

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

El discurso docente en la comprensión académica de los estudiantes ingresantes a estudios universitarios.

Iturrioz, Graciela.

Cita:

Iturrioz, Graciela (2015). *El discurso docente en la comprensión académica de los estudiantes ingresantes a estudios universitarios. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/455>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/qOc>

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>.

EL DISCURSO DOCENTE EN LA COMPRENSIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

RESUMEN

Es intención de este trabajo exponer acerca de los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias del campo de las humanidades y ciencias sociales mediante herramientas discursivas docentes que se despliegan específicamente en una particular comunidad: la comunidad universitaria. Para construir conocimiento al respecto, se llevó a cabo un estudio de campo radicado en el ingreso universitario a carreras humanísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El conjunto de resultados, en términos generales, nos ha mostrado que el primer año de estudios representa algo así como una matriz de aprendizaje. Los alumnos se aproximan por vez primera al pensamiento especializado de las disciplinas científicas donde construyen los cimientos en que se apoyarán a lo largo de su carrera. Observar a los docentes en su preocupación por la apropiación de esta herramienta desde el ingreso, como un hito clave, es el núcleo central de este estudio. El foco puesto en la actividad docente, en sus estrategias discursivas, lo sitúa en el ámbito de la comunicación didáctica en clase.

Palabras clave

Discurso, Comprensión, Cognición, Aprendizaje universitario

ABSTRACT

SPEECH TEACHING IN UNDERSTANDING THE ACADEMIC COLLEGE STUDENTS ENTERING

This paper is intended to explain about the processes of academic understanding of entrants to university courses in the field of humanities and social sciences through discursive teaching tools specifically deployed in a particular community students: the university community. To build knowledge about it, it was conducted a field study based in the university entrance humanities courses of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Patagonia San Juan Bosco. The set of results, in general, has shown us that the first year of studies represents something of a learning matrix. Students are coming for the first time thought of specialized scientific disciplines where they build the foundations on which they will be supported throughout his career. Observing teachers in their concern for the appropriation of this tool from the income as a key milestone, is the core of this study. The focus on teaching, in its discursive strategies, places it in the field of communication in class teaching.

Key words

Speech, Understanding, Cognition, Learning university

El gran legado de la obra vygotskiana fue su devoto interés por el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Desde allí, se ha desarrollado profusamente un campo de investigación que ha derivado en numerosas producciones en distintos campos disciplinares. La constitución humana, desde una perspectiva ontogenética, no acontece sin el lenguaje; esta herramienta resulta decisiva en los procesos de construcción del conocimiento en la vida social, donde se despliega en aras de compartir intergeneracionalmente la cultura. Por ello, lejos de portar mensajes o nombrar objetos o sucesos, el lenguaje es un poderoso instrumento que construye y produce realidades, que permite crear cosas hasta el momento inexistentes, decir algo que nunca antes fue dicho, y configurar cosas nuevas en el mundo.

La brevedad de la brillante obra de este gigantesco pensador no significó su desaparición. Afortunadamente, otros célebres intelectuales de su tiempo histórico dieron continuidad a su gran genialidad. Un ícono de esta inventiva es el reconocido pensador **Jerome Bruner**, quien en su intento de virar el rumbo del cognitivismo contemporáneo hacia un mayor compromiso con los conceptos sociohistóricos particularmente de la obra vygotskiana, estudió, entre otros aspectos, los procesos de adquisición del lenguaje. Línea de investigación en la cual expuso que el principal motor del desarrollo lingüístico es la finalidad comunicativa que nos induce a comunicarnos *para* conseguir algo. Aprender un lenguaje consiste no solo en aprender la gramática de una lengua particular sino también lograr los propósitos del *uso apropiado* de esa gramática como medio óptimo para conseguir otros fines. De ahí que, según esta perspectiva, adquirir el lenguaje supone el acceso a las normas y modos convencionales de una sociedad. En términos de Bruner, implica la convencionalización.

En esta línea de pensamiento, el autor explica el desarrollo de la referencia en el lenguaje, es decir, cómo acontece en el niño la indicación a otra persona acerca de algo que quiere obtener. Nuevamente, el lenguaje no aparece como un fin en sí mismo sino como un medio para la obtención de algún beneficio. De este modo, el problema de cómo se desarrolla la referencia puede ser estudiado observando cómo es posible dirigir la atención de otros hacia ciertos objetos por medios lingüísticos. La orientación de la atención no es un acto de manipulación, sino que se basa en intereses compartidos, que en realidad se incrementan cuando la mirada de quien orienta va acompañada de expresiones lingüísticas. Tratándose de un proceso educacional formal, la comunidad hablante apelará a la indicación para orientar al estudiante hacia formas estándares de referencia o convenciones lingüísticas.

