

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2009.

# **Las condiciones de las actividades didácticas vinculadas al mundo de la enseñanza.**

De Pascuale, Rita Liliana y Sansot, Sonia.

Cita:

De Pascuale, Rita Liliana y Sansot, Sonia (2009). *Las condiciones de las actividades didácticas vinculadas al mundo de la enseñanza. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/338>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/7Co>

*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>.*

# LAS CONDICIONES DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS VINCULADAS AL MUNDO DE LA ENSEÑANZA

De Pascuale, Rita Liliana; Sansot, Sonia  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas" cuyo objetivo es describir e interpretar formas de construcción cognitiva que se promueven en estudiantes del último año del nivel medio a través de las actividades didácticas. Interesa analizar las condiciones que portan las actividades didácticas relacionadas al mundo de la enseñanza. Se define el mundo de la enseñanza como el acto en el que se pone a disposición de otro, el saber. En este mundo se abre a hipótesis referidas al qué, cómo y para qué de la apropiación del saber. En este sentido hemos podido reconocer recurrencias en las condiciones que portan las actividades vinculadas a este mundo. Esta recurrencias refieren a: relación entre alumno y conocimiento y relación entre comunicación y aprendizajes. La investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo. Está centrada en los significados que distintos sujetos educativos otorgan a las actividades didácticas en relación con la inserción social de los estudiantes.

## Palabras clave

Condiciones Actividad Didáctica Enseñanza

## ABSTRACT

THE CONDITIONS OF THE DIDACTIC LINKED ACTIVITIES TO THE WORLD OF THE TEACHING

The present work is framed in the investigation project "The construction cognitive in students of the last year of the Half Level: a study from the didactic" activities whose objective is to describe and to interpret forms of construction cognitive that are promoted in students of the last year of the half level through the didactic activities. It interests to analyze the conditions that carry the didactic activities related to the world of the teaching. He/she is defined the world of the teaching like the act in which starts to disposition of other, the knowledge. In this world he/she opens up to hypothesis referred to the what an one, how and for what reason of the appropriation of the knowledge. In this sense we have been able to recognize recurrences under the conditions that carry the activities linked to this world. This recurrence refers to: relationship between student and knowledge and relationship between communication and learning's. The investigation registers inside the type descriptive. Interpretative. It is centered in the meanings that educational different fellows grant to the didactic activities in connection with the social insert of the students.

## Key words

Condition Didactic Activity Teaching

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación enmarcada en estudios que definen a los *espacios de construcción cognitiva* como un formato de interacción específica que implica un movimiento cognitivo, dirigido a puntos novedosos del conocimiento y que se expresa en progresivas definiciones compartidas de significados. Allí surge el interés actual por centrar el análisis en las *actividades didácticas*, considerándolas como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y alumnos,

en función del sentido del aprendizaje a promover. Las Actividades Didácticas adquieren relevancia en el juego de las interacciones que se despliegan en el salón de clases y en la posibilidad de obstaculizar o facilitar aprendizajes comprensivos.

El marco teórico de esta investigación, articula Psicología Educativa y Didáctica en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar en relación a la inserción social. Se recurre tanto a una Didáctica de derivación crítica como a la Teoría Socio Histórica y autores neovigotskianos.

El proyecto del cual se deriva esta ponencia, comprende un trabajo de campo en escuelas públicas, de distintas modalidades, en la Zona del Alto Valle Oeste de Río Negro. La recolección de información articula observaciones de clase y entrevistas. Aquí se presentan particularmente los sentidos que los estudiantes del último año de una Escuela Técnica otorgan a las actividades didácticas vinculadas al mundo de la enseñanza. El material empírico que se analiza, proviene de las clases en un 6° Año, en las Materias Instalaciones Eléctricas e Instalaciones Industriales del Ciclo Superior de la especialidad Técnico Electromecánico.

## EL MUNDO DE LA ENSEÑANZA

Jean Barbier (1999) diferencia tres mundos ligados a las Prácticas de Formación: el mundo de la *enseñanza*, el de la *formación* y el de la *profesionalización*. Estas diferenciaciones constituyen herramientas teóricas para abordar la complejidad de las prácticas educativas de la Escuela Técnica.

Interesa centrar el análisis en las relaciones que la Escuela Técnica establece entre los diferentes mundos. En las observaciones de clase realizadas, identificamos diferentes actividades en el desarrollo de las propuestas de los docentes que refieren a: explicación docente, proyecto, ejercitación, explicación dialogada y pasantías. A partir de esta tipología, construida provisoriamente, reconocemos cómo las actividades didácticas, en la Escuela Técnica, se vinculan tanto al *mundo de la enseñanza* como al *mundo de la formación*. En este sentido, consideramos que explicación docente, ejercitación, explicación dialogada remiten a la enseñanza en términos de apropiación de saberes, mientras que proyecto y pasantías se ligan con la formación en términos de transformación de capacidades.

