de la teoría de las situaciones didácticas, basada en los principios piagetianos sobre el proceso constructivo del conocimiento y en el concepto de obstáculo epistemológico postulado por Bachelard. En el caso de esta línea de trabajo que sigue las premisas de la ingeniería didáctica, se priorizan instancias de entrevistas clínico críticas para relevar la perspectiva del alumnos respecto de su vínculo con el saber disciplinar y la transformación del conocimiento en ellos en instancias preliminares y post secuencia. (Brousseau, 1997; Brousseau y Warfield, 2008).

Nuestro estudio, próximo a la tradición latinoamericana de la didáctica de las prácticas del lenguaje que, a su vez, retoma los aportes de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, se inspira en los principios de la ingeniería didáctica y en la metodología interaccionista de las secuencias didácticas (Dolz, Schneuwly, 1997; Schneuwly y Bain, 1998). Siguiendo estos marcos metodológicos la intervención en el aula se produce a través de la implementación de una secuencia didáctica por parte

del equipo de diseño e investigación integrado por dos docentes de biología a cargo de sus respectivas clases y una especialista en didáctica. La secuencia didáctica consiste en un “pequeño ciclo de enseñanza formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito, y están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa” (Dolz y Pasquier, 1996: 7). La secuencia didáctica es una forma de relación que el docente plantea entre los alumnos, y entre los alumnos y los contenidos escolares -sectores del conocimiento de una disciplina y de una cultura- en el contexto de la clase, como parte de una institución educativa, con el propósito de que construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos (Brousseau, 2007). Antes y durante el desarrollo de la secuencia, el docente promueve diversas acciones con la finalidad de permitir y facilitar la construcción del conocimiento a través de la previsión de condiciones e intervenciones didácticas.

En nuestro estudio, los datos recolectados a través de la observación y registro de la secuencia implementada se triangulan con documentos institucionales y de aula, y otros datos obtenidos en las entrevistas individuales a docentes y alumnos cuyo propósito es relevar el punto de vista de ambos sobre la experiencia de enseñanza- aprendizaje respectivamente vivenciada.

Esta ponencia se enfoca en los datos recolectados en las entrevistas individuales a los alumnos. Las entrevistas fueron realizadas en dos instancias, pre- y postsecuencia, con una duración aproximada de cuarenta minutos cada una, realizadas una semana antes y una semana después de realizada la secuencia didáctica. En ellas se pretendió recolectar tres tipos de datos:

- Datos del contexto familiar, socioeconómico y cultural.
- Datos relativos a la experiencia y valoración de lo educativo y escolar (presecuencia).
- Datos relativos a las condiciones de enseñanza sostenidas durante la secuencia didáctica (postsecuencia)

Las entrevistas se formularon en base a una adaptación del método de exploración clínico-crítico (Piaget, 1926/1973; Castorina et. al., 1984). Esta adaptación ya fue desarrollada en otra investigación que sirven como antecedente (Diment y Carlino, 2006). Si bien las modificaciones están relacionadas con el cambio de objetivos de la investigación, la metodología de entrevista conserva su esencia en cuanto a elaborar hipótesis que guían las preguntas formuladas por el entrevistador y a su verificación durante el interrogatorio en interacción con las respuestas del entrevistado; instaurándose una dialéctica entre preguntas y respuestas. Para esto, el entrevistador debe saber buscar y observar, en el sentido de no imponer ideas, no desviar ni agotar nada de lo que el entrevistado dice y al mismo tiempo saber buscar algo preciso, tener siempre alguna hipótesis para comprobar. Estas entrevistas se convierten en una vía de acceso a las conceptualizaciones de los estudiantes respecto de un fenómeno, puesto que se solicita que los estudiantes argumenten y justifiquen sus afirmaciones durante el diálogo con el

entrevistador/investigador. Para ello se formulan primero preguntas de exploración y justificación para descubrir concepciones y buscar argumentos más allá de la presencia de respuestas afirmativas o negativas. Luego, se formulan preguntas de contraargumentación con la finalidad de buscar estabilidad en las ideas de los entrevistados y de vigilar la propia tendencia verificacionista del investigador, mediante contraejemplos, ideas contrarias a nuestras previsiones, anticipando las “potenciales amenazas a la validez” de los resultados (Maxwell, 1996).

