

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

El lenguaje como instrumento de mediación.

Martin, Laura Cecilia y Roco, María Victoria.

Cita:

Martin, Laura Cecilia y Roco, María Victoria (2011). *El lenguaje como instrumento de mediación. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/503>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/Tpq>

EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN

Martin, Laura Cecilia; Roco, María Victoria

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio. El objetivo general que ha dado impulso a esta investigación es el de describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender. Presentamos aquí parte de los resultados obtenidos en un trabajo más amplio. El propósito es iniciar el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, aquellos que se producen en las aulas de nivel medio, entendidas éstas como escenarios socioculturales con características que le son propias. De forma más específica, analizamos aquí la relevancia del diálogo en la clase de nivel medio. Para ello hemos accedido al contexto del aula, realizando observaciones áulicas siguiendo el desarrollo de una unidad temática y entrevistas finales a profesores, estudiantes y equipos directivos; atendiendo tanto a las formas en que se organiza la actividad conjunta entre docentes y estudiantes, como a los mecanismos discursivos utilizados en el habla de unos y otros en dicho proceso.

Palabras clave

Construcción Cognitiva Estructuras Interactivas

ABSTRACT

THE LANGUAGE LIKE MEDIATION INSTRUMENT

The present report is framed in the Project of Investigation: The construction cognitive and the mediation instruments. A study in the Level Medio. The general objective that has given impulse to this investigation is the one of to describe and to interpret the construction cognitiva in students of the half level, through the didactic communication as mediation instrument in the process of to teach and to learn. We present part of the results obtained in a wider work here. The purpose is to begin the analysis and the understanding of the teaching processes and learning, especially, those that take place in the classrooms of half level, experts these as sociocultural scenarios with characteristics that are him/her own. In a more specific way, we analyze the relevance of the dialogue here in the class of half level. For we have consented it to the context of the classroom, carrying out observations aulicas following the development of a thematic unit and final entrevistas to professors, students and directive teams; assisting so much to the forms in that he/she is organized the combined activity

between educational and studying, like to the discursive mechanisms used in the speech of some and others in this process.

Key words

Construction Cognitive Interactive Structures

Introducción.

El presente escrito se desprende del Proyecto de Investigación “*La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio*” del cual forman parte las autoras de esta ponencia¹.

En la región no hay investigaciones que den cuenta de cómo la escuela media va resolviendo la problemática inherente a la construcción cognitiva del estudiante. Se carece de información respecto a la existencia de investigaciones que den cuenta más directamente de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es lo que pretende el proyecto de investigación en el que se inscribe la presente ponencia: centrarse en la comunicación didáctica, como instrumento de mediación en aras de describir e interpretar los formatos que adquiere la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio.

La problemática a ser estudiada se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas por la preocupación acerca de la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. Creemos que ambas disciplinas, cada una desde su especificidad, contribuye a describir y comprender la complejidad, significación y relevancia de la construcción cognitiva, a partir del estudio de la comunicación didáctica como un componente de relevancia para encontrar razones a esta problemática.

Nuestro trabajo se coloca en el lugar de interfase de los discursos psicológicos y didácticos. En razón de ello, en el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teóricas que permiten el abordaje del objeto de estudio. Es decir, que, a partir de ellas y del entramado de relaciones que es posible establecer entre esas líneas teóricas, se intentará dar cuenta tanto de las condiciones que favorecen (o no) la comunicación didáctica, como así también de las cualidades que adquiere la misma en la sala de clases de escuelas secundarias de la zona Alto Valle Oeste de Río Negro y que, en definitiva, repercuten o se vehiculan en los vínculos interpersonales.

El aula como contexto de aprendizaje.

Partimos de entender que el conocimiento no es algo que se da en el terreno puro y abstracto al margen de los sujetos que conocen. Por el contrario, la esencia de la comprensión y el conocimiento humano es que se *comparte*, reconociéndose explícitamente con ello la construcción conjunta del conocimiento.

Este hecho ensalza inevitablemente la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento. Como sostiene Mercer (2001), individual o colectivamente, utilizamos el lenguaje para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión.

Desde una perspectiva socio cultural se asume que la reconstrucción conceptual de la experiencia por parte del estudiante es el resultado de un proceso de internalizaciónⁱⁱ.

El aprendizaje resulta entonces, un proceso de construcción de significados compartidos que se producen en la interacción entre sujetos. En este proceso, el sujeto interioriza los instrumentos necesarios para pensar y resolver problemas de un modo más maduro que si actuara solo. En tal sentido, el desarrollo individual está mediatisado por la interacción con otras personas. Así, el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas.

El lenguaje como instrumento de mediación semiótica no sólo juega mediando en la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; sino que también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla interior.

