VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

La transposición didáctica desde la psicología cultural.

Garcia, Rubén Manuel.

Cita:

Garcia, Rubén Manuel (2014). *La transposición didáctica desde la psicología cultural. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-035/384

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/rwu

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.*

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Garcia, Rubén Manuel
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN
A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente costruyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin,1988; Burawoy,1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Desde Alli intentamos enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos"y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

Palabras clave
Psicología cultural, Transposición didáctica

ABSTRACT
THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
We have built and tested a first and provisory categorical matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity … (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin,1988; Burawoy,1991). So we try to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the "Didactic phenomena" and of the use of certain semiotic mediations. So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of this phenomena.

Key words
Cultural psychology, Didactic Transposition

A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta Entre los datos empíricos y las categorías de análisis (Glasser y Strauss,1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy,1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento construido en la escuela. Creemos que el análisis recién señalado es esencial a los fines de lograr un conocimiento escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada del conocimiento erudito cargado con instrumentos cognitivos específicos (conceptualización, explicación etc.) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; El presente trabajo intenta indagar, en rdte marco, acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados "Fenómenos Didácticos (Chevallard, 1981;1994; Brousseau, 1986). Partimos, por tanto, de la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

A tal fin, utilizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984;1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. El trabajo de investigación, fuente de este articulo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea tal como lo reconstruyeron Newman, Griffin y Cole (1991) a parir de la concepción inicial de Leontiiev ( )**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (op cit.) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla) , no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural realizado por el docente

en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creímos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual.** Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía.** Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula que utilice herramientas conceptuales y otros instrumentos propias del genero discursivo llamado ciencia.

METODOLOGÍA, AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS: PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados en investigaciones anteriores nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo actual: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y déficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido a la construcción verbal intersubjetiva de la tarea como nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en “tareas” (las definimos, “operacionalizamos” en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica; esto es, la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género “autorizado” buscado (cambio conceptual).

Luego trabajamos en la “operacionalización de tareas” como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interacción: clases expositivas, trabajo en equipos etc.), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones. También se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas.

Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorías hasta aquí descriptas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guía orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores.

El análisis de estas construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnaron con sus características específicas a tales ajustes.

RESULTADOS PROVISORIOS

El análisis de la observaciones realizadas os ha permitido vislumbrar que, en la construcción áulica del conocimiento histórico apa-

recen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula. Creemos que esto permitirá analizar el fenómeno denominado transposición didáctica desde nuevas perspectivas.

En este marco creemos hemos comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos. Asi, La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudico fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

Finalmente creemos que el uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético

BIBLIOGRAFIA

Bajtin, M. (1982) "Estética de la creación verbal". Siglo XXI. México.

Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Aique Bs. As.

Brousseau, G. (1986) "Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques" en "Recherches en didactique des mathematiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115

Burawoy, M(1991) « The extended case method» en «Etnography unbound» Berkeley. Univesity of California Press

Carretero, M. (1997) "Introducción a la psicología cognitiva". Aique. Bs. As.

Castorina, A. (1998) "Piaget en la Educación". Paidos.

Castorina, A. (1996) "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidos. Bs. As.

Chevallard, Y. (1991) "La transposición didáctica". Aique. Bs. As.

Chevallard, Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique" en "Recherches en didactique des mathematiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112

Coll, C. (1998) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En "José Antonio Castorina y otros" (1998)

Glasser, B. y Strauss, A. "The discovery of grounded Theory". Chicago. Aldine

Kalekin- Fishman, D. (1999) "Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist´s View of Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Leontiev, A. (1983) El desarrollo del Psiquismo. Akal. Madrid

Leontiev, A. (1984) Actividad, Conciencia y personalidad. Cartago. Mexico

Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento"Editorial Morata. Madrid.

Nunes, T. (1999) "Systems of Signs and Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Penuel, W.; Wertsch, J. (1998) "Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool" en Voss, J and Carretero, M. (1998)

Riviere, A. (1994) "The Cognitive Construction of History" Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)

Rommentveit, R. (1985) "Language adquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch

Rommetveit, R. (1979 a) "Deep structure of sentence versus message structure some cricitical remarck on current paradigms, and suggestion for an alternative approach." En Rommentveit y Blakar (1979)

Rosa, A. (1994) "What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption nd Construction of Menings" en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994)

Säljö, R. (1999) "Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Strauss, A. y Corbin, J. (1988) "Basics of qualitative research"Oaks. Soage publication.

Valsiner, J. (1987) "Culture and development of children´s actions". Editorial John Wiley & Sons, London,

Valsiner, J. (1992) "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Valsiner, J. (1998) "The guidede mind: a sociogenetic approach to persoality" Cambridge, Mass. Harvart University Press.

Vosniadou, S. (1999) "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Wertsch, J. (1994) "Strunggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation" en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)

Wertsch, J. comp (1985) "Voces de la mente" Ed. Visor. Madrid

Wertsch, J. (1989) "Culture, comunication and cognition: Vigotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.

Wertsch, J. (1988) "Vigotsky y la formación social de la mente" Editorial Paidós. Barcelona.