

Libros de **Cátedra**

Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento

Analía Mirta Palacios, María Alejandra Pedragosa
y Maira Querejeta (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LENGUAJE, PENSAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Analía Mirta Palacios
María Alejandra Pedragosa
Maira Querejeta
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Índice

Introducción _____ 5

Capítulo 1

Abordajes del aprendizaje y la construcción del conocimiento _____ 6

Analía Palacios

Capítulo 2

La relación entre pensamiento y lenguaje desde la perspectiva sociocultural _____ 29

María Julia Lozada

Capítulo 3

La perspectiva de James Wertsch sobre la acción mediada _____ 37

Fiorella N. Gandini

Capítulo 4

La clase como espacio dialógico y significativo _____ 43

María Alejandra Pedragosa

Capítulo 5

Las prácticas discursivas áulicas y la construcción de significados _____ 51

Emanuel Lindon Colombo

Capítulo 6

Lectura y construcción del conocimiento _____ 57

Maira Querejeta

Capítulo 7

Las primeras interacciones en el vínculo temprano y el desarrollo del lenguaje
y la cognición _____ 69

Ana Laguens

Capítulo 8

La comunicación temprana en las interacciones entre bebés y docentes _____76

Camila Aquino

APÉNDICE

Selección de trabajos realizados por estudiantes

La construcción de conocimientos en el aula: interacción y discurso pedagógico _____86

Santiago Peluffo, María Florencia Spolidoro y Gisele Villarreal Maidana.

El aprendizaje y la construcción del conocimiento: procesos de interacción
entre profesores y estudiantes _____106

Ernesto Marcelo Pereiro, Blanca Elizabet Portillo y Ana María Zamboni

Los Autores _____112

Introducción

Los estudios acerca del lenguaje, el pensamiento y la construcción del conocimiento continúan su desarrollo y expansión. A medida que los investigadores de diversas perspectivas teóricas avanzan en sus indagaciones aportan nuevas ideas para abordar los procesos psicológicos, educativos y culturales en la diversidad de estudiantes y contextos, como también, para pensar críticamente las acciones pedagógicas y la formación docente.

Al igual que los dos anteriores libros de cátedra, esta nueva edición es producto de la labor colaborativa de las Cátedras “Psicología Educacional”, “Psicología y Cultura en el Proceso Educativo” y el “Seminario de Investigación en Psicología Educacional” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

La obra se dirige tanto a estudiantes de grado y postgrados en Ciencias de la Educación y Profesorados afines, como a todos aquellos que interesen por los desafíos psicoeducativos. Los temas y problemas que componen esta obra se abordan desde diversas perspectivas teóricas, con la intención de brindar un panorama amplio de las cuestiones que se estudian actualmente en el campo. Lxs autorxs trabajaron para lograr que esta edición sea clara, relevante e interesante, por lo que esperamos que resulte de gran valor y utilidad para profundizar en los temas tratados y generar una provechosa reflexión para la formación.

CAPÍTULO 1

Abordajes del aprendizaje y la construcción del conocimiento

Analía Palacios

Introducción

En el campo de la Psicología Educacional no existe una definición unívoca sobre el aprendizaje. Si bien, la mayoría de los especialistas adhieren a la premisa que el aprendizaje es un cambio que perdura a lo largo del tiempo y que ocurre a través de la experiencia, existen distintas interpretaciones acerca de *¿qué es lo que cambia cuando tiene lugar el aprendizaje?, ¿cómo se produce el cambio? y ¿qué experiencia produce el aprendizaje?*

Las interpretaciones sobre el aprendizaje dependen, en gran medida, de las concepciones sobre la génesis del conocimiento que la sustentan y que, según Castorina (2010) inciden en la delimitación de los problemas investigados y sus abordajes epistemológicos y metodológicos. Al respecto, un primer recorte de este capítulo tiene como propósito revisar tres enfoques sobre el aprendizaje y el conocimiento: el conductismo, el cognitismo y el constructivismo. Si bien estos enfoques se superponen de muchas maneras, tienen sus peculiaridades como para ser examinados de manera independiente y, de este modo, poder enmarcar algunas descripciones actuales del aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Un segundo recorte de este capítulo hace foco en los núcleos básicos de la teoría psicogénica de Jean Piaget, la teoría histórica sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky y la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel. El móvil de esta segunda sección reside en que estas teorías marcaron distintos rumbos en los estudios de especialistas posteriores y hoy se asumen como paradigmas y agendas en los desarrollos y debates constructivistas y socioculturales, de mayor relevancia en los campos de la Psicología Educacional y la Didáctica.