Al respecto, resulta interesante el planteo de Mercer (2001) quien sostiene que, el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que posibilita comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (Mercer; 2001: 23)

Así, nuestro lenguaje ofrece algo mucho más valioso que el simple intercambio de información, puesto que los significados de las palabras no son invariables y la comprensión siempre supone interpretación. La idea básica es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes - el profesor y los estudiantes - puedan a través del uso del lenguaje comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen.

Son dos los elementos identificados como esenciales en la construcción de los contextos de interacción en el aula:

La estructura de participación o estructura social, que refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los estudiantes, es decir los roles de cada uno.

La estructura del contenido o estructura académica, que alude al contenido de la actividad escolar y a su organización.

En función de lo expuesto, es pertinente plantear a la comunicación didáctica como instrumento de mediación.

Lo cual nos lleva necesariamente a reconocer las condiciones particulares que ésta sostiene en la clase. Dicha comunicación posee características que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana: Es una comunicación institucionalizada, que se produce en un marco regulado por definiciones de roles, de actuaciones, donde la escuela define y acentúa aspectos personales y materiales bajo los cuales ocurren los procesos de enseñar y aprender;

Es intencional, define la línea de influencia en la acción de la enseñanza del profesor, los materiales didácticos y las condiciones ambientales en que se desarrolla; Es forzada, no es una participación espontánea. Esta particularidad viene a manifestar el estado de tensión entre imposición y participación que en mayor o menor grado está presente a lo largo de todo el proceso de enseñar y aprender;

Es jerárquica, las relaciones que se establecen entre quién enseña y quién aprende son asimétricas, dada por su posición en relación a conocimiento;

Es grupal, la comunicación se produce en grupo, todos los miembros son elementos activos en la generación de comportamientos potencialmente significativos para el resto del grupo.

En tal sentido y considerando las características que comporta la comunicación didáctica, es que optamos por asignarle un lugar relevante como instrumento de mediación en la construcción cognitiva.

El habla en las clases de Biología.

El recorte del estudio que se presenta en esta ponencia, refiere al análisis de las observaciones de clase a lo largo del desarrollo de una unidad didáctica correspondiente a la asignatura Biología. En total se llevaron a cabo 10 observaciones de clases.

Luego de la instancia de observación de clases y transcripción de las mismas, en el análisis preliminar se fueron identificando diferentes estructuras interactivas, entendiendo a éstas como las formas de organización de la interacción diádica o grupal entre el profesor y los estudiantes. Estas estructuras reflejan la manera en que se da la interacción discursiva entre profesores y estudiantes a lo largo de la unidad temática. Las estructuras interactivas encontradas son:

Explicación o monólogo del profesor: en el que se retoma información dada, se presenta información nueva, conectando a ambas o se pide una tarea a los estudiantes. La posibilidad de intervenir de los estudiantes es limitada o nula.

Explicación dialogada: momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta información nueva o conecta ambas, o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los alumnos que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia, pues la actividad se presta a ello.

Preguntas y/o comentarios de los alumnos: sucesión de intervenciones de los alumnos en las que se hacen co-

mentarios o preguntas sobre el contenido.

Pequeños grupos: actividades en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos realizando alguna tarea en común. El profesor interactúa puntualmente con los diversos grupos supervisando el trabajo y aclarando posibles dudas.

De cara a una mejor comprensión de estas tipologías se presentan algunos ejemplos de transcripciones de fragmentos que han sido categorizados bajo las mismas:

"D- bueno chicos, ahora entramos en mitosis o división celular, acá vamos complejizar el conocimiento. Contrariamente a lo que leyeron en profase, vamos a seguir dividiendo en etapas. Las podemos nombrar así, por ejemplo se dividen en signonema, leptonema, diplonema, por decir algunos, cada uno se encarga de un hecho particular, que va sucediendo en ese ciclo de vida, ahora a cada una de esas cosas que sucede les vamos a ir poniendo nombre."

"D. a ver, vamos hablar de lo que vimos hoy acá. En términos generales los tres grupos estuvieron bien, hay algunas cuestiones a revisar. ¿Cuál les parece a ustedes es la primer diferencia entre los dos grupos que presentaron meiosis?

A- Si, los dibujitos, a ver cómo que en las primeras marcaron bien, los hicieron un poco más grande y como que se les entendía más.

Bien, pero que otro aspecto puntual

A- la interfase, ellos nombraron la interfase y ellos en ningún momento lo mencionaron.

D- Bien, a ver cuando se produce una duplicación de material genético si no tenemos interfase? ¿en qué momento?

A- en la anafase

D- Bien"

"D- ¿Cuántos cromosomas?

A- 23

A- 23 pares

D- ¿y las sexuales?

A- XY es el masculino y XX es el femenino"

Creemos que estas estructuras interactivas dan una visión general de las distintas formas en que se relacionan discursivamente los profesores y los estudiantes en estas aulas de nivel medio.

