

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.

# **La comunicación aúlica como instrumento de mediación para la construcción cognitiva: algunos referentes teóricos.**

Musci, María Cecilia y Bergondi, Analía.

Cita:

Musci, María Cecilia y Bergondi, Analía (2011). *La comunicación aúlica como instrumento de mediación para la construcción cognitiva: algunos referentes teóricos. 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/000-052/509>

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

*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 COMUNICACIÓN AÚLICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

Musci, María Cecilia; Bergondi, Analía

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

## RESUMEN

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 ponencia. Dicha investigación se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, que contribuyen a describir y comprender la complejidad de la construcción cognitiva, a partir de las actividades didácticas que se llevan a cabo en clases del último año de la escuela media. El objetivo general del proyecto de investigación es describir e interpretar la construcción cognitiva, a través de la comunicación didáctica. Se partió de algunos de los interrogantes que orientan el proyecto de investigación: ¿cómo la comunicación didáctica media en las estrategias del enseñar y del aprender?, ¿cuáles son los vínculos interpersonales que se gestan en la comunicación didáctica? y ¿qué tipos de aprendizaje promueve la comunicación didáctica? La intencionalidad de la presente ponencia es precisar algunos referentes conceptuales acerca de cómo incide la comunicación didáctica en la construcción cognitiva, identificando las condiciones necesarias para que se logre un espacio comunicativo, para luego presentar algunos lineamientos para una estrategia de indagación que permita reconocer dichos procesos.

## Palabras clave

Comunicación Construcción cognitiva Mediación

## ABSTRACT

DIDACTIC COMMUNICATION AS A MEDIATION INSTRUMENT FOR COGNITIVE CONSTRUCTION: SOME THEORETICAL REFERENTS

The current study is part of "Cognitive Building and Mediation Instruments. A mid-level Study", a research project in which both authors work. The investigation is based on a theoretical framework formed by disciplines such as Psychology and Didactics, which contribute to describe and understand the complexity, significance and relevance of cognitive building, starting from didactic activities carried out during the last year of middle school. The main purpose of this research project is to describe and understand cognitive building through communication in the classroom. Several questions were the ground from this project rose: How didactic communication mediates in teaching and learning strategies?; Which interpersonal relationships spring from didactic

communication?; What kind of learning didactic communication promotes? The object of the present presentation is to define some conceptual references on how didactic communication affects cognitive building, while identifying necessary conditions to build a communication area. Then we intend to introduce some guidelines for an investigative strategy that allows us to recognize the processes mentioned before.

## Key words

Communication Cognitive construction Mediation

## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio", cuyo objetivo central es reconocer las posibilidades de construcción cognitiva en la escuela media, específicamente en el último año de la misma.

Una problemática recurrente identificada en las investigaciones previas realizadas por este equipo, refiere a la imposibilidad de otorgar sentido a la experiencia escolar que se manifiesta en desinterés, apatía e indiferencia de los estudiantes ante algunas propuestas de enseñanza. En este sentido, consideramos que una de las variables que intervienen en esta cuestión refiere a la significatividad que le otorgan- tanto docentes como estudiantes - a las actividades didácticas. En el desarrollo de estas actividades, la comunicación vehiculiza la negociación de significados y promueve una particular constitución subjetiva, de modo tal que posibilita u obstaculiza la construcción cognitiva y le confiere o no significatividad a la experiencia escolar. De este modo, la comunicación didáctica se manifiesta como un componente de relevancia para encontrar razones a esta problemática.

De allí surge el interés en focalizar la mirada en la comunicación didáctica, entendiéndola como un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado estrechamente a la construcción cognitiva. La comunicación didáctica se convertiría, de este modo, en una nueva puerta de entrada para abordar dicha construcción.

En este trabajo, nos centramos en uno de los objetivos específicos del proyecto de investigación: el de reconocer y analizar los vínculos interpersonales de estudian-

tes y docentes en la comunicación didáctica, considerando a esta última como instrumento mediador en el proceso del enseñar y del aprender. Para ello, partimos de la sistematización de algunos conceptos teóricos, con la finalidad de establecer derivaciones para el abordaje metodológico a utilizar.