El enfoque conductista: el aprendizaje por asociación

El enfoque conductista predominó en la psicología americana, a lo largo de la primera mitad del siglo pasado. En palabras de un reconocido representante de esta corriente, Burrhus Frederic Skinner (1974, p.13), "(...) el conductismo no es la ciencia del comportamiento. Es la filosofía de esa ciencia". Así concebido, podemos caracterizarlo como un paradigma filosófico enraizado en

el empirismo aristotélico que postuló, por un lado, a la experiencia como la única fuente de conocimiento y, por otro, al mundo externo como la base de las impresiones, que la mente toma como legítimas, coherentes y estables. En este sentido, el conductismo también adhirió a presupuestos del empirismo inglés, cuyo mayor exponente es la obra de David Hume (1777) denominada *El tratado de la naturaleza humana*. Hume, al igual que Aristóteles, sostuvo la idea de que inicialmente no sabemos nada, somos una “tabla rasa” y adquirimos el conocimiento del ambiente a través de los sentidos, por mecanismos asociativos. En línea con esta premisa, la estructura de nuestra conducta y la forma en que actuamos es una copia isomórfica de las contingencias o hechos ambientales. Un error que Skinner atribuía a los maestros de la época era igualar el pensamiento con los procesos de comportamientos, antes que reconocerlo como *cam-bios en el comportamiento*.

El pensar es también identificado con ciertos procesos de comportamiento, tales como el aprender, el distinguir, el generalizar y el abstraer. Propiamente, estos procesos no son comportamiento, sino cambios en el comportarse. No hay en ellos acción mental de ningún tipo. Si enseñamos a un niño a apretar un botón reforzándole su respuesta con azúcar, no añadiremos nada diciendo que él responde entonces porque “sabe” que al apretar el botón obtiene azúcar. Si le enseñamos a apretar un botón rojo y luego descubrimos que también apretará, aunque no tan probablemente, uno de color naranja, no añadiremos nada con decir que el niño ha “generalizado” pasándose de un color a otro parecido. Si logramos que la respuesta dependa de una única clase de estímulos, nada añade el decir que el niño ha hecho una “abstracción”. Nosotros efectuamos los cambios que definen los procesos de este género, pero no enseñamos los procesos mismos, y para enseñar a pensar, entendiendo así el “pensar”, no se necesitan técnicas especiales (Skinner, 1970, p. 73).

En líneas generales, el conductismo en la versión clásica limitó el aprendizaje a procesos asociativos y mecánicos observables (Pozo, 2014), con sustento en los resultados de estudios experimentales sobre el cambio en la conducta (Garrett, 1958).

Imaginar algo, pensar sobre algo, recordar algo, son actividades epistémicas e intencionales -como decía Brentano-, mientras que responder a energías físicas no es. En esta perspectiva, el programa conductista consistía, en esencia, en hacer una psicología cuyos enunciados teóricos y empíricos fueran escuetamente extensionales, es decir, potencialmente exteriorizables a una observación en tercera persona (y no en primera) y no consistentes en representaciones acerca de, sino en respuestas a (Riviere, 1991, p. 133).

Algunos puntos distintivos del aprendizaje en este enfoque son:

- Se basa en asociaciones de estímulos y de respuestas con refuerzos.
- Está siempre en función de los elementos y condiciones del ambiente.

- No es duradero, necesita ser reforzado mediante recompensas.
- Es un proceso mecánico.