A partir de lo explicitado y reconociendo que la actividad didáctica distribuye posiciones subjetivas, centraremos la mirada en las condiciones que sostienen las actividades que vinculamos con el mundo de la enseñanza. Hemos podido reconocer recurrencias en las condiciones que portan las actividades valoradas en sentido positivo por los estudiantes. Estas recurrencias refieren a: relación entre alumno y conocimiento y relación entre comunicación y aprendizajes.

## RELACIÓN ENTRE ALUMNO Y CONOCIMIENTO

*"yo me acuerdo el año pasado tuve una prueba de termodinámica, la última prueba del año, y había un chico que estaba en 6° que necesitaba un 10 para no llevársela y se había preparado un montón, sabía una banda y yo no necesitaba nota y fui la noche anterior a la prueba y le pregunte. Y al otro día, era sobre ciclo diesel, el chico este se había preparado un montón, sabía todo, pero estructurado, de la misma forma que habían hecho los ejercicios, el profesor cambió un par de puntos, hizo pensar y al chico le fue mal y yo la pensé un poquito más y me fue bien"* (Johny, 181)

Es interesante visualizar cómo los alumnos reconocen su relación con los objetos de conocimiento y cómo la actividad distribuye lugares en esa relación. Frente a una misma tarea, los sujetos toman decisiones definiendo tanto la relación que establecen con el conocimiento como el lugar que van a ocupar en la resolución de la misma.

En este fragmento pareciera que se promovió una relación de interioridad. Asimismo asumió un lugar protagónico que favoreció la resolución exitosa de la tarea, *"para poder realizar un proceso comprensivo del aprendizaje los alumnos necesitan realizar una serie de estrategias metacognitivas que le permitan asegurarse el control personal de los conocimientos, así como de los procesos que realizan en el aprendizaje"* (Zavala Vidiella, 1999: 101). Por otro lado, un vínculo de exterioridad con el conocimiento imposibilita resolver la tarea *"...prevaleciendo una idea de alienación*

con el conocimiento" (Edwards, 1985: 10).

El aprendizaje no sólo afecta lo que se sabe, sino que transforma la manera en que los sujetos entienden la naturaleza del saber. Blenny, M., Clinchy, B. & Goldberger, N. & Tarule, J. (1986) han sugerido cuatro categorías generales, por las que pueden ir transitando los estudiantes, a las que denominaron: "sabedores de lo aceptado", "sabedores subjetivos", "sabedores de procedimiento" y "sabedores de compromiso" (sabedores separados y/o conectados). Cada categoría posee su propio concepto de lo que significa aprender.

El alumno entrevistado pareciera estar transitando la categoría de compromiso. Clinchy considera que estos estudiantes se hacen pensadores críticos y creativos al valorar las ideas y maneras de razonar que se le exponen e intentan utilizarlas consciente y consistentemente, "son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha" (59)

Mientras que, si lo que se busca es la respuesta correcta, nos encontraríamos en la categoría de "sabedores de lo aceptado". El mismo autor, reconoce que para estos alumnos la verdad, el conocimiento es externo a ellos "puede ingerir el conocimiento, pero no puede evaluarlo o crearlo por sí mismo" (57).

Si bien el encuadramiento[1] de la tarea condiciona las acciones y las operaciones que los sujetos llevan a cabo para resolver la actividad, es también el sujeto en última instancia el que define su propia actuación, a veces en línea con lo esperado en la práctica escolar, a veces en divergencia con la misma.

## RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

"(...) para mí sabe cómo somos nosotros y uno viendo más o menos cómo es, o con ejemplos, entendés mejor (Marcos, 157)

"(...) con (el prof.) Z es como que tenés otra relación, digamos que ya no es como explicación alumno profesor, es mas una charla" (David, 173)

Aquí, la comunicación didáctica adquiere relevancia particular en tanto el modo que asume en el desarrollo del proceso de enseñar y aprender puede afectar el acceso al conocimiento.

Las características de la comunicación didáctica -jerárquica, institucional, asimétrica, obligatoria, grupal- adquieren significaciones diferenciadas de acuerdo al ambiente en que se entrame. En el caso que nos ocupa, pareciera que tanto el reconocimiento del "Otro como un legítimo Otro" (Meirieu, 2001) y la utilización de actividades- ejemplos, analogías, explicación- que favorecen la comprensión, permitirían acercamientos al objeto de conocimiento que asegura la coorientación entre los participantes.