3. Principales avances y problemáticas:

En esta presentación quisiéramos focalizarnos en las definiciones metodológicas y teóricas que enfrentamos al momento de definir qué, cómo y para qué consideramos el punto de vista de los alumnos respecto de la propuesta de enseñanza desarrollada. Nos preguntamos, en suma, si aquello que el estudiante valora respecto de las situaciones de enseñanza puede constituirse en un dato para la investigación didáctica.

A continuación, desarrollamos distintos argumentos que nos permiten responder afirmativamente a este interrogante:

-- ¿Qué es el punto de vista del alumno?

Definimos como punto de vista del alumno a aquellos datos que remiten a las conceptualizaciones –ideas, valoraciones, evaluaciones- que los alumnos formulan respecto de un fenómeno. ¿Qué son estas valoraciones? ¿Cómo se constituyen? Siguiendo a Lahire (2004), entendemos que las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia educativa son en su naturaleza producto de una socialización pasada, y están insertas en relaciones sociales desde las cuales se actualizan.

“[Las valoraciones de los estudiantes] son reacciones que se apoyan relacionalmente en las acciones de los adultos que, sin saberlo, trazan, diseñan espacios de comportamiento y de representación posibles para ellos” (p.18)

En efecto, desde los aportes de Bourdieu (1983), podemos decir que es gracias al proceso de socialización, y al grado en que los sujetos son expuestos durante este a la necesidad -o a la no necesidad-, que se internalizan en mayor o menor medida las condiciones sociales de existencia, en función de las cuales se organiza la vida y los valores de los sujetos. Entonces, ciertas prácticas (determinadas acciones o la tendencia a hacer algo en forma determinada) se desprenden de un sistema de disposiciones que orientan el comportamiento, las prácticas, las acciones y las valoraciones de los sujetos. Es en el conjunto de las prácticas de socialización, en el entramado de los vínculos transmitidos por el entorno familiar, escolar y social, que el reservorio de valoraciones se constituyen, junto con las prácticas y representaciones adquiridas por las experiencias personales y las características psicológicas del estudiante (Bourdieu, 1983; Lahire, 2004). La predisposición a hacer alguna cosa y no otra, por ejemplo valorar o apreciar algo para sí en términos de situaciones de aprendizaje, proviene, por un lado,

de la internalización de las condiciones sociales y materiales de existencia. Pero a la vez, cuando los sujetos se agencian de una práctica social o de un intercambio simbólico se convierten, en su relación interactiva con los condicionantes, en protagonistas activos, capaces de reflexión y de re y cocreación de las prácticas y valoraciones (Gee, 1999; Giddens, 1982, 1984).

Asumimos, entonces, que las valoraciones de los alumnos no son ni de carácter innato ni tampoco fruto de determinaciones socioestructurales inamovibles o inquebrantables, sino sentidos que se construyen y se generan en la *interacción* de las personas con el mundo y con los otros. Por lo tanto, las opiniones o conceptualizaciones de los estudiantes no revisten de un carácter meramente individual o que reproduce condiciones sociales impuestas. Las prácticas y valoraciones están atravesadas por relaciones de fuerza, o de poder -no son neutras- y contienen sentidos, que es nuestro propósito develar.

En base a esta visión de la relación entre el individuo y el mundo social, nos preguntamos respecto de las posibles semejanzas y diferencias entre las valoraciones de los estudiantes pertenecientes a las dos clases estudiadas –D1 y D2-. Asimismo, incluimos en nuestro interrogante qué características de los contextos (educativos y familiares) y de las trayectorias educativas y sociales acompañan las valoraciones relevadas y las posibilidades de reflexión y agenciamiento sobre ellas que manifiestan los alumnos.

Así, podemos dar cuenta de las experiencias de aprendizaje y los sentidos que se les otorgan a través de la voz de quienes participan en la secuencia. En efecto, en el caso de los sujetos estudiados –adolescentes con más de 10 años de experiencia educativa escolar- es lícito pensar que han construido, en el entramado de la red de relaciones de socialización –familiar, escolar, comunitaria-, conceptualizaciones personales sobre lo deseable en términos del propio aprendizaje. Sus valoraciones nos informan de quiénes son y qué esperan del medio educativo. Con esto, pretendemos abordar el punto de vista de los estudiantes como algo que es necesario comprender tanto desde lo que permanece como en lo que aparece como diferente.

-- ¿Cómo indagar el punto de vista de los estudiantes?