En el marco del proyecto de investigación, se considera a la escuela como parte esencial de la mediación social necesaria para apoyar el paso de los adolescentes a la vida adulta. La escuela puede y debe ocupar un lugar relevante en la orientación de la transición, como camino hacia el dominio por parte de los estudiantes de determinadas competencias adultas, presentando como características distintiva - frente a otros contextos sociales - la de planificar de manera explícita su acción educativa.

El aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen. La peculiaridad de este espacio comunicativo salta a la vista cuando se analiza el habla producida por los profesores y alumnos en el aula y se constata la existencia de unas regularidades que no aparecen en otras situaciones de comunicación. La existencia de unas reglas educacionales básicas en el habla, exige, por supuesto, que los participantes las conozcan con el fin de poder intervenir y de poder organizar las actividades. Lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el profesor y sus alumnos es, en gran medida, el resultado de un verdadero proceso de construcción conjunta.

### **La comunicación didáctica en la perspectiva de los sistemas de actividad.**

Partimos de las perspectivas teóricas que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto, asumiendo que el conocimiento no puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y destacando la importancia de la actividad y el contexto en los procesos del enseñar y del aprender. Es decir, se concibe a dichos procesos como un sistema de actividad según el cual, el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

En este sentido, es importante recuperar la diferenciación realizada por Daniels (2003) a partir de un recorrido por tres generaciones de teóricos que analizan y conceptualizan a la teoría de la actividad. Los teóricos de la actividad intentan analizar el desarrollo de la conciencia dentro de contextos de actividad social práctica. Hacen hincapié en los impactos psicológicos de la actividad organizada y en las condiciones y los sistemas sociales que se producen mediante esta actividad.

En el primer enfoque, a partir del concepto de mediación de Vigotsky, los estudios tendían a centrarse en los individuos, sin considerar en forma relevante una explicación de las estructuras sociales que actúan para organizar y limitar la actividad misma. Wertsch y Lee (1984) afirmaban que muchas de las explicaciones psicológicas que intentaban abordar factores que estaban

más allá del nivel individual de análisis tendían a equiparar lo social con lo intersubjetivo.

La segunda generación, para impulsar el desarrollo de la teoría de la actividad, ha expandido la representación triangular original de los sistemas de actividad usada para la primera generación, con el fin de posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad en lugar de concentrarse en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos. Esta expansión del triángulo vygotskyano básico intenta representar los elementos sociales/colectivos de un sistema de actividad añadiendo los elementos de la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones mutuas. La importancia de esta segunda generación de la teoría de la actividad es que se centraba en las interrelaciones entre el sujeto como individuo y su comunidad.

Para los teóricos de la tercera generación de la teoría de la actividad, la actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca termina por completo (Engestrom, 1999). Dicho autor considera que la unidad de análisis para la teoría de la actividad es la actividad o práctica conjunta, no la actividad individual. Le interesa el proceso de transformación social e incluye en el análisis la estructura del mundo social teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de la práctica social. Considera que la inestabilidad y la contradicción son la fuerza que motiva el cambio y el desarrollo y que las transiciones y reorganizaciones de los sistemas de actividad forman parte de la evolución: lo que se modifica mediante la actividad mediada no sólo es el sujeto sino también el entorno. La tercera generación de la teoría de la actividad intenta desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las múltiples perspectivas y las redes de sistemas de actividad en interacción. La negociación de significados compartidos en el espacio áulico a través de la comunicación puede ser analizada desde esos instrumentos.