Los tipos de aprendizajes postulados en el núcleo duro del programa conductista clásico se diferencian por los procedimientos de administración de los estímulos y el reforzamiento de las respuestas, entre otros:

- *El aprendizaje por condicionamiento de respuestas emocionales o fisiológicas involuntarias* (ejemplo, el miedo, la salivación) propuesto por Ivan Pavlov.
- *El aprendizaje mediante ensayo y error de respuestas* formulado por Edward Lee Thorndike.
- *El aprendizaje por contigüidad de asociaciones entre estímulos y respuestas* propuesto Edwin Guthrie.
- *El aprendizaje por condicionamiento de conductas voluntarias* postulado por Burrhus Frederic Skinner.

Hacia mediados del siglo pasado el conductismo fue desplazado por el surgimiento de distintos estudios sobre el procesamiento de la información en la memoria, en el marco de las Ciencias Cognitivas¹ y de la Psicología Cognitiva² (Gardner, 1988, Bruning, Schraw y Norby, 2012). En esta línea, destacamos la teoría *del aprendizaje social a través de la observación e imitación de la conducta de otros sujetos* de Albert Bandura y la teoría *del aprendizaje acumulativo de habilidades humanas* de Robert Gagné (1970).

Algunos autores consideran que estos estudios sobre el procesamiento de la información formaron parte de un programa de investigación renovado de la comunidad científica conductista, que se valió del modelo de procesamiento de información para explicar los procesos asociativos que operan detrás (en la caja negra) de la conducta (Lakatos, 1978). Pozo (2006) señala la continuidad que existió entre el conductismo y el procesamiento de la información, en cuanto a la forma de abordar el aprendizaje como asociación.

Ambos enfoques comparten una misma concepción asociacionista del aprendizaje. Ello hace que, especialmente en el área del aprendizaje, la revolución cognitiva sea más aparente que real. Treinta años después del triunfo de la

¹ La ciencia cognitiva se originó hacia mediados del siglo pasado. Formalmente se atribuye su nacimiento al desarrollo de un Simposio sobre Teoría de la información realizado en el Instituto de Tecnología de Massachussets, en el año 1956, donde participaron especialistas de seis disciplinas, que configuraron esta ciencia: *la Filosofía, la Lingüística, la Antropología, la Neurociencia, la Inteligencia Artificial y la Psicología*. Entre otros supuestos, se sostenía que las actividades cognitivas pueden ser concebidas como representaciones mentales. Tales representaciones se suponía que eran posibles de analizarse con independencia del nivel biológico o neurológico, por un lado, y del sociológico o cultural, por el otro. También, que la computadora (o el ordenador) era el más modelo viable para comprender el funcionamiento de la mente humana (Gardner, 1988).

² La Psicología Cognitiva se define en general como una ciencia objetiva de la mente concebida como un sistema de conocimiento (Rivière, 1991). En sentido estricto, se apoya en la metáfora mente-computadora. La mente recibe información, manipula símbolos, registra elementos en la memoria y los puede recobrar, reconoce formas, es decir, organiza la información. De este modo, la mente es como el programa (software) del cerebro (hardware). Este es el meollo de partida del enfoque del procesamiento de información.

revolución los manuales de Psicología del Aprendizaje siguen teniendo una orientación mayoritariamente conductual. Aunque en los últimos años, como acabamos de ver, han comenzado a surgir teorías del aprendizaje basadas en el procesamiento de información, pueden considerarse como versiones sofisticadas del conductismo (Russell, 1984), por lo que, sin ser su aportación desdéniable, lo que la llamada revolución cognitiva ha venido a proporcionar al estudio del aprendizaje es, en el mejor de los casos, cambios cuantitativos, en la potencia asociativa, pero no cambios cualitativos en la forma de abordar el aprendizaje. Si la psicología se hallaba saciada de asociaciones, el procesamiento de información ha aumentado la dosis asociativa bajo la potente máscara de la computación (p. 165).

No obstante, el avance y predominio de los enfoques cognitivos y constructivistas, en palabras de Rivière (1991, p. 130) “todavía no ha llegado el momento en que podamos considerar al conductismo como un cachivache polvoriento arrumbado en una esquina de la historia. Sigue vivo, sobre todo, en la psicología aplicada”. En educación, la influencia del conductismo aún perdura en la importancia que se otorga al diseño del ambiente de las aulas, el énfasis en la medida y el conocimiento de los resultados, las técnicas de enseñanza y los dispositivos disciplinarios escolares, entre otros aspectos.