Ahora bien, cómo obtener datos sobre la relación individuo-sociedad ya mencionada en las valoraciones de los estudiantes. Para ello nos propusimos realizar entrevistas individuales pre- y post-sobre tres aspectos ya señalados en las definiciones teórico-metodológicas.

Las preguntas que guían el análisis de estos datos y pretenden ponerlos en relación son las siguientes:

- ¿Qué condiciones de enseñanza valoran y no valoran los estudiantes al momento de aprender Biología? (Coincidencias/Desacuerdos)

- ¿Existe alguna relación entre las características de los contextos de socialización, las conceptualizaciones respecto de lo que valoran en el orden de lo educativo-escolar y las condiciones de

enseñanza de la secuencia didáctica valoradas por el estudiante? (semejanzas y diferencias con respecto a alumnos de diferentes contextos sociofamiliares)

- ¿Cuáles son las características de las conceptualizaciones alcanzadas por los estudiantes de las dos clases –D1 y D2- respecto de la experiencia de enseñanza? (semejanzas y diferencias con respecto a alumnos de diferentes contextos sociofamiliares)

-- ¿Para qué considerar el punto de vista del alumno en una investigación didáctica?

Las valoraciones de los estudiantes sobre las situaciones de enseñanza nos informan de aquellas cosas que les resultan interesantes, que desean, que los motivan. El interés es un elemento indispensable, aunque no único y suficiente, para el compromiso con la tarea cognitiva y para el aprendizaje (Bain, 2007; Carlino; 2005; Vigotsky, 1926). Entonces, si consideramos que la enseñanza es algo que se realiza en colaboración con el estudiante, ni los docentes ni la didáctica pueden mantenerse ajenos a indagarlos. Por lo tanto, conocer la perspectiva del alumno respecto de la forma en que se le enseña y sobre las tareas que se le proponen nos aportaría algunas orientaciones respecto de las condiciones de enseñanza que los estudiantes reconocen como necesarias para aprender. Vamos a detenernos en este aspecto.

Partiendo de las teorías sociohistórica y psicogenética desde las que definimos nuestra concepción de aprendizaje que guía nuestras decisiones teórico-metodológicas, quisiéramos considerar qué lugar tiene el interés al momento de aprender. En su teoría sociohistórica, Vigotsky (1926/2005) señala que el aprendizaje solo es posible si se apoya en el interés del alumno. Y añade:

“No existe otro modo de enseñar. Toda la cuestión radica en hasta qué punto ese interés está orientado según la línea del tema de estudio y no vinculado a influencias ajenas al mismo, como premios, castigos, miedo, deseo de complacer, etc. Pero esta admisión de la omnipotencia del interés infantil de ningún modo condena al maestro a seguir de modo impotente el interés infantil. Al organizar el medio, y la vida del niño en el medio, el maestro se inmiscuye activamente en los procesos del curso de los intereses infantiles e influye en éstos del mismo modo que influye en toda la conducta del niño” (pp. 202-203).

Nuevamente aparece la idea de que el interés es construido, que el docente y la escuela forman parte de la red de relaciones sociales que condicionan y son condición de posibilidad de los deseos del niño. Y agrega un aspecto más, la inevitable presencia del interés para que se produzca aprendizaje bajo la responsabilidad de la acción docente. Para esta teoría, la intervención docente es la que debe hacerse cargo de interesar, de preparar al alumno para la acción y de provocarle expectativa. Entonces, ¿qué condiciones de enseñanza son oportunas para preparar esa acción, para despertar el interés, cuáles son las señaladas por sus protagonistas?

Desde los aportes del constructivismo piagetiano, en compatibilidad con lo anteriormente expuesto, encontramos que cuando el docente enfrenta a un alumno a un problema cognitivo genuino y

gestionable (ni demasiado fácil que no produzca desequilibrio en sus esquemas de comprensión, ni demasiado difícil para lo lleve a abandonar la tarea cognitiva) surge la necesidad de sortearlo y de darle una respuesta coherente (Brousseau, 2007). Esta necesidad de construir una respuesta, que impulsa a ir por más conocimiento, a reestructurar los esquemas previos, a aprender, no es otra cosa que un interés genuino por responder a una necesidad que le impone el medio o situación didáctica presentada. Interés, intervención docente y medio o situación didáctica aparecen nuevamente entramadas. En consecuencia, consideramos que la retroalimentación que los estudiantes puedan brindar a los docentes e investigadores sobre las situaciones de aprendizaje que vivencian, sus pareceres sobre lo que ocurre en las clases, y la racionalidad subyacente a sus valoraciones e intereses, constituye un dato insustituible al momento de concebir, planificar, diseñar y comprender didácticamente la clase.