Este estilo de comunicación promueve que los estudiantes transiten diferentes niveles de aprender. Al reconocer la diversidad en las posibilidades de los alumnos, el docente busca diferentes actividades y no se plantea que "algunos estudiantes pueden aprender" sino que "todos pueden conseguirlo". Para Bain (2007), los profesores con más éxito rechazan la visión de la enseñanza como nada más que proporcionar respuestas correctas, sino que esperan que sus estudiantes superen el nivel de "sabedores de lo aceptado" para incluirse como "sabedores de compromiso". Su tarea excede la transmisión del campo disciplinar, centrándose en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

Si bien la Escuela Técnica participa de un **escenario** común (el nivel medio) "organizado en el tiempo física, económica, política y socialmente" (Lave 2001: 80), no podemos dejar de reconocer que el **ambiente** que lo constituye, produce prácticas singulares dadas por la particularidad del entramado entre escenario y ambiente en un Sistema de Actividad. Se destaca aquí la singularidad del contexto desde donde emerge la práctica de enseñar y de aprender en las escuelas técnicas. Se reconoce al taller, las pasantías y los proyectos como actividades estructurantes del oficio de ser alumno en una Escuela Técnica. Este oficio no sólo se liga a la adquisición de ciertos saberes, para subsistir en la institución escolar, sino que los conocimientos que se adquieren permiten, vincular conocimientos de tipo teórico en el marco de problemas prácticos, que cobran significación y sentido real para ellos.

En el análisis realizado podemos reconocer que en la Escuela Técnica las prácticas educativas cabalgan entre dos mundos:

mundo de la enseñanza y mundo de la formación. El primero, ligado a la tradición del nivel medio, mientras que el segundo vinculado a la enseñanza de prácticas que, pareciera ser, se reconfiguran permanentemente. Son estos dos mundos encabalgados los que nos permiten volver a poner el acento en la constitución de escenario y ambiente.

En este sentido, los estudios sobre la perspectiva del conocimiento distribuido desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001), permiten concebir el aprendizaje distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas. Ello pone de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros. Al decir que son parte de una comunidad, se problematiza la identidad de lo escolar en términos justamente de las prácticas extramuros o su legitimidad para promover formas de subjetividad diferentes, alternativas.

En estos estudios resulta central la categoría de *actividad* que se origina en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción que un *sujeto* realiza en la realidad *objeto* mediante *herramientas* (físicas o simbólicas). Estos elementos forman una unidad que integra la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas. La actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un *sistema de actividad* que se lleva a cabo en una *comunidad*, regulada por un conjunto de *reglas* y una determinada *división social del trabajo*. Ello define una *comunidad de prácticas* (Engeström, *Ob. cit.*) en que se comparte cierta identidad en las prácticas.

Si bien, las propuestas de la Teoría de la Actividad focalizan en la cognición ligada a los contextos de participación, en su conjunto son sugerentes para analizar la actividad de enseñanza. La categoría de actividad como posible unidad de análisis para los *procesos de construcción cognitiva* responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada más allá de la relación sujeto-objeto, resituándola en el marco de una práctica cultural específica.

En el análisis realizado pareciera que la Escuela Técnica está pudiendo responder con prácticas educativas construidas en un sistema de actividad específico y sedimentado históricamente que articulan el mundo de la enseñanza y el mundo de la formación. Estas prácticas educativas se desarrollan en un contexto de profundas transformaciones sociales y en el Sistema Educativo.

---

## NOTA

[1] Para Goffman (1974), el encuadramiento de una tarea en un ambiente formal determina las acciones cognitivas. Por su parte, Säljö y Wyndhamn (1987) entienden que las premisas para resolver una situación quedan subordinadas a lo que las personas consideran adecuado para el contexto específico de enseñanza y aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona: Univ. Valencia.
- BAQUERO, R., & TERIGI, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos* N° 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- BARBIER, J.M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires. Coedición Novedades Educativas- UBA, F.F.y L.
- BLENNKY, M.; CLINCHY, B.; GOLDBERGER, N. & TARULE, J. (1986). *Womens ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York, Basic Books
- EDWARDS, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Cuadernos de Investigación Educativa N° 7. México: Dpto Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- SÄLJÖ, R. & WYNDHAMN, J. (1987). *The formal setting as a context for cog-*

nitive activities: an empirical study of arithmetic operations under conflicting premises for communication. *European Journal of Mathematics*, 8.

SALOMON, G. (1993). *Cogniciones Distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

ZABALA VIDIELLA, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.