A lo largo de la lectura de las observaciones, se pudo encontrar que existe una predominancia de las dos primeras estructuras interactivas, es decir, de la explicación a cargo del profesor como dominante de la clase, y de la explicación dialogada. Hay momentos de la clase en los que el profesor es quien suele iniciar las intervenciones con alguna afirmación respecto al contenido que están trabajando, da su opinión y plantea una serie de preguntas. Sin embargo, no siempre crea intersticios comunicativos lo suficientemente amplios como para los estudiantes intervengan. Como podemos apreciar, una segunda estructura interactiva es la de explicación dialogada, que en general constituye instancias de re-

cuperación de la información para iniciar una nueva o a partir de una pregunta de los estudiantes como para aclarar las dudas. Conforme avanzan las clases, encontramos en las mismas, que el protagonismo y control por parte del profesor y de los estudiantes va variando. El número de las instancias de explicación o monólogo a cargo del profesor disminuye frente al aumento de la explicación dialogada.

En tanto que las otras dos estructuras participativas se manifiestan en unas pocas situaciones de las clases observadas.

Aunque el profesor es quien decide qué y cómo se hace en cada momento, los estudiantes juegan un papel bastante activo en el proceso de construcción de significados que se da en el aula. El estudiante no es meramente un agente receptor, sino que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia.

El profesor y los alumnos aportan cada uno a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores, que utilizan como marco de referencia para interpretarlas y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los *marcos personales de referencia*, a partir de los cuales los participantes realizan una primera aproximación a la estructura social y a la estructura académica de la actividad.

Pero tan importante, o más, para el desarrollo de la actividad son los *marcos interpersonales de referencia* construidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el profesor y los estudiantes. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la estructura social y la estructura académica y su evolución a lo largo de la actividad conjunta. Gracias a éstos, los participantes pueden llegar a atribuir un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje, a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con la actividad. Entre unos y otros, encontramos a los *marcos materiales de referencia*, expresión con la que se designan los materiales y objetos de diversa naturaleza utilizados en la actividad conjunta.

En la encrucijada de todos estos elementos, el discurso educacional y su capacidad de mediación semiótica aparece como el instrumento que permite articular los marcos personales, el contexto material en que se produce la actividad y las actuaciones de los participantes, es decir, la pieza clave para entender de qué manera el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal, tanto por los profesores como por los estudiantes. Autores como Rojas- Drummond y Mercer (2003) han encontrado en sus investigaciones que los profesores que obtienen mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, no sólo enseñan el contenido de las asignaturas, sino que también enseñan procedimientos y dan sentido a lo que se trabaja en la sala de clases. El habla en clase siempre supone una actividad creativa conjunta, de ahí su fuerza para crear nuevas com-

prensiones. En este sentido, nos importa examinar cómo aprenden los sujetos a emplear el lenguaje para pensar conjuntamente, y cómo les ayudan otras personas a hacerlo.

Algunas reflexiones finales.

Hemos optado por adentrarnos en el estudio de la construcción de conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre profesores y estudiantes en la elaboración de contenidos escolares, y más específicamente, a partir de las interacciones y las prácticas discursivas características del aula como escenario socio-cultural.

No es que se piense que por el simple hecho de dejar hablar a los estudiantes, el profesor parte de concepciones y propuestas constructivistas en su trabajo en el aula. Pero sin duda, es un paso. Es obvio que la educación no se consigue sin la aportación del profesor, sin embargo, lo crucial es la calidad de las comunicaciones del profesor con los estudiantes.

El aula es por tanto un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. El significado no es algo individual, sino que es más bien una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en las que se desarrollan. En este sentido, uno de los dilemas que tenemos los profesores es cómo ayudar a nuestros estudiantes a que prueben nuevas formas de pensamiento, diferentes de las que están acostumbrados, para así conseguir una educación y no sólo una simple experiencia.

NOTAS

i Prof. María Victoria Roco, Becaria Graduada de Investigación categoría Perfeccionamiento y Prof. Laura C. Martín Integrante.

ii El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones. (a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. (b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Toda función aparece dos veces, primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primerio entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica) (c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos. (L. Vigotsky; 1979: 93-94).

BIBLIOGRAFÍA

- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Editorial Paidos. Barcelona.
- Coll, C.; Palacios; J. y Marchesi, A. (comp.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II. *Psicología de la educación*. Editorial Alianza. España.
- Gasalla, F. (2001) *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Infante Castaño, G. (2007) *Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación*. Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol. 3- Núm. 2. Pág. 29- 40.
- Luria, A.; Leontiev, A. y Vigotsky, L. (2007) *Psicología y Pedagogía*. Ediciones Akal. Madrid.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Ediciones Paidos Ibérica. Barcelona.
- Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Ediciones Paidos Ibérica. Barcelona.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidos. Buenos Aires.
- Rosenberg, C. (2010) *Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”*. Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de escolaridad. Revista Novedades Educativas N° 230. Argentina.
- Vigotsky, L.S. (2000) *Pensamiento y lenguaje*. Paidos Barcelona.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. México.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Editorial Paidos. Buenos Aires.