

¿Cómo identificar aprendizaje en investigaciones didácticas? Una propuesta metodológica.

Roni, Carolina, Molina, María Elena y Rosli, Natalia.

Cita:

Roni, Carolina, Molina, María Elena y Rosli, Natalia (Abril, 2014). *¿Cómo identificar aprendizaje en investigaciones didácticas? Una propuesta metodológica. Tercer Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. CONICET y CCT Patagonia Norte, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/wDn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Tercer Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación

Modalidad de trabajo 2: Sesiones simultáneas de presentación y discusión de estudios en progreso

¿CÓMO IDENTIFICAR APRENDIZAJE EN INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS? UNA PROPUESTA METODOLÓGICA¹

RONI, Carolina, MOLINA, María Elena y ROSLI, Natalia
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje, lectura y escritura, participación, puntos de vista

Resumen breve

Desde la psicología educacional, la mayoría de las indagaciones sobre el aprendizaje de contenidos disciplinares estudia los avances cognoscitivos de los estudiantes a través de enfoques experimentales con grupos control (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004), entrevistas clínico-críticas (Lenzi & Castorina, 2000) o mediante la combinación de ambos procedimientos (Perelman, 2008). No obstante, al estudiar desde un enfoque didáctico propuestas de enseñanza que incluyen prácticas de lectura y escritura (Roni & Carlino, 2013), nos planteamos si resultaría más fructífero utilizar otras metodologías para indagar dichos aprendizajes. ¿Qué clases de datos se requerirían? ¿Qué formas de análisis? ¿Qué resultados obtendríamos? ¿Cómo definir sus alcances y limitaciones? Los investigadores de GICEOLEM² desarrollamos diversas investigaciones didácticas para comprender cómo las prácticas de enseñanza en los niveles medio y superior pueden entrelazar lectura y escritura con contenidos disciplinares tomándolas, a la vez, como objetos de enseñanza y herramientas para aprender. En relación con las fuentes de información, nos centramos en observaciones de clases, entrevistas en profundidad a docentes, alumnos y directivos, y documentos áulicos e institucionales. En este trabajo, reflexionamos acerca de cuáles o qué recortes de estos datos resultan útiles para identificar aprendizajes de los alumnos. Al respecto, sostenemos que aprender excede la mera adquisición de información e implica cambios en las formas de participación de los sujetos en una actividad conjunta (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1997).

Asimismo, destacamos la importancia del *sentido* que los alumnos atribuyen a las propuestas de enseñanza, en tanto vértices clave de la tríada didáctica (Chevallard, 1997) y protagonistas de sus experiencias de aprendizaje (Kuh, 2009; Wigfield & Guthrie, 1997; Aisenberg, 2005, 2010; entre otros). Así, hipotetizamos que ciertas transformaciones en la participación de los alumnos en las clases (identificadas en registros de aula), así como sus puntos de vista y valoraciones (indagados en entrevistas) sobre qué han o no aprendido, ofrecen indicadores que –triangulados metodológicamente (Maxwell, 1996)– posibilitarían dar cuenta de los procesos de aprendizaje en los que se involucran y de las situaciones de enseñanza que los favorecen.

Resumen extenso

Introducción

La didáctica es la ciencia en la que las prácticas de enseñanza se tornan objetos de estudio (Sensevy, 2011, p. 10). Entendida entonces como una ciencia que estudia la enseñanza, la didáctica toma aportes de otras áreas como la psicología educacional, la psicolingüística, la sociología, la antropología, etcétera. Dichas contribuciones devienen herramientas que se resignifican para comprender y explicar su objeto de estudio (Lerner, 2001; Kaufman, 2009). La morfología y semántica de los procesos de aprendizaje, objeto central de la psicología educacional, es inherente a todo estudio didáctico ya que estudiar las prácticas de enseñanza tiene por objetivo comprender y explicar de qué maneras se producen conocimientos específicos en los contextos escolares (Lenzi & Castorina, 2000). Para dar cuenta de esta producción de conocimiento de los alumnos, ¿cómo pueden las investigaciones didácticas caracterizar la actividad cognoscitiva involucrada en el desarrollo de determinada propuesta de enseñanza? En efecto, Sensevy (2011) asegura que las ciencias del aprendizaje (entre ellas, la didáctica y la psicología educacional) son también las ciencias de *hacer aprender*. Una teoría didáctica amplia precisa, entonces, indagar tanto las prácticas de enseñanza como los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en marcha a partir de la participación en dichas prácticas (Sensevy, 2011).

Marco conceptual

La presente exploración en torno a los modos de identificar aprendizaje en investigaciones didácticas se posiciona desde una conceptualización socio-constructivista e interactiva del aprendizaje. Se concibe que aprender es expandir el conocimiento que se tiene, con ayuda de otros más experimentados que orientan y dan sentido a la actividad. Ello sucede ya que al poner en relación lo que uno sabe con una situación novedosa esto puede

modificarse a través de la propia actividad cognoscitiva y, de ese modo, el sujeto encuentra oportunidades para resignificar y apropiarse de nuevos saberes y prácticas presentes en esa situación (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1996; Martí, 2000; Perret-Clermont, 1984). Asimismo, aprender excede la mera adquisición de saberes e implica cambios en las formas de participación de los sujetos en una actividad conjunta (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1997), así como el desarrollo intrapsicológico y la paulatina autorregulación de nuevas funciones o capacidades (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1979/2008).