En este marco, el papel del adulto se refiere no tan solo a proporcionar oportunidades de diálogo sino a transmitir a los niños los requerimientos típicos de la comunidad hablante. Estos diálogos no son tan solo lingüísticos. Bruner los inscribe en un dispositivo que denomina "sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje",

que son marcos rutinarios asociados al lenguaje, esto es, hechos cotidianos que son significados mediante el lenguaje. De modo tal que el ingreso a la comunidad hablante no se produce tan solo mediante lo lingüístico, sino a través de las pautas culturales asociadas al lenguaje.

Sin procurar adelantarnos prematuramente en las definiciones teóricas, observamos, en línea con esta acepción bruneriana, que el lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas; de lo cual se desprende que el lenguaje es herramienta potente para el aprendizaje de convenciones académicas. El lenguaje, integrando ciertos formatos, es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica. Así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, el enseñante apelará a los formatos típicamente académicos configurados lingüísticamente. Dominar estos formatos significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción. El marco en que se desarrolla son los “formatos”[1] que aluden a particulares interacciones en clase, en los que se apela al diálogo interactivo en pos de resolver conjuntamente una situación problemática que presenta el docente. No cualquier situación sino aquella en las que subyacen convenciones propias de la vida académica en general y de la disciplina en particular.

Interesa destacar inicialmente este aporte, en tanto que serán los conceptos vygotkianos y brunerianos del campo de los estudios sobre lenguaje y pensamiento los que enmarcarán globalmente este estudio. Desde este marco, este trabajo se sitúa en el estudio de estas relaciones en el ámbito educativo, en tanto que, desde la mirada de los procesos de construcción lingüística y psicológica, aspira a trabajar sobre la comprensión de los significados académicos en el estudio universitario, mediante el reconocimiento de algunas herramientas discursivas en sala de clase generadoras de comprensión.

Para pensar el problema de la comunicación lingüística en sala de clase, apelaremos a lo discursivo, que remite a pensar un uso lingüístico en contexto, que hace que el lenguaje tome forma en torno a las prácticas sociales donde se despliega, de sus instituciones y estructuras, y a la vez lo configure. Este modo de entender la producción lingüística es el corazón de este trabajo, en tanto pretende explicar la construcción discursiva en un ámbito peculiar: la comunidad de estudios universitarios, una *comunidad discursiva*. Sitio donde se comparten códigos acerca de las formas de producir, interpretar y comunicar significados en pos de la construcción de conocimiento científico, a partir de prácticas y representaciones que impregnan a sus actores de manera envolvente. Estos códigos incluyen, entre otros recursos, un conjunto de acuerdos referidos a cómo se debe procesar el discurso en pos de apropiarse de los significados de las disciplinas científicas que perviven en la comunidad universitaria, y desde allí, ser parte de ella. Tal como expresa Tony Becher “...*Junto a las características estructurales de la comunidad de cada disciplina (...) están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las formas de conducta, como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que se comparten. Ser admitido como miembro (...) implica no solo un nivel suficiente de competencia sino una medida adecuada de lealtad y adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina es importante para la comprensión de esa cultura...*” (2001:44).

En este punto, un recurso esencial es el género discursivo, desple-

gado junto a otras herramientas que lo configuran.

En el análisis de la construcción de estas comprensiones, importa observar cómo ocurren dichos procesos. Procuramos hacerlo desde dos perspectivas, que posibiliten girar en los planos micro y macro del análisis. Por un lado, merced a experiencias de transacción y negociación de significados, que se dan en espacios intersubjetivos entre docentes y alumnos en pos de asignar valores compartidos a los significados científicos. Tal como explica Tomás Popkewitz: “*La investigación sobre la comunicación en el aula exige la realización de un trabajo de campo mediante el que determinar cómo los individuos razonan acerca de la situación e identificar el lenguaje que permite a éstos participar de un mundo de símbolos colectivos y significados compartidos...*” (1988:72). Por otro lado, por medio de procesos de generación de conciencia como mecanismos legitimadores de la instauración de un nuevo signo lingüístico. En términos del pensamiento vygotkiano, la palabra es un instrumento de la conciencia que acompaña toda creación ideológica. Creaciones que acontecen en los planos individual y social en tanto que los significados que estudiamos se comparten en el seno de una comunidad discursiva, y no para cada individualidad. Por ello, es menester remitir este entramado a un contexto discursivo, concepto que, en tanto no se concibe tan solo como lugar donde algo se aloja, será el factor dinámico que lo ponga en movimiento.

En este marco, es objetivo central de este trabajo analizar los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes en contextos discursivos universitarios a partir del reconocimiento de herramientas que se despliegan específicamente en una particular comunidad: la comunidad universitaria. Herramientas que se despliegan en tres planos de la actividad: discurso, cognición y sociedad.