El enfoque cognitivista: el aprendizaje como adquisición del conocimiento

Repasar la historia del enfoque cognitivista (o cognitivo) del aprendizaje nos sitúa, entre otros puntos, en el Menón, el mito de la caverna, la máxima *cógito ergo sum* y la razón crítica.

En el Menón, Sócrates indaga a un joven esclavo sobre sus conocimientos de geometría, a partir de entablar un diálogo con muchas preguntas y respuestas. Como lo explica Gardner (1986),

Al principio, el esclavo se muestra muy bien informado; declara sin vacilación que un cuadrado cuyos lados tienen dos pies de longitud posee una superficie de cuatro pies cuadrados. No obstante, cuando más tarde Sócrates le preguntaba cuál sería la longitud del lado si la superficie del cuadrado fuera de ocho pies cuadrados, se pone de manifiesto la total confusión del esclavo, quien no advierte que ese lado debería ser igual a la raíz cuadrada de ocho// Sócrates logra extraer del muchacho el conocimiento de que un cuadrado de cuatro pies de lado tendría en verdad 16 pies cuadrados de superficie –vale decir, el doble de lo que él había supuesto; y de que, merced a determinados procedimientos geométricos, puede inscribirse dentro de él otro cuadrado de ocho pies cuadrados (p.19).

A través del diálogo, Sócrates no sólo mostró que el joven poseía todo el saber necesario para calcular las relaciones geométricas, sino que aportó una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento: *¿de dónde proviene?, ¿en qué consiste?, ¿cómo está representado en la mente humana?*

En la reflexión de Platón, el diálogo de Sócrates con el joven permitió traer a la conciencia un saber innato, un saber que según el filósofo estaba instalado en el alma desde su nacimiento. Platón estableció una diferencia entre la mente y la materia (dualismo ontológico), entre el conocimiento que se adquiere por la vía de los sentidos y el conocimiento que proviene de la razón.

Platón creía que las cosas (por ejemplo, las casas, los árboles) se revelan a las personas gracias a los sentidos, aunque los individuos adquieren las ideas mediante el razonamiento o pensando acerca de lo que conocen. Las personas se forman ideas acerca del mundo y aprenden (descubren) esas ideas reflexionando sobre ellas. La razón es la facultad mental más elevada, ya que mediante ella la gente aprende ideas abstractas. La verdadera naturaleza de las casas y de los árboles sólo se puede conocer reflexionando acerca de las ideas de casas y de los árboles (Sckunk, 2012, p. 5).

Como se aprecia en la cita anterior, para Platón el aprendizaje estaba limitado al razonamiento y la reflexión para hacer consciente lo que ya sabemos. Suponía que la mente está estructurada de manera innata para razonar construir, descubrir o recordar objetos con el pensamiento y dar significado a la información que obtenemos a través de los sentidos.

En el marco de la filosofía racionalista, René Descartes (1637) postuló el dualismo mente – materia, de manera distinta a Platón. A partir de la duda como método de indagación concluyó que *la mente es la sustancia que piensa*, somos el continente de la sustancia pensante (*res cogitans*), tal como se infiere de su famosa máxima “pienso luego existo” (*cogito ergo sum*). También, supuso que los sujetos se distinguen por su capacidad de pensar. El pensamiento influye en las acciones mecánicas del cuerpo y, recíprocamente, el cuerpo actúa sobre la mente proporcionándole experiencias sensoriales. Esto último, señala la forma como Descartes entiende la interacción entre la mente y la materia (Sckunk, 2012), a la vez que advierte el papel de las intuiciones, las sensaciones y el sentido común. El papel epistemológico que Descartes le otorgó al pensamiento, como la capacidad para concebir y deducir objetos lógicos y matemáticos, contribuyó a configurar las bases de la ciencia cognitiva hacia mediados del siglo pasado, en particular, la perspectiva del procesamiento de la información.