Como contraparte, enseñar se entiende como plantear problemas que no se hubieran presentado fuera de la escuela, y a partir de los cuales es posible reelaborar saberes, formular conceptualizaciones y propiciar redefiniciones sucesivas de las propias concepciones (Lerner, 2001). Entonces, cuando el docente enfrenta a los alumnos a problemas cognitivos genuinos (frente a los cuales los estudiantes se sienten implicados) y gestionables (ni demasiado fáciles como para que no produzcan desequilibrios en sus esquemas de comprensión, ni demasiado difíciles como para que se frustren y abandonen la tarea cognitiva) surge la necesidad de sortear dichos problemas y de darles una respuesta coherente (Brousseau, 2007). Esta necesidad de construir una respuesta, que el alumno pueda tomar como propia, y que lo impulse a ir por más conocimiento, a reestructurar sus esquemas previos y, en definitiva, a aprender, no es otra cosa que un interés genuino por responder a una necesidad que le impone *el medio o situación didáctica* definida por el docente. En síntesis, enseñar es, sobre todo, el arte de definir y gestionar un medio didáctico que propulse dicha actividad y compromiso genuino en los alumnos.

Propuesta metodológica

Las indagaciones didácticas desarrolladas en el seno de GICEOLEM tienen lugar en situaciones naturales y cuasinaturnales de enseñanza, que buscan comprender cómo pueden ponerse en juego las prácticas de enseñanza que entrelazan la lectura y la escritura con contenidos disciplinares y las conciben como objetos de enseñanza y herramientas para aprender. Se persigue el propósito de generar conocimiento válido en las aulas ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos; el diseño de situaciones para enseñarlos y “hacerlos aprender” (Sensevy, 2011); los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación; etc. Para ello, se toman como fuente de información y triangulación la observación de clases, las entrevistas a docentes, alumnos y directivos, y el examen de documentos áulicos e institucionales. A continuación, reflexionaremos acerca de cómo y por qué estos datos resultan valiosos para identificar aprendizajes en los alumnos.

(1) Las conceptualizaciones elaboradas y las prácticas ejercidas por los estudiantes

Los registros de clase pueden informar acerca de los modos de participar en clase. La participación activa y autónoma en diferentes tipos de prácticas, sobre todo en situaciones de recontextualización de los contenidos, se presenta como oportunidad clave para identificar aquello que los alumnos pueden hacer (Rikenmann, 2007; Schubauer-Leoni et al., 2007). Es decir, dada una situación que propone un nuevo contexto de uso de un contenido que se considera ya enseñado, puede ponderarse qué conceptualizaciones ponen en juego los estudiantes, y analizar también las acciones con las que encaran la actividad.

Sumado a lo anterior, las “participaciones escritas” constituyen claras oportunidades para distinguir a cuáles estudiantes favorece la configuración del medio y aprenden, a cuáles se les dificulta aún así la construcción de saberes, y también cuáles han decidido no participar genuinamente de la práctica de enseñanza propuesta. De este modo, las producciones escritas de los alumnos (por ejemplo, textos elaborados en contextos de clase e incluso de evaluación) brindan datos valiosos que, de ser necesario, pueden ampliarse con entrevistas a los alumnos-autores a fin de indagar la estabilidad de lo aprendido.

(2) La representación que los estudiantes tienen del propio proceso de aprendizaje

Dado que los alumnos son uno de los vértices de la tríada didáctica (Chevallard, 1997) y los protagonistas legítimos de sus experiencias de aprendizaje (Kuh, 2009; Wigfield & Guthrie, 1997; entre otros), resultan informantes clave respecto de cómo se representan sus procesos de aprendizajes en el seno de diferentes situaciones didácticas. En definitiva, son ellos quienes nos permiten conocer qué piensan/pueden percibir haber o no aprendido, y gracias a qué acción/es docente/s o forma/s de enseñar lo hicieron. Al otorgar importancia a su punto de vista, asumimos que los estudiantes de nivel medio y superior cuentan con al menos 10 años de experiencia educativa escolar y, en consecuencia, es lícito pensar que han construido conceptualizaciones personales sobre lo deseable o improductivo en relación con su propio aprendizaje. De ahí la importancia del sentido que los alumnos atribuyen a las propuestas de enseñanza en término de sus aprendizajes.

En efecto, las valoraciones de los estudiantes sobre las situaciones de enseñanza nos informan sobre aquellas cosas que les resultan interesantes, que desean, que los motivan. El interés es un elemento indispensable, aunque no único y suficiente, para el compromiso con la tarea cognitiva y para el aprendizaje (Vigotsky, 1988; Carlino, 2005; Bain, 2007). En otras palabras, las valoraciones de los estudiantes nos informan acerca de sus trayectorias y sobre qué esperan del medio educativo: qué les resulta interesante, qué motiva su deseo por

aprender y responder al medio didáctico en forma genuina, en vez de sólo acudir al tradicional oficio de alumno.