-- Ahora, aquí les compartimos nuestras inquietudes:

¿Podemos convocar teórica y epistemológicamente la siguiente reflexión, como otra de las razones por la cual indagar sobre el punto de vista del estudiante?

Perspectivas cognitivistas, nos señalan que la percepción de los alumnos de sus propias posibilidades de aprender, de sus propias posibilidades de logros, influyen en el interés por comprometerse con una actividad educativa. En este sentido hemos encontrado que en las entrevistas los alumnos elaboran sus juicios respecto de aquellas cosas que les permitió hacer la secuencia o la intervención del docente. “*Me di cuenta que podía...*”, “*Pude...*”, “*No necesité de...*”, son fragmentos de oraciones que ellos expresan al momento de dar razones de porqué prefieren esto o aquello para aprender. Esta percepción de sus posibilidades nos enfoca en el concepto de autoconfianza como un aspecto que influye tanto en el interés como en el aprendizaje, y que se transforma en dato cuando queremos identificar condiciones de enseñanza. Bandura (1995) considera que las creencias de autoeficacia influyen sobre el esfuerzo, la persistencia y la selección de actividades por parte de los estudiantes. Es decir, los alumnos con autoeficacia alta se comprometen cognitivamente, participan de las tareas con más disposición, se esfuerzan más cuando fallan en el logro de los resultados y persisten más tiempo ante las dificultades. Por el contrario, “las personas que dudan de sus capacidades evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos” (Bandura, 1987:420). Desde una perspectiva sociológica, Lahire (2004) también apunta en la misma dirección. Aquello que los alumnos expresan en sus juicios de valor no es sólo cuestión de gusto, el acceso o rechazo a determinadas prácticas pueden tener origen en verdaderos obstáculos lingüísticos y culturales como resultado del desajuste entre las experiencias y el capital cultural. Estos desajustes son vivenciados como verdaderas notas de identidad, de autopercepción: “*yo no sirvo para...*”. Cuando un estudiante percibe que pudo, que lo que se le propuso en el contexto escolar/académico no le es totalmente ajeno, se le confirma su pertenencia a un ámbito y se lo habilita a otros afines. Indagar sobre la autoconfianza, sobre

si las experiencias didácticas o las tareas propuestas fueron vivenciadas como positivas, nos informa de las identidades que se van construyendo en las aulas, de las herramientas que se construyen y los habilita a participar y pertenecer a distintos ámbitos de socialización. Consideramos que corresponde también a la investigación didáctica y a la acción educativa indagar sobre las mejores formas de favorecer en los estudiantes sentimientos de autovaloración, para que las experiencias positivas de aprendizaje se traduzca en interés hacia este, y en mejores maneras de enfrentar los desafíos de los contextos escolares (Bonetto y Paoloni, 2011).

4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Consideramos que las investigaciones didácticas intervencionistas tienen un desarrollo incipiente en nuestro país. Del mismo modo, es novedosa la configuración teórico-metodológica que se propone indagar sobre el punto de vista de los estudiantes respecto de las condiciones de enseñanza.

Así mismo, los resultados alcanzados sobre lo anteriormente desarrollado, serán puestos en relación con otro tipo de datos, que se apoyan en una tradición teórico-metodológica ya explorada. Nos referimos a la consideración del punto de vista de los estudiantes respecto de su organización intelectual -la construcción del conocimiento en el aula-. Este tipo de dato es alcanzado desde las observaciones de clases, porque en ellas se producen dos tipos de interacciones: a) las interacciones del sujeto con un medio a-didáctico que el docente ha construido para que los alumnos desplieguen y pongan en funcionamiento los conocimientos de un dominio disciplinar y b) las interacciones con el docente que colabora con sus estudiantes para que puedan construir el saber que es necesario aprender (Brousseau, 2007). Necesitamos conocer cómo se transforma el conocimiento que le brindamos a los alumnos en las clases para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, pero también para conocer el alcance de las intervenciones didácticas que proponemos (Carlino, 2005), en triangulación con los datos relevados en las entrevistas.