El estudio de campo se ha radicado en el ingreso universitario a carreras humanísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Para su construcción, ha resultado decisiva la experiencia construida a través de proyectos de investigación realizados en el sistema de ciencia y técnica de dicha Universidad y de activas participaciones en seminarios de ingreso a la Facultad desde el año 2002 hasta la fecha, de los que ha resultado un estudio exploratorio que ha sustentado esta producción. El conjunto de resultados, en términos generales, nos ha mostrado que el primer año de estudios representa algo así como una matriz de aprendizaje. Los alumnos se aproximan por vez primera al pensamiento especializado de las disciplinas científicas donde construyen los cimientos en que se apoyarán a lo largo de su carrera. Observar a los docentes en su preocupación por la apropiación de esta herramienta desde el ingreso, como un hito clave, es el núcleo central de este estudio. El foco puesto en la actividad docente, en sus estrategias discursivas, lo sitúa en el ámbito de la comunicación didáctica en clase.

Han sido sus objetivos:

- Definir los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a partir de los rasgos que adoptan los contextos discursivos universitarios. Entendemos que la definición ha estado dada, a priori, por el establecimiento de dimensiones cognitivas, lingüísticas y comunicativas, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y un trabajo empírico anterior expresado en numerosas experiencias. A partir de la recolección de datos y su análisis, hemos vislumbrado la preocupación por la comprensión a través de un sinnúmero de expresiones de docentes, en sus clases y en entrevistas, complementadas con las visiones de los alumnos. Procuramos, en los tramos finales de este trabajo, definir conceptualmente este concepto, en tanto es un hallazgo central, no descubrirlo sino darle entidad

mediante herramientas conceptuales.

Sin embargo, restringimos este concepto al despliegue de herramientas discursivas docentes, esto es, no arribaremos a definir qué es comprensión académica desde el aprendizaje, ya que, como hemos dicho en otro tramo, no es el objeto central de este trabajo. Entonces diremos que hay comprensión académica porque están tales herramientas discursivas presentes y no porque hayamos analizado el proceso de aprender. Herramientas que se inscriben en *contextos*, donde los discursos se entrelazan de manera envolvente con los objetos del entorno, que, al decir de Pilar Lacasa[2], se inscriben en un grupo social que expresa metas, conocimientos, representaciones. Estos y otros constructores acerca de lo contextual pueden ser ampliados mediante futuras investigaciones.

- Reconocer herramientas discursivas en la enseñanza que faciliten la comprensión académica de los estudiantes ingresantes universitarios: estas herramientas han sido reconocidas de manera específica, como decíamos para el objetivo anterior. Hemos acotado el análisis al registro de habla en clase y su completamiento mediante entrevistas y algunos materiales de estudio. Nuevamente, siendo que visualizamos la importancia de ciertos recursos (organización textual, pregunta retórica, género discursivo, entre otros) podría suscitarse un trabajo posterior que se aboque a estudiar específicamente estos recursos. Y un punto crucial sería los criterios de selección de textos bibliográficos para los estudiantes ingresantes universitarios en este dominio de conocimiento. En pocas palabras, se ha cumplido este objetivo.

- Establecer relaciones entre procesos de comprensión académica y mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes: este análisis no se ha realizado porque, como antes decíamos, no se ha trabajado en el problema del rendimiento intelectual. La exhaustiva concentración en los decires docentes y de estudiantes concentró los esfuerzos de manera absoluta. Por lo demás, referir al rendimiento intelectual podría suponer otro trabajo. Este objetivo no se ha cumplimentado en lo referido a la segunda. Sí en la primera.

- Efectuar aportes conceptuales y metodológicos al campo de la investigación cognitiva y didáctica, en el aprendizaje universitario: entendemos que este objetivo se cumple plenamente, en cuanto a los hallazgos planteados y a las proyecciones de futuros estudios.

De lo expuesto, afirmamos que hemos dado cumplimiento a los objetivos de este trabajo, en tanto documentamos extensa prueba de registro de clase docente donde se generan recursos discursivos a favor de la comprensión.

Conclusiones y nuevas aperturas

En este apartado, el análisis se orientará a revisar la problemática estudiada desde un punto de vista global, esto es, integrando los casos de estudio en sus diferentes aristas y a la vez, como es propio en un sitio de este tenor, interpelando los resultados empíricos desde los conceptos teóricos originales. Y lo haremos desde la categoría “comprensión académica”, procurando definirla. Y esbozando algunos “niveles” que la integran. Que a nuestro juicio representa el principal hallazgo de este trabajo, expuesto en un estado inicial y dispuesto a ser dimensionado obviamente desde futuros estudios. En el recorrido exhaustivo de conceptos asociados, definimos algunas notas constitutivas de la comprensión académica, para lo cual acudieron diferentes ciencias y disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Lingüística, la Didáctica, entre otras. El carácter analítico de esta construcción fue debido a la gran cantidad de dimensiones que percibíamos se pondrían en juego a partir de los estudios previos. Básicamente, concebimos a la comprensión como un proceso de