En forma coincidente, Salomón (1993) afirma que se podría lograr una comprensión más clara de la cognición humana si los estudios se basaran en el concepto de que la cognición se distribuye entre los individuos, que el conocimiento se construye socialmente mediante los esfuerzos en colaboración para lograr unos objetivos comunes en unos entornos culturales y que la información se procesa entre los individuos y los instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura. El concepto de cognición como un fenómeno que se extiende más allá del individuo y que surge en la actividad compartida está claramente en deuda con la noción de Vygotsky de que lo interpersonal precede a lo intrapersonal: "Si las cogniciones están distribuidas también deben estar forzosamente situadas... porque la distribución de las cogniciones depende de las oportunidades que ofrecen las situaciones" (Salomón, 1993, pág. 114). Por otra parte, abre el

camino para el desarrollo de una explicación no determinista de la mediación, en la que los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. En consecuencia, si concebimos a la comunicación didáctica como instrumento de mediación en los procesos de construcción cognitiva, se torna imprescindible otorgarle este sentido.

En forma coincidente, los modelos de acción situada destacan cómo surge la actividad a partir de una situación. El objeto de estudio son las prácticas situadas: la unidad básica de análisis es la actividad de las personas que actúan en contextos. Según Lave (1988) el aprendizaje situado se produce cuando los individuos participan cada vez más en una comunidad de práctica. Lave y Wenger (1991) afirman que el aprendizaje considerado como actividad situada tiene como característica distintiva y fundamental un proceso al que llama participación periférica legítima, es decir, los principiantes participan inevitablemente en comunidades de profesionales y el dominio del conocimiento y de la práctica les exige que participen cada vez más plenamente en las prácticas socioculturales de una comunidad. La expresión participación periférica legítima se refiere al proceso por el que los principiantes pasan a formar parte de una comunidad de práctica. Mediante el proceso de llegar a participar plenamente en una práctica sociocultural se activan las intenciones de aprender de una persona y se configura el significado de aprendizaje. El lenguaje desempeña un papel esencial porque forma parte de la práctica y es en la práctica donde aprenden las personas. Podemos concebir al aula como una comunidad de prácticas, en la cual los estudiantes, en la medida que participan de las actividades, se apropian del conocimiento necesario para integrarse en dicha comunidad.

Estas perspectivas son sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social. De este modo, se destaca

la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. La necesidad de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto, situando esta relación en el contexto de una actividad cultural específica, implica reconocer como, mediante la comunicación didáctica, se definen modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización.

### **Condiciones de la comunicación didáctica para la construcción cognitiva en el salón de clase.**

Las *actividades didácticas* son entendidas como el instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y estudiantes, en función del sentido del aprendizaje que se desea promover. Dichas acti-

vidades se constituyen en mediadoras de los procesos de aprendizaje, los cuales consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta. Las prácticas escolares contribuyen de este modo, de manera fundamental, al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos, y este desarrollo se produce a través de la enculturación de las prácticas sociales. Como correlato, la comunicación en el aula también es interpretada como instrumento de mediación en la construcción cognitiva, lo que lleva necesariamente a reconocer las condiciones particulares que ésta sostiene en las clases.

Según Contreras (1990) *la comunicación didáctica* 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 de 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 al 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.

Para comprender la interacción profesor/alumno según Green, Weade y Gram (1988) es fundamental analizar cómo se produce esta construcción conjunta. El profesor y los alumnos aportan cada uno a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas, valores, etc. 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 realizarán 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* contruidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la estructura social y la estructura académica y su evolución a los largo de la actividad conjunta. Gracias a ellos, 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 aún 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, para Edwards y Mercer, (1988) el discurso educacional y su capacidad de mediación semiótica sería el instrumento que permite articular los marcos personales, el contexto material en que se produce la actividad y las actuaciones de los participantes; se trata de una 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 desde los profesores como desde los alumnos.