Es nuestro propósito sumarnos, con este proyecto de investigación, a la construcción del conocimiento didáctico en tanto producto del:

“estudio sistemático de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber en el salón de clase. (...) conocimiento que no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos” (Castedo, 2007:9).

Este es el marco de trabajo desde el cual nos planteamos en nuestra investigación didáctica. Desde aquí consideramos válida la producción de conocimiento. No sin mirar de frente los desafíos que nos manifiesta, en la búsqueda de antecedentes que los hayan caracterizado, en la posibilidad de capitalizarlos y propiciar nuevos recaudos.

Referencias Bibliográficas

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- BANDURA, A. (1987). *Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: Una teoría cognoscitiva social*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- BAZERMAN, CH. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press.
- BONETTO, V. y PAOLONI, P. (2011). Las Creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *En actas del III Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XVIII Jornadas de investigación en psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. 22 al 25 de noviembre de 2011. Ponencia publicada en versión digital, CD ROM. (pp.77-81). ISSN: 1669-5097. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1983). Gostos de clase e estilos de vida. En: ORTIZ, Renato (dir.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p.82-121.
- BROUSSEAU, G. (1997). *Theory of didactical situations*. Netherlands: Kluwer Academic.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- BROUSSEAU, N., y WARFIELD, V. (2008). Rationals and decimals as required in the school curriculum: Part 3. Rationals and decimals as linear functions. *Journal of Mathematical Behavior*, 27, 153–176.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARLINO, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*. Nº 16 pp. 71-117.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010a). “Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento”. *IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. ADBiA, Asociación de Docentes de Biología, San Miguel de Tucumán, 7-10 de octubre de 2010.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010b). “Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace”. *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de sep de 2010.
- CASTEDO, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16 (3).
- CASTEDO, M. L. (2007): Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2 (28).
- CASTORINA, José Antonio; FERNANDEZ, Susana y LENZI, Alicia (1984). "Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética". En CASTORINA, José Antonio et al (1984): *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE MICHELI, A. e IGLESIA, P. (2009) La escritura en aulas de Biología del CBC en el marco de una innovación curricular. Avances y perspectivas de un proceso de investigación-acción. En *Anuario 2008 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- DIMENT, E. y CARLINO, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Paradigmas, Métodos y Técnicas”* 10-12 de agosto de 2006, Tomo I pp. 202-204. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>
- DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 11, pp.77- 98.
- DOLZ, J y PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Traducción y adaptación: Pilar Labaien; M^a José Sánchez; Francisco J. Sierra. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- DYSTHE, Olga. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, (13)3, 385-425.

- FERNÁNDEZ, G. Y CARLINO, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias”. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- FERREIRO, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. 12 (3)
- GEE, J. (1999, 25 de marzo 2012). The New Literacy Studies and the Social Turn, from www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html
- GIDDENS, A. (1982). Hermeneutics and social theory *Profiles and Critiques in social Theory* (pp. 1-14). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- IGLESIA, P. y DE MICHELI, A. (2008) La escritura como recurso para aprender biología desde la mirada de alumnos ingresantes a la universidad. *Actas VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. La Educación en Biología como respuesta a la demanda social*. Asociación Docentes de Biología de Argentina. Argentina.
- KAUFMAN, A. M.. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique..
- LAHIRE, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D.; AISENBERG, B. y ESPINOZA, A. (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En: J. A. Castorina y V. Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LUQUEZ, S. y FERREIRO, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*. 24 (2).
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: SAGE.
- MINCYT – SECYT. Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario”(2006-2010) http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Plan_Bicentenario.pdf
- PERELMAN, F. (2008). *El resumen sobre el papel Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- PIAGET, J. (1973). Introducción: los problemas y los métodos. In J. Piaget, *la representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Morata. (Original work published 1926)
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- RUSSELL, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STREET, B. y DONAHUE, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- SCHNEUWLY, B y BAIN, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas en la tarea de evaluar, *Textos*, 16
- TEBEROSKY, A. (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*. 11 (3)
- TERIGI, F. (2010). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. Fragmentos de Conferencias. Secundaria en el Bicentenario. *Revista digital de la Dirección de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. N° 1. Marzo 2010. Presidencia de la Nación. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/secundaria_bicentenario.pdf
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SANDBANK, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*. 11 (4)
- VIGOTSKY, L. (1926/2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Educatio. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.