En línea con el dualismo, Emmanuel Kant reafirmó el papel de la razón como fuente del conocimiento, pero consideró que ésta opera a través de la experiencia. Para este filósofo, el mundo externo está desordenado, pero lo percibimos ordenado porque la mente impone un orden, de acuerdo con leyes innatas subjetivas. No podemos conocer el mundo tal como es, sino sólo interpretamos la información que percibimos. Por lo tanto, el conocimiento es empírico en el sentido de que la mente interpreta la información que tomamos del mundo y origina ideas. Estas ideas son organizadas por el pensamiento, que revela todas las posibilidades de la mente. Estos presupuestos kantianos impulsaron la apertura de distintas líneas de estudios psicológicos a inicios del siglo pasado, sobre las representaciones mentales, en particular, sobre la formación

de esquemas y las categorías del pensamiento, entre las que ubica los trabajos pioneros de Frederick Bartlett (1886-1969) precursor de la noción de esquema y la reflexión epistemológica que guio las investigaciones de Piaget.

Palacios y Pedragosa (2017) caracterizan el surgimiento del enfoque cognitivista como una odisea al espacio.

En la novela “Una odisea al espacio” de Arthur Clarke, publicada en 1968, corría el año 2001. Allí seres de una antigua civilización buscaban el origen de una vida inteligente y se encontraron con “la mente”. Con esta ficción, Hampson y Morris (1996) ilustran cómo las investigaciones cognitivas de la época exploraron el funcionamiento de la mente y arrojaron luz sobre distintos aspectos cognoscitivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En especial, en los países de habla anglosajona –Estados Unidos e Inglaterra–, se gestaron los estudios pioneros acerca de cómo la memoria procesa y representa la información y cómo puede ser empleada el conocimiento para llevar a cabo distintas tareas de la vida inteligente, tales como: recordar, hablar, realizar actividades específicas, resolver problemas y razonar. Mientras tanto, en Ginebra, se fortalecían los estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en la perspectiva de la epistemología genética de Piaget. Así, de uno y otro lado del Atlántico cobraba supremacía el reconocimiento de la actividad cognoscitiva del sujeto y la forma en que éste construye conocimientos sobre el mundo (p. 4).

Ahora bien, a nuestros fines resulta útil considerar la aclaración de Carretero (1994, 1997) en torno a los sentidos con que se usa la expresión “enfoque cognitivo”, para enmarcar las teorías y postulados acerca del aprendizaje y el desarrollo del conocimiento que venimos estudiando. En sentido estricto, suelen considerarse cognitivos los estudios producidos desde finales de los años cincuenta en el ámbito anglosajón influidos por las teorías del procesamiento de la información. En sentido amplio, también pertenecen al enfoque cognitivo las teorías elaboradas por Piaget, Vygotsky y Ausubel. La explicación de Pozo (2006) ayuda a comprender algunas distinciones entre las teorías de este enfoque.

Según Pozo (2006) la diferencia principal entre las teorías del enfoque cognitivista reside en la posición constructivista *estática* o *dinámica* que asumen al abordar el aprendizaje de conceptos. Para el autor, el constructivismo *estático* y *dinámico* se distinguen por la naturaleza *mecanicista* vs. *organicista* de los enfoques del aprendizaje. La posición constructivista estática postula mecanismos estables que sólo se modifican por intervención exterior, mientras que la posición constructivista dinámica hace foco en los organismos que son, por definición, “seres cambiantes, criaturas heraclíteas que no se bañan dos veces en el mismo río ni conocen dos veces con el mismo concepto” (p.167).

Por lo antes expuesto, las teorías del procesamiento de la información (enmarcadas en el asociacionismo computacional) parten de un constructivismo *estático* que, respetando el principio de correspondencia entre las representaciones y el mundo, asumen que el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos anteriores. En cambio, las teorías de Piaget, Vygotsky

y Ausubel asumen un constructivismo *dinámico*, es decir, que el sujeto no sólo construye interpretaciones de la realidad a partir de los conocimientos anteriores, sino que también, construyen esos mismos conocimientos en forma de teorías. Pozo (2006) enmarca las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel bajo la denominación *teorías de la reestructuración*.

