XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Algunas reflexiones acerca del contenido y el método en los procesos de enseñanzayaprendizaje.

Martín, Laura Cecilia y Roco, María Victoria.

Cita:

Martín, Laura Cecilia y Roco, María Victoria (2008). *Algunas reflexiones acerca del contenido y el método en los procesos de enseñanzayaprendizaje. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-032/327

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/efue/xQm

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*.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL CONTENIDO Y EL MÉTODO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Martín, Laura Cecilia; Roco, María Victoria
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas", cuyo objetivo general es describir e interpretar las formas de construcción cognitiva que se promueven en los estudiantes de escuelas medias, a través de las actividades didácticas. El escrito pretende profundizar el marco teórico de referencia, centrándonos principalmente en la complejidad del aprendizaje escolar y los múltiples factores que en él intervienen. En este sentido, abordaremos la clase escolar como un campo de problemáticas específico, que da pie a la producción de elementos y procesos de muy diversa índole, No podemos desconocer que la situación escolar está constituida por los conocimientos que en ella circulan, se transmiten y se construyen. Es decir que en la situación escolar, el conocimiento escolar es un elemento constitutivo. Y como tal, nos interesa poner en cuestión, esos contenidos escolares, la forma de abordarlos o tratarlos, y no sólo en función de los aprendizajes que se promueven sino principalmente en aras de describir e interpretar las formas que adquiere la construcción cognitiva.

Palabras clave
Clase Conocimiento Construcción cognitiva

ABSTRACT
SOME REFLECTIONS PREPOSITION OF THE CONTENT AND METHOD IN THOSE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING
The present work comes off of the Project of Investigation "The construction cognitive in students of the last year of the Half Level: a study from the didactic activities" whose general objective is to describe and to interpret the forms of construction cognitiva that are promoted in the students of schools stockings, through the didactic activities. The writing seeks to deepen the theoretical mark of reference, centering us mainly in the complexity of the school learning and the multiple factors that intervene in him. In this sense, we will approach the school class as a field of problems I specify, they give cause to the production of elements and processes of very diverse nature, We cannot ignore that the school situation is constituted by the knowledge that circulate in her, they are transmitted and they are built. That is to say that in the school situation, the school knowledge is a constituent element. And as such, it interests us to put in question, those school contents, the form of to approach them or to treat them, and not alone in function of the learnings that are promoted but mainly for the sake of to describe and to interpret the forms that he/she acquires the construction cognitive.

Key words
Class Knowledge Construction cognitive

INTRODUCCIÓN

La educación excede lo escolar y, aunque allí tiene curso, no se limita a una cuestión de estructuras sino que desborda lo curricular. Así, considerando la complejidad que reviste el tema a tratar, nos valdremos de la convergencia de aportes de dos disciplinas como son la Didáctica y la Psicología.

La problemática del aprendizaje se constituye como una preocupación importante para la investigación psicológica y educativa. Si el estudiante comienza su tránsito por la escolaridad con el bagaje de sus representaciones cotidianas y tiene que arribar al conocimiento escolar o académico, resulta más que obvio que debe producirse un cambio. Así, el estudiante no se aproxima al *saber escolar* como una tabla rasa, sino que va a ir asimilando este saber escolar desde sus esquemas o estructuras cognitivas previas. Al decir de Edwards y Mercer (1987), *la sala escolar constituye un contexto sociocultural de interacciones sociales, de significados compartidos y negociados*, en tanto, la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o al menos, en presencia de otros, y ello tiene profundas consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta situación escolar, el encuentro entre profesores y estudiantes, aunque necesario, no es suficiente para asegurarse el logro de los objetivos educativos. Además de permanecer allí, tanto profesores como estudiantes deben estar presentes de un modo más profundo.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje son procesos simultáneos, en el sentido de que se viven y se crean *desde fuera*, pero también *desde dentro,* lo que implica pensarlos como procesos de interacción e intercambio. Por ello, la relación que los sujetos establecen con ese contenido, ese conocimiento escolar que debe ser transitado, es muy importante y ha de ser tenida en cuenta, en tanto define también el carácter de la situación escolar por un lado, y por otro, la constitución del sujeto mismo en ese transitar. Al decir de V. Edwards: "los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual, ya que al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos, y son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen y los olvidan" (Edwards: 1994: 5)

Y es que en esa *puesta* en acto del contenido, las imágenes y las palabras anticipadas por el profesor aparecen ahora mediatizadas por el encuentro de voces, miradas y sobre todo por el encuentro de unos con otros.