Cabe aclarar que, aunque sabemos que aquello que los estudiantes conceptualizan como “deseable” o “útil” para su aprendizaje lejos está de serlo necesariamente, lo cierto es que, según señalan perspectivas cognitivistas sobre el tema, la percepción de los alumnos sobre sus propios logros y posibilidades de aprender incide marcadamente en su interés por comprometerse con determinadas actividades educativas. Dicha percepción de sus posibilidades enfoca al concepto de autoconfianza como un aspecto que influye tanto en el interés como en el aprendizaje y que se transforma en dato cuando buscamos identificar condiciones de enseñanza para mejorar los aprendizajes. Bandura (1995) considera que las creencias de autoeficacia influyen sobre el esfuerzo, la persistencia y la selección de actividades por parte de los estudiantes. Es decir, los alumnos con autoeficacia alta se comprometen cognitivamente, participan de las tareas con más disposición, se esfuerzan más cuando fallan en el logro de los resultados y persisten más tiempo ante las dificultades. Por el contrario, “las personas que dudan de sus capacidades evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos” (Bandura, 1987, p. 420).

Desde una perspectiva sociológica, Lahire (2004) también apunta en la misma dirección. Aquello que los alumnos expresan en sus juicios de valor no es sólo cuestión de gusto; en efecto, el acceso o rechazo a determinadas prácticas pueden tener origen en verdaderos obstáculos lingüísticos y culturales, causados por el desajuste entre las experiencias y el capital cultural. Estos desajustes son vivenciados como verdaderas notas de identidad: “*yo no sirvo para...*”. En cambio, cuando un estudiante percibe que ha logrado algo, que aquello que le propone el medio didáctico no le es totalmente ajeno y, a su vez, este medio lo convoca a apropiarse de un problema de conocimiento al que puede otorgarle un sentido propio y genuino, el alumno confirma su pertenencia a dicho ámbito escolar y académico, lo cual es el primer paso para que puede sentirse habilitado luego en otros afines. Indagar sobre la autoconfianza, sobre si las experiencias didácticas o las tareas propuestas son vivenciadas como positivas, nos informa por tanto sobre cómo se van construyendo las identidades de los alumnos en las aulas, y acerca de qué herramientas los empoderan para participar y avanzar en su pertenencia a distintos ámbitos de socialización del conocimiento. En este sentido, corresponde también a la investigación didáctica y a la acción educativa indagar sobre las mejores formas de favorecer en los estudiantes sentimientos de autovaloración para que las experiencias positivas de aprendizaje se traduzcan en interés y en

mejores maneras de enfrentar los desafíos de los contextos escolares (Bonetto & Paoloni, 2011).

En suma, en esta presentación intentamos demostrar cómo la investigación didáctica puede identificar potenciales aprendizajes y condiciones que lo favorecen y/o lo obstaculizan al triangular el análisis de las fuentes de datos expuestas, a saber: los cambios en la participación de los alumnos en el aula en relación con los contenidos y con las prácticas de lectura y escritura, las transformaciones en los textos recursivos que dichos estudiantes producen y su autopercepción como aprendices y su valoración del medio didáctico.

Inquietudes

Al realizar esta propuesta metodológica, creemos preciso profundizar más en la reflexión sobre en qué medida son convergentes, complementarios o compatibles los enfoques convocados para interpretar los procesos de desarrollo cognitivo. Por otra parte, encontramos que tomar los cambios en la participación conlleva un riesgo: considerar que, de por sí, no participar en clase implicaría, en forma lineal, no haber aprendido. Si bien consideramos que este riesgo se sortea al triangular los datos de los registros de clase con los textos y las entrevistas a los alumnos, lo explicitamos y formulamos en aras de claridad y precisión.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, Beatriz. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 23(3), 22-21.
- Aisenberg, Beatriz. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En Isabelino Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bangert-Drowns, R., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Bonetto, V. & Paoloni, P. (2011). Las Creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *En actas del III Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XVIII Jornadas de investigación en psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. 22 al 25 de noviembre de 2011. Ponencia publicada en versión digital, CD ROM. (pp.77-81). ISSN: 1669-5097. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Inhelder, B.; Sinclair, H. & Bovet, M. (1996). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kaufman, A. M.. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, 141, 5-20.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lenzi, A. M., & Castorina, J. A. (2000). Investigación de nociones políticas: psicogénesis “natural” y psicogénesis “artificial”. Una comparación metodológica. En J.A. Castorina y A. M. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 253-273). Barcelona: Gedisa.
- Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290, p. 14-19.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Ecos Revista Científica*. 9(2), pp.435-463.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, D. Río & Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Roni, C. & Carlino, P. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias. México: XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje.

- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Leoni et al. (2007). Un modèle de l'action conjointe du professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. En Sensevy, G. y Mercier, A. (eds). *Agir ensemble. L'action didactique du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1979/2008). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 51(1), 66-79. Reprint of *Human Development*, 22.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

² Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, dirigido por la Dra. Paula Carlino y con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>).