aprehensión y atribución de significados culturales, que representa el desafío de entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento. Y para que ello suceda debe ser en un contexto donde esos objetos o prácticas tengan un altísimo valor en sí mismos. Cuando se trata de pensar esto en una familia, por ejemplo, seguramente esta valoración debe darse al calor de las interacciones cotidianas, con altísimo valor funcional, tal como lo ha expresado Bruner cuando aludió al concepto de formato. Sin embargo, cuando se trata de transmitir prácticas científicas como acontece en la vida universitaria, cuando un docente trata de transmitir a un estudiante la esencia de una ciencia mediante la enseñanza y que esto sea comprendido, el desafío es muy alto. Sobre todo si se trata de estudiantes novatos ingresantes y si el propósito del enseñante es incluirlos, a manera de principiante, en la vida íntima de la comunidad académica. En los términos que estamos analizando aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios del quehacer científico, para lo cual se vale de herramientas explícitas e implícitas, de convenciones, de palabras y también de gestos, de expresiones, de actuaciones implícitas. A nuestro juicio, la herramienta privilegiada en estos procesos de construcción de significados es el lenguaje.

Siendo conscientes que situamos comprensión académica en el contexto de una comunidad académica, retomamos el concepto de “comunidad de práctica” (Wenger, E., op cit), que define el aprendizaje al interior de una comunidad en términos de procesos de “afiliación”. Este complejo proceso, que representa una posición de profundo involucramiento de un sujeto con el quehacer de una determinada comunidad, se define a través de tres grandes dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En ellas, ocupa un lugar clave la tercera dimensión en tanto que remite a un repertorio conjunto de recursos compartidos, que incluye artefactos materiales, espacio, tiempo, lenguaje, historias, entre otras, y que constituyen el núcleo central de los procesos de construcción de identidad de las personas que integran la comunidad de práctica. Para esta autora, el aprendizaje es justamente la posibilidad de que los estudiantes participen en prácticas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyen en las comunidades que valoran.

En este repertorio, se encuentra el lenguaje, que desde la perspectiva que analizamos se expresa mediante el discurso académico, que, en tanto género discursivo específico, se define como un conjunto de textos que se articulan en sistemas semióticos complejos, tienen rasgos lingüísticos propios y léxico especializado y que integra un aspecto comunicacional como soporte y transmisor de conocimiento.

Para estudiar cómo acontece aquella afiliación, observamos justamente lo que pasa con el lenguaje. Y para ello recorrimos los aportes inherentes al estudio de los diálogos que acontecen en el aula, fundamentalmente desde los planteos discursivos lingüísticos de Teun van Dijk, Helena Calsamiglia, Amparo Tusón Valls y Alejandro Raiter, Neil Mercer y Antonia Candela. Observamos que cuando se trata del aula el discurso asume varias funciones, es decir, que no se dirige tan solo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. Y en particular, la conversación, que cuando apela no tan solo a los diálogos explícitos sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos, ha resultado, tal como se ha demostrado, tan po-

tente en sus finalidades discursivas. Nos interesó entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación en aras de la comprensión de conocimientos.

Por lo expuesto entonces, comprensión académica es el proceso de apropiación de un repertorio compartido en una comunidad académica mediante la participación e inmersos en sus prácticas y a través de la conversación. En este punto, el lenguaje es contenido y forma, porque es herramienta de comunicación y repertorio.

¿Qué observamos en los casos estudiados?. En primer lugar, las modalidades distintivas en la transmisión del lenguaje de su disciplina. Así, mientras en una predominaba la referencia a las prácticas profesionales, en otra lo hacía la preocupación por el género discursiva y en otra la pregunta retórica. En segundo lugar, la congruencia entre las dinámicas observadas en las clases mediante los registros de habla, las explicaciones docentes, los materiales de estudio y las visiones de los alumnos. En tercer lugar, una notoria conciencia de todos los docentes por la condición de ingresantes a la institución universitaria de sus alumnos, lo que explica que en sus respectivas agendas incluyen la preocupación por las estrategias de estudio. En cuarto lugar, es importante reconocer y ponderar el clima ameno y cálido que el tipo de lenguaje utilizado en clase genera en los estudiantes: basado en diálogos, preguntas retóricas, con referencias a narrativas personales, con gestos cordiales, entre otros. En quinto lugar, y este es el aspecto crucial en nuestro análisis, que es la destacada preeminencia de todos los docentes a los relatos de sus prácticas, en sus condiciones de representantes de sus respectivas comunidades académicas, historiadores, trabajadores sociales y pedagogos. Historias que significan al calor de un modo de ser en la comunidad, de construir el conocimiento, de desempeñarse procedimentalmente, de sostener posicionamientos éticos. Relatos que consolidan en sus materiales escritos, de puño y letra, tal como lo hacen con sus guías orientadoras para el caso de Práctica Profesional y de los trabajos prácticos y fichas de cátedra para el caso de Física, o de las visitas de expertos con destacada experiencia como lo hace Trabajo Social I. Docentes profundamente conscientes de que ahí radica el instrumento más potente para transmitir al recién iniciado el primer repertorio para el ingreso gradual a la comunidad.