No podemos desconocer que la situación escolar está constituida por los conocimientos que en ella circulan, se transmiten y se construyen. Es decir que en la situación escolar, el conocimiento escolar es un elemento constitutivo. Y como tal, nos interesa problematizar esos contenidos escolares, la forma de abordarlos o tratarlos, y no solo en función de los aprendizajes que se promueven sino principalmente en aras de *describir e interpretar las formas que adquiere la construcción cognitiva.*

Desde la investigación que se está llevando a cabo, nos planteamos que, en la dinámica del salón de clases, la construcción cognitiva de conocimientos implica así la transformación de los saberes de los sujetos, originada en la interacción conjunta, alentada, posibilitada y favorecida por las acciones específicas que se promueven en el aula. Dicha construcción cognitiva es entendida como un formato de interacción específico que implica un movimiento cognitivo dirigido a puntos novedosos del conocimiento y expresada en progresivas definiciones compartidas de significados.

EL CONTENIDO Y EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Ya no tiene sentido hablar del conocimiento como una especie o sustancia que se transfiere del profesor o del texto a la mente de los estudiantes, sino que hemos de entenderlo como lo que es y lo que involucra: un proceso, una situación social sumamente compleja.

En esta propuesta de trabajo, se aborda el análisis del contenido escolar desde el tratamiento que de él se realiza en clase. Y se lo hace más específicamente desde el tratamiento del contenido disciplinar, promovido a través de actividades que provocan la participación reflexiva de los estudiantes. Asimismo, resulta pertinente ampliar la mirada a toda la dinámica de la construcción de ese conocimiento, lo que nos permite observar procesos sociales en acción. Tal como lo expresa Verónica Edwards, "el conocimiento escolar es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la practica escolar. El programa es reelaborado al ser transmitido, y adquiere existencia social y material en la escuela a través de determinadas mediaciones institucionales."[i]

"El conocimiento no es una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del sujeto, sino que es el producto de una interacción entre estos dos elementos (...) el sujeto incorpora la nueva información, haciéndola parte de su conocimiento (...) y transforma la información que tenían en función de la nueva" (Carretero, 1996: 37)

En este sentido, resulta relevante el trabajo "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico", desarrollado por V. Edwards (1994), en el cual va analizando una dimensión de la realidad escolar: la problematización del contenido escolar en el plano de su existencia material en el aula. Su análisis lo realiza en torno a dos ejes principales: las *formas del conocimiento en la enseñanza* y la *relación con el conocimiento*. Define al *conocimiento* como una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés. No es el develamiento de estructuras inestables, inmanentes, necesarias. (Edwards, 1994) Desde esta visión particular acerca del conocimiento la autora se acerca al conocimiento escolar, a las dimensiones específicas que lo caracterizan a nivel de su existencia social.

Los contenidos académicos se traman con y en el universo de relaciones entre el maestro y los estudiantes. Edwards advierte que el sujeto es el lugar donde el conocimiento se *transforma,* es reconstruido y redefinido. "Los sujetos tienen una manera singular de apropiarse del conocimiento, que está dado también por sus conocimientos previos y por sus historias, por ello no se puede pretender una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende" (Edwards, 1994: 5)

Algo que no podemos obviar al hablar de los contenidos escolares es que estos van adquiriendo una forma determinada que se va armando en su presentación, y es que "las formas en que se presentan los temas afectan su significado (…) tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento por los sujetos" (Edwards, 1994: 7). En su desarrollo acerca de las f*ormas de contenido* Edwards va a reconocer por lo menos tres formas de conocimiento:

El conocimiento tópico: intenta señalar la ubicación de un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido. Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contigüidad y se presenta a través de términos más que de conceptos. El conocimiento se presenta como teniendo un status en sí mismo, cerrado y acotado.

El conocimiento como operación: esta forma de conocimiento se presenta como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos más específicos. El conocimiento se presenta entonces como mecanismos e instrumentos que permiten "pensar", esencialmente opuesto a la memorización.

El conocimiento situacional: esta forma de conocimiento se presenta en torno al interés de conocer, en el sentido de hacer inteligible una situación. Una dimensión constitutiva de esta forma de conocimiento es ser presentado siempre como teniendo un valor intrínseco para el sujeto, en el sentido de que le permite a éste ubicarse en el mundo.

En relación a estas tres formas de conocimiento distingue también dos formas de relación con el mismo: una relación de exterioridad por un lado, y por otro, una relación de interioridad. A partir de esta particular caracterización del conocimiento Edwards intenta profundizar el análisis acerca del tema del conocimiento escolar y su relación con la constitución del sujeto.

UNA PREOCUPACIÓN: LA RELACIÓN CONTENIDO-MÉTODO

La enseñanza está indisolublemente ligada con la *construcción metodológica*, esto es, con el tratamiento del contenido y más específicamente, con la problemática del sujeto que aprende. Considerar la problemática del ¿cómo enseñar? como construcción metodológica, implica acercarse primero a la lógica de construcción del objeto disciplinar, para en un segundo momento, abordar el objeto en su lógica particular a partir de la estructura conceptual de la disciplina y de la estructura cognitiva de los sujetos en la situación de apropiación. Es decir, se construye en relación con un objeto particular y con sujetos particulares, así como en un marco de situaciones particulares en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.