Según Mercer (2001) el lenguaje permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que posibilita a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él. El uso del lenguaje para el pensamiento colectivo depende de las actividades compartidas y continuadas de grupos establecidos con unos intereses y unos objetivos comunes. Este autor identifica algunos tipos de conversación: la “conversación disputativa”, que se caracteriza por la negativa a adoptar los puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones, la “conversación acumulativa”, donde los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás apoyándose mutuamente, y construyen conjuntamente un corpus compartido de conocimiento y de comprensión, y la “conversación exploratoria”, aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás, se pueden rebatir y apoyar propuestas pero dándose razones y ofreciéndose alternativas, y se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. Estos tres tipos de conversación son útiles para comprender la relación existente entre las maneras en que usamos el lenguaje para resolver problemas y crear conocimiento. El enseñante es el creador potencial de una “comunidad de indagación” en el aula donde los estudiantes pueden desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión. Los estudiantes aprenden a pensar conjuntamente bajo la orientación de su enseñante. Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una “zona de desarrollo intermental” (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. En esta zona intermental, que se reconstruye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión. Si el diálogo no permite que las mentes estén en mutua sintonía, la ZDI se desvanece y la asociación de andamiaje se detiene. Se trata de un evento continuo de actividad contextualizada conjunta cuya calidad depende del conocimiento de las capacidades y

de la motivación que posean el estudiante y el enseñante. Para cumplir estos objetivos, el enseñante debe emplear las actividades de la clase para crear zonas de desarrollo intermental con sus alumnos y para que los propios alumnos desarrollen estas zonas entre sí. Desde la perspectiva “intermental” se puede concebir el lenguaje como sistema diseñado para apoyar la naturaleza esencialmente colectiva del pensamiento humano.

En consecuencia, se necesita emplear métodos de investigación que relacionen los procesos de comunicación con los resultados de la actividad conjunta, a fin de reconocer las características de ciertas maneras de comunicarse que son especialmente eficaces para tener éxito en la resolución de problemas y en la realización de tareas.

### **Algunas consecuencias para una estrategia de indagación de la comunicación didáctica.**

A partir de los marcos referenciales presentados, consideramos la necesidad de establecer algunos lineamientos para una estrategia de abordaje metodológico que intente recuperar la complejidad propia de la comunicación didáctica para la construcción cognitiva.

Si postulamos la exigencia del análisis de las negociaciones y conflictos entre los participantes, y de cómo se utiliza el lenguaje en ese contexto, debemos recurrir a la observación de acontecer áulico, de las modalidades conversacionales básicas, y de las continuas definiciones y redefiniciones que producen los participantes. Así mismo, recuperar las características de la comunicación en el aula, nos permitiría establecer cuáles serían las condiciones necesarias de dicha comunicación que posibilitan la construcción cognitiva. Por otra parte, si pretendemos analizar como inciden esos sucesos en los procesos de movimiento cognitivo hacia puntos novedosos del conocimiento, se hace necesario analizar también los cambios que se producen en las cogniciones de los sujetos a partir de su participación en el trabajo compartido en el aula y en las posibilidades y modalidades de interacción entre ellos.

En consecuencia, se plantea la realización de observaciones de situaciones áulicas, en base a una temática o contenidos predeterminados. De este modo, sería factible realizar entrevistas previas a docentes y alumnos acerca de sus expectativas, conceptualizaciones y perspectivas en relación a dicha temática, a la situación de interacción en el aula y a las posibilidades de aprendizaje, y, en una instancia posterior, recuperar los mismos tópicos en ulteriores entrevistas, a fin de confrontar con lo planteado previamente y con las observaciones realizadas.

## BIBLIOGRAFÍA

Cole, M., & Engeström, (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G: Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas*. Argentina: Amorrortu.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.

Engeström, Y. (1991) *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*. *Learning and Instruction*, 1, 243-259.

Engeström, (1999). *Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*. En Y. Engeström, R. L. Punamaki (comps), *Perspectivas on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999a.

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.

Green, Weade y Gram (1988) "Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis". En J. L. Green y J. O. Harker (eds.) *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood New Jersey, Ablex.

Lave J. (1988). *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lave y Wenger (1991) *Situade aprendizaje: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Mercer, Neil (2001) *Palabras y mentes*. Barcelona, Paidós,

Salomón (1993) *Cogniciones distribuidas*. Argentina, Amorrortu.

Wertsch. J. V y Lee. B (1984). *The multiple levels of análisis in a teory of action*. *Human Development*, n ° 27, 1984.