Y para nosotros, ahí se inscribe la comprensión académica. Esto es, para este estudio la comprensión académica es el reconocimiento de la lógica del quehacer en una determinada disciplina. Que se corresponde con una enseñanza basada en el relato reflexivo y compartido de las propias prácticas.

Finalmente, lo que se es parte también de esta producción es el reconocimiento de unos **“niveles de comprensión académica”**.

¿De dónde proviene esta conceptualización?. Tal como expresábamos en el capítulo 4, cuando recorriamos los tablas de resultados observábamos una cierta secuencia de aparición de este aspecto particular que es la referencia a las prácticas profesionales. Metodológicamente, estos rasgos fueron observados no a priori como en el caso de las dimensiones sino a raíz del análisis de profundidad de la primera tabulación. Como consecuencia entonces de una segunda tabulación que se genera en esta mirada revisora, vislumbramos que estas referencias aparecían en momentos avanzados de la secuencia, en algunas en la clase 4, en otras en la clase 6, etc., mientras que otros lo hacían en las primeras clases.

Decíamos que los resultados obtenidos en esta tabulación han permitido indicar que en las primeras clases predominaron recursos que generaron contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecieron referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales

de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Pareciera entonces que existen primeros momentos de trabajo con el lenguaje específico de la disciplina apelando a recursos que procuran hacerlo accesible y cálido, mientras que en segundos o momentos avanzados vislumbramos graduales referencias a prácticas profesionales. Reconocemos entonces niveles de comprensión académica, desde la frecuencia y modalidad de uso del lenguaje de la disciplina.

A saber:

- **frecuencia de uso:** algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean con notoria frecuencia, en su propia especificidad y en su respectiva red de relaciones conceptuales; esto se observa cuando aumenta la cantidad de referencias a la dimensión “lenguaje de la disciplina”. En general, acontece en las primeras clases.

- **extensión de uso:** algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean, inscriptos ya no en su propia lógica conceptual sino inscriptos en consignas de trabajo que suponen desempeños de comprensión, lenguaje del pensamiento, que apelan a narrativas y que generan contextos mentales y continuidad, esto es, un concepto referenciado y apoyado en otros recursos. Este concepto está referenciado en varias dimensiones, por eso lo denominamos “extensión de uso”;

- **profundización de uso:** los conceptos de la disciplina se aplican creativamente para explicar las prácticas profesionales; y esta modalidad aparece en las clases más avanzadas

Los resultados obtenidos han permitido indicar que en las primeras clases predominan recursos que generan contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecen referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Entendemos que esto sucede porque, si bien la comprensión académica en algunos puntos tiene que ver con la creación de contextos cálidos, el aprendizaje de los códigos se dá efectivamente cuando aparece la referencia a las prácticas al interior de una determinada comunidad académica.

Un desafío futuro de estas conclusiones ha de ser el de exponer, socializar, compartir con los docentes de estudiantes ingresantes las potencialidades de esta lógica, que genera un contexto favorecedor del aprender. Como también pensar estructuraciones curriculares que se apoyen en estos niveles que, como hemos dicho ya, es tan solo un primer esbozo para seguir pensando. O quizá, saliendo de esta dimensión, repensar los núcleos duros de la organización institucional, buscando una modalidad que efectivamente favorezca esos entornos cálidos. Como expresa Ricardo Baquero en diferentes trabajos *“... la organización de la enseñanza escolar moderna con su formato simultáneo y graduado, por ejemplo, resulta un ámbito ajustado o al menos neutral para la promoción de tales aprendizajes. Parece necesario incorporar la perspectiva histórica y también política sobre los procesos de escolarización masiva, para poder advertir que no se ha tratado nunca precisamente de una práctica neutral...”* (2008:24).

Y pensando en los estudios acerca de los procesos que atraviesan los ingresantes, hemos observado, ya desde nuestros primeros recorridos, que estudios se han hecho muchos. Aún así, el componente novedoso en el presente estudio es que hemos interpelado un componente central de estos procesos, que son los discursos docentes y su concienzuda preocupación por colaborar en ellos. Como han

expresado Ricardo Baquero y otros (1996), una arista importante para estudiar los procesos de ingreso a la universidad es visualizar la apropiación gradual y contingente de prácticas sociales específicas que regulan actividades y posiciones subjetivas también específicas. Y añaden "... esta perspectiva institucional de las actividades como dispositivos institucionales, y por otra, el desarrollo de "competencias" para la participación plena en la vida académica como un proceso de apropiación de sistemas de actividades específicos y contextual o situacionalmente definidos..." (1996:105)

En el estudio de dichos dispositivos, nuestro recorte novedoso ha sido el discurso docente.