Reconocer el contexto significa no sólo considerar la complejidad que entraña el salón de clase, sino también implica desnaturalizar la cultura institucional y analizar las posibilidades y límites del curriculum como instrumento que selecciona y organiza la cultura de una sociedad y cómo esta cultura intenta ser enseñada a las nuevas generaciones.

Tal como anuncia Gloria Edelstein (1996), la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica de la disciplina que enseña, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones o contextos particulares que constituyen los ámbitos donde se entrecruzan ambas lógicas. Es la posibilidad de abrir un espacio de dispersión del deseo de los sujetos implicados.

En función de la investigación que se está llevando a cabo, se pondrá la mirada en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las actividades didácticas, en pos de la construcción cognitiva en estudiantes del último año de las escuelas medias del Alto Valle de Rio Negro. Por lo tanto, interesa mirar las acciones específicas que se promueven en el salón de clases, que apuntan a un espacio de construcción cognitiva, que implican un movimiento cognitivo.

Así, partimos de entender que *la forma es contenido*, pues entonces, una actividad didáctica reconstituye en contenido en sí mismo. Tal como anuncia V. Edwards: "La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido". La presentación del contenido en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal.

A MODO DE REFLEXIÓN

El proceso de filogenia conceptual parte por el reconocimiento de la condición de institución social de la educación y la define como: la institución que posee sus estructuras, sus reglas de funcionamiento, no siempre precisas y explicitas en sus diferentes modos de concreción. Los vaivenes históricos y los cambios estructurales consecuentes hacen que la educación como institución social, no tenga un sentido concreto, una única finalidad sino en la medida que en que se encuadre en un proyecto político- cultural de sociedad. No podemos olvidar que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje nunca debe comenzar y acabar limitándose al aspecto concreto físico del aula; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo, que permite tanto la comprensión como la proyección de una formación social. Tal como lo señalara Walter Doyle (1986; pág. 392) "la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza se orientaron hacia procesos que tienen lugar en las aulas en sentido restringido, como acciones que directamente fomentan el aprendizaje, antes que como la globalidad de acciones e interacciones en las que toma parte el profesorado y el alumnado en el contexto de la institución escolar".

Lo expuesto anteriormente, resulta sustantivo al momento de considerar y analizar los procesos que tienen lugar dentro de cualquier clase escolar, donde los distintos sujetos tienen una tarea: enseñar y aprender, y donde las características propias de esa tarea, inciden significativamente en las características de la situación. Deleuze escribe: "(…) nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender, por medio de que encuentro se llega a ser filósofo, en qué diccionario se aprende a pensar (…) no hay un método para encontrar tesoros como tampoco hay un método para aprender (…)[ii]

NOTAS

[i] EDWARDS, V. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Publicado por la Secretaría de Publicaciones del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras. Año 1994

[ii] Deleuze, G. Diferencia y repetición. Citado por Larrosa, J. en Pedagogías profanas. Editorial Novedades Educativas. Bs. As. Año 2000

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R.; CAMILLONI, A y otros. (2001) Debates constructivistas. Editorial Aique. Bs. As.

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As.

BRUNER, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid Edit. Aprendizaje Visor.

COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996) La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. Rev. Infancia y aprendizaje. Madrid.

CONTRERAS, J D. (1990) Enseñanza, currículo y profesorado. - Editorial Akal universitaria. Madrid.

CHAIKLIN, S y LAVE, J: (2002) Estudiar las Prácticas. Amorrortu. Bs. As.

DAMIL, M. Y otros: (2002) Una década de convertibilidad. Santiago de Chile. OIT.

EDWARDS, V. (1994) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico. México- DIE.

FILMUS, D: (1988) Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. FLACSO. Bs. As.

JACKSON, P: (1975) La vida en las aulas. Editorial Morata. Madrid.

LARROSA, J. (2000) Pedagogías profanas. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

MARTIN, D. (2005) El aprendizaje en el Nivel Medio. Un estudio a través del discurso de los actores. Roca Publifadec.

MARTIN, D, DE PASCUALE, R. y otros. (2002) Espacios de construcción cognitiva en el salón de clases: un estudio desde las interacciones. F.C.E UNCo. Cipolletti. Río Negro.

ONRUBIA, J. (1997) El papel de la escuela en el desarrollo adolescente. ICE/ HORSORI. Universidad de Barcelona.

POZO, J.I. (1996) Aprendices y maestros. Editorial Alianza. Madrid.

STODOLSKY, S. La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Editorial Paidós.

WERTSCH, J. (1993) Voces de la mente. Editorial Visor. Madrid.