El enfoque constructivista: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva

Como lo señala Coll (1996), bajo la denominación genérica de constructivismo encontramos en educación una amplia gama de enfoques y propuestas con marcadas diferencias entre sí. Por ello, “ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica” (p. 153). Los sentidos que adquiere el término constructivismo dependen de los niveles de análisis, corrientes, tradiciones, postulados sobre el aprendizaje, el desarrollo de los procesos psicológicos y socioculturales, la constitución de los conocimientos en las prácticas educativas y en las situaciones didácticas de dominios específicos, entre otros. Tal como lo expresa Castorina (2008).

Entre una gran cantidad de autores y distintos niveles de análisis, se pueden citar: Los intentos de buscar en diversas corrientes de la psicología del aprendizaje ciertos principios compartidos que definirían un marco interpretativo "constructivista" para orientar las prácticas educativas (Coll, 1996); los ensayos para reformular la didáctica de las Matemáticas en el "constructivismo epistemológico radical" de Glaserfeld (Goldin, 1990), o en otra vertiente, recuperar la tradición de la Epistemología Genética para interpretar la adquisición de conocimientos matemáticos en las situaciones didácticas (Lemoyne, 1996); un "constructivismo social" para la didáctica de las ciencias naturales (Driver et al., 1994), o la denominación de "pedagogía constructivista" (Giordan, 1995) a las numerosas variantes que se apoyan en psicologías que ponen el acento en las "asociaciones" (Gagné, 1965), en los "puentes cognitivos" (Ausubel et al, 1976), la equilibración piagetiana o el interaccionismo social (Perret- Clermont, 1979) (p. 21).

Desde el punto de vista epistemológico el referente ineludible del constructivismo es la teoría psicogenética de Piaget (Carretero 2006, Castorina, 2006). En el marco de esta teoría, la palabra *génesis* se comprende paso o transformación. El sentido que asume esta palabra en el contexto de la teoría se relaciona con los interrogantes planteados por Piaget en sus investigaciones: ¿cómo pasa un sujeto de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?, ¿cómo se construyen las teorías científicas y los conocimientos de los sujetos?, “¿qué tipo de relaciones entre los sujetos (o comunidades científicas) y los objetos hacen que pueda surgir un conocimiento nuevo, más válido que otro?” (Castorina, 2006, p. 26). La teoría asume que el conocimiento no es copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las

restricciones impuestas por la mente del sujeto; por el contrario es producto de una interacción entre el sujeto y el objeto.

La vinculación del objeto y del sujeto comienza para Piaget con la "acción" estructurante del sujeto sobre el objeto. Las categorías del conocimiento y los esquemas se forman en un proceso lento y pleno de dificultades, y a través de una auténtica interacción entre esos polos del conocimiento (García, 1997). Fuera de la interacción, ni el sujeto ni el objeto tienen sentido (Castorina, 2006, p. 24).

A los fines de este capítulo, distinguimos cuatro tipos de constructivismos (Coll, 1996), que asumimos como corrientes en función de sus postulados teóricos, interrogantes planteados, desarrollos empíricos y planteamientos educativos.

- El constructivismo de la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra.
- El constructivismo de la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel enriquecido por las contribuciones de Joseph Novak, Bob Gowin y Marco Antonio Moreira.
- El constructivismo de las teorías basadas en el enfoque del procesamiento de la información.
- El constructivismo de la teoría histórica sociocultural de Vygotski y de sus colaboradores Luria y Leóntiev, enriquecida actualmente con miradas psicológicas culturales, psicolingüísticas y sociolingüísticas, antropológicas, etnográficas, entre otras.

Si bien estas corrientes se diferencian en sus postulados, se articulan en torno de tres ideas compartidas (Cubero, 2005):

- La concepción de los sujetos como agentes activos,
- La interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo y situado en un contexto cultural e histórico.
- Las ideas de significado e intencionalidad.

El aprendizaje en sentido amplio y estricto en la perspectiva psicogenética del conocimiento

Según Castorina et al. (1997) la concepción piagetiana del aprendizaje supera a las concepciones conductistas basadas en el esquema clásico estímulo – respuesta porque, entre otros aspectos, los estímulos no se consideran como hechos físicos (aunque lo sean) fuera de la interpretación del sujeto.

Desde el punto de vista psicológico, los estímulos son hechos significativos y “sólo se vuelven significativos cuando hay una estructura que permite integrar ese estímulo, pero al mismo tiempo da una