Otros hallazgos y estudios futuros

En el análisis de los recursos docentes, hemos vislumbrado el uso de la "pregunta retórica" como recurso organizador del discurso docente y puente generador de conversaciones entre docentes. En aras de dar continuidad a estudios en este sentido que se circunscriban al aprendizaje universitario[3] podrían pensarse algunas perspectivas posibles para su tratamiento.

Desde la teorización cognitiva, tal como lo hemos expuesto en el capítulo 2, hablábamos del ejercicio de la competencia mentalista en la actividad humana a la hora de comunicarse. En este sentido, la construcción de conocimientos en la escuela depende de procesos de "reconstrucción recíproca" de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Es más, la comprensión de sistemas conceptuales científicos que el aprendizaje escolar requiere, sería imposible de adquirir sino fuera por esta capacidad mentalista. En estas altísimas posibilidades, es que descansa la posibilidad de aprender. En este punto, el uso de la pregunta retórica colaboraría en el desarrollo de esta competencia mentalista.

En una perspectiva sociocognitiva, la comprensión requiere procesos de negociación de significados y sentidos que supone un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta retórica podría ser un recurso que coadyuve en esta comprensión compartida.

Por lo demás, lo retórico remite a la argumentación. Como expresa Antonia Candela (op. cit) en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas explicativas sobre los temas trabajados y tanto el maestro como los alumnos tratan de construir como creíbles sus versiones sobre el contenido escolar. En estas situaciones los participantes aportan elementos persuasivos para tratar de convencer al grupo y orientar los acuerdos colectivos. La relación entre las actividades discursivas de argumentación y la construcción del conocimiento científico permite observar si la actividad solo se orienta hacia la apropiación de las "ideas correctas" o si la elaboración discursiva del conocimiento científico en la escuela también incluye la argumentación significativa de versiones alternativas y la formación de recursos argumentativos como parte de un mismo proceso.

Otra contribución que podría pensarse es acerca de las prácticas de selección de los textos bibliográficos de una asignatura, que en la cotidianeidad de las urgencias universitarias no resguardamos del todo adecuadamente. No solo por la calidad de la presentación (fotocopias de mala calidad sin información sobre autores, editorial y el año de edición) como así también la accesibilidad y legibilidad efectivas.

Otro aporte podría ser el de pensar las tareas de aprendizaje que los docentes universitarios proponen, y cuáles de ellas suponen ciertas operaciones cognitivas. Hemos comentado acerca de un estudio de

investigación en esa dirección en el Capítulo I. Sin embargo, interesaría orientar dicha investigación hacia las tareas de aprendizaje que promueven un pensamiento de tipo superior.

Una contribución significativa ha sido la construcción de aportes para pensar la investigación de la comunicación didáctica en sala de clase. En un texto de amplia difusión en el campo de la teorización didáctica, Edith Litwin (1997) sitúa este tópico en un lugar central de la agenda didáctica actual, que por su profunda implicancia en los procesos de comprensión, amerita profundizar y extender. De hecho, una de sus producciones centrales es el reconocimiento de configuraciones didácticas en clases universitarias, en la que concluye acerca de la necesidad de profundizar estudios de la comunicación didáctica.

La investigación aquí realizada, y esto también es una fortaleza, es una producción multidisciplinaria, porque no se restringe solamente a categorías exclusivamente didácticas, cognitivas o lingüísticas. Lejos de ello, se nutre de estas tres disciplinas, en tanto la naturaleza del objeto a investigar así lo ha demandado. Asimismo, creemos que hemos reivindicado un modo de hacer investigación didáctica, que se apoya fundamentalmente en dos elementos centrales que constituyen un enfoque de tipo cualitativo: el diálogo compartido con los sujetos de investigación que posibilite reconstruir de manera permanente el diseño inicial y a la vez crear conciencia reflexiva acerca de su actuación, y la constitución dialéctica del plan de investigación que adquiere nuevos matices a medida que los datos permiten vislumbrar nuevas dimensiones de análisis. Las reflexiones de investigadoras como Elzie Rockwell (2009) y María Teresa Sirvent (1999) han resultado emblemáticas en este sentido.

Finalmente, se ha procurado recuperar y recrear la riqueza de las investigaciones vygotskianas sobre pensamiento y lenguaje que, a nuestro juicio representan una propuesta válida a la hora de pensar el aprendizaje universitario. Sin ánimo de traspolar irreflexivamente sus conclusiones, entendemos que estos aportes continúan expresando un modo posible de observar los procesos de apropiación de estructuras conceptuales complejas que anidan en las disciplinas científicas que se enseñan en los estudios universitarios. También los aportes recreados se expresan en las conclusiones, y se plantean, a continuación, algunas proyecciones. Y en esta misma línea, la producción académica de un gran humanista contemporáneo que, a pesar de su edad avanzada, aún continúa desplegando generosamente en los centros académicos del mundo sus reflexiones acerca del pensamiento y el lenguaje: Jerome Bruner.

Pero no todo es acierto. Si eso sucediera, estaríamos ante una falsedad. Nos referiremos entonces a las limitaciones que, a nuestro juicio, se presentan en el desarrollo de esta investigación. Pensamos que esta información es relevante para comprender mejor los resultados obtenidos y descritos en esta investigación, así como para quienes deseen emprender investigaciones similares en el futuro.

Los registros de clase no han sido del todo desgrabables. Solo algunos, pero quizá importantes, se han dañado o no se ha registrado adecuadamente las voces. Esto es comprensible cuando se trata de realizar trabajo empírico en contextos naturales, sobre todo en aulas donde las variables acústicas ocupan un lugar apreciable. Y estas dificultades se incrementaron cuando los docentes (meritorio gesto, a nuestro juicio) se desplazaban en el aula, a fin de mantener diálogos más cercanos con los alumnos, pero se alejaban del grabador de voces. La investigación en contextos naturales asume estos riesgos, por ejemplo también el de no poder grabar clases porque se ponía en juego un momento de trabajo grupal donde la voz del docente no se escuchaba.

Algunas dimensiones de análisis no fueron del todo exploradas.

Creemos que no se trata de un esfuerzo de uso profundo del material empírico, sino de excesiva desagregación de las mismas al inicio del trabajo metodológico. Tampoco es un desacierto metodológico sino la consecuencia de partir de un esquema previo, criterio que no desautorizamos pero que sí sabemos que asume riesgos cuando, a lo largo del proceso este esquema inicial se somete a revisión. Decisiones donde las convicciones metodológicas son más fuertes que los riesgos, y donde éstos no ponen en peligro la validez de los resultados finales.

En el orden de lo conceptual, quizá quede el sinsabor de no haber aprovechado en su totalidad el análisis de algunos materiales, por ejemplo, los planes de estudio, para reconocer, entre otras cosas, conceptos estructurantes de la disciplina. Sin embargo, no solo no era parte de la unidad de análisis de la investigación (“segmentos de clase universitaria”) sino que suponía emprender un trabajo de diálogo con especialistas en los campos que componen los planes de estudio que, en términos prácticos, hubiera supuesto otro trayecto nuevo de investigación.

En cuanto al objeto sí estudiando en profundidad, si bien el corpus ha sido amplio y diverso, hemos advertido que hubiera sido más enriquecedor realizar el análisis a la luz de los contextos de apoyo al aprendizaje, que integre desde recursos materiales disponibles en el aula hasta calidad acústica del espacio, disposición del amoblamiento, rasgos proxémicos de la comunicación, entre otras cosas. Por lo demás, es bueno decir que la desgrabación artesanal de 32 clases resultó una tarea ardua, lenta y agotadora, y la recopilación de los materiales de estudio de los docentes no fue una búsqueda simple.

En cuanto a las proyecciones, además de lo ya expuesto, recuperamos los planteos de capítulos anteriores.

Así como se busca interactuar en pos de lo compartido, también se ejerce poder mediante la comunicación didáctica, esto es, acontecen relaciones y luchas de poder, que se expresan en tensiones y contradicciones que acontecen en la comunidad académica, donde la aparente rigurosidad y formalidad del discurso académico puede concebirse como un instrumento de ejercicio del poder que da cuenta de las luchas que se gestan en las estructuras institucionales. Así lo expresa Pierre Bordieu “...el campo universitario es como todo campo el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee...”. (2008:23).

Podría además estudiarse la articulación con el nivel medio en la transferencia de los “sistemas de actividad”, donde se trataría de pensar el paso de nivel medio a nivel universitario en términos de transferencia entre “sistemas de actividad” (Cole, M., 1996) observando esquemas de interpretación cognitivos que favorezcan la interpretación y la transferencia entre ambos sistemas. Entendemos que este análisis no resultaría fácil, habida cuenta que se trata de un delicado proceso que una multiplicidad de autores y enfoques, particularmente la Psicología cultural, no ha podido resolver.

De este trabajo, se desprenden algunas claves para pensar esta posibilidad, a saber:

- la generación de puentes que favorezcan la continuidad mediante claves lingüísticas;
- la promoción de cambios conceptuales, en los términos de la teorización cognitiva;
- el trabajo con los distintos niveles cognitivos de construcción del significado desde lo individual hasta lo colectivo, merced a la interacción entre el conocimiento cotidiano con el lenguaje académico.

Finalmente, podrían emprenderse estudios longitudinales de la comprensión académica, esto es, observar crecientes niveles de comprensión académica en el recorrido del estudiante por una carrera universitaria.

Para terminar, pensar en la conceptualización acerca de lo discursivo. Una disciplina que nos ha prestado tanto, los estudios acerca de lo discursivo, no debe olvidarse. Y una investigación que se precie de cualitativa y recursiva, de diseño flexible, debe retornar a los conceptos teóricos.

En otro capítulo exponíamos acerca de los tres grandes enfoques acerca de lo discursivo, de los que, al finalizar este largo camino, hemos obtenido grandes respuestas. Del enfoque sociocognitivo hemos intentado observar cómo operan las reglas pragmáticas no precisamente en pos de la comunicación eficaz sino a la hora de facilitar la generación de espacios de conocimiento compartido entre el discurso académico de los docentes (hablantes) y el lenguaje cotidiano de los estudiantes (oyentes). No hemos podido, sin embargo, visualizar si el lenguaje de los hablantes docentes posibilitaba la generación de inferencias en los estudiantes que permitiera completar lo no explícito en los discursos docentes. Del enfoque sociocultural hemos recreado los aportes de Teun van Dijk que describe la organización discursiva desde el punto de vista de la estructura, para pensar en la modalidad expositiva que asumían las clases. Y del enfoque comunicacional hemos recreado el acto de habla para pensar los intercambios dialógicos en clases universitarias. Y de la escuela francesa la inscripción de lo dialógico en una comunidad discursiva, que ha resultado clave para pensar la comprensión.

Vaya un explícito reconocimiento a los estudios del discurso, y en general a las disciplinas lingüísticas. Ellas encarnan el lugar clave para que, quienes estamos interesados en estudiar el pensamiento en contextos de aprendizaje escolar, acudamos solicitando ayuda. Porque estudiar el pensamiento es estudiar el lenguaje, tal como lo dijo el célebre pensador Lev Vygostki.

NOTAS

[1] Que para este autor refieren a los diálogos interactivos entre la madre y el niño.

[2] De cuyas contribuciones puede obtenerse una prolija sistematización para el estudio de "lo contextual".

[3] Algunos estudios para pensar la educación primaria ya se han hecho en la investigación mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux E., Silvestri A. (2002); La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos* Vol. 35 nº 51. p.p. 129-148. Sitio web <http://www.scielo.cl/scielo.php>.

Baquero R. (2004); Vygotski y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.

Baquero R. (2009); Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: el problema de las unidades de análisis en Psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial, pp. 1-25. ISSN 1409-4703. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Bordieu P. (2008); *Homus academicus*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Bruner J. (1997); *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.

Calsamiglia Blancafort H., Tusón Valls A. (2004); *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel Lingüística.

Candela A. (1999); *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 4 nº 8. pp. 273-298. Sitio web redalyc.uaemex.mx

Cárdenas, M., Rivera, J.F. (2006); El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, mar. 2006, vol.10, no.32, p.43-48. ISSN 1316-4910.

Cazden C. (1991); *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

Condor S., Antaki Ch. (2003); *Cognición social del discurso*. En Wodak, Ruth y Meyer Michael. (2003); *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.

Constantino G. (2006); *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Tucumán. La isla de la luna.

Chaiklin S., Lave J. (comps.) (2001); *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad, contexto*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Charaudeau P., Maingueneau D. (2005); *Diccionario de análisis de análisis del discurso*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

García Negróni, M. (2005); *Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones*. *Revista Signos*. Volumen 38 nº 57.

García Negróni M.M. (coord.) (2011); *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires. Editoras del Calderón.

Grice P. (1975); *Logia and conversation*. En Peter Cole y Jerry Morgan (eds). *Syntax and Semantics*. Vol. 3, *Speech Acts*. Nueva Cork. Academia Press.

Martínez A. (2009); *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires. La Crujía ediciones.

Narvaja de Arnoux E. (2009); *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*. Buenos Aires. Biblos.

Narvaja de Arnoux E. (2006); *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires. Arcos.

Pardo Abril N. (2007); *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Santiago de Chile. Frasis.

Parodi G. (2007); *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional. Constitución de un corpus de estudio*. *Revista Signos*. 2007. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Vol.40 nº 63. Sitio web www.scielo.cl.

Pereira M.C. (2006); *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la* Silvestri A. (2004); *Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo*. En Castorina, J.A., Dubrovsky, S.; *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires. Noveduc.

Silvestri A., Balmayor E., (2002); *Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios. El caso de la autocorrección*. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.

Tusón Valls, A. (2003); *Análisis de la conversación*. Barcelona. Ariel Practicum.

van Dijk, T. (2004); *Discurso y dominación*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, nº 4.

van Dijk, T. (2003); *Ideología y discurso*. Barcelona. Ariel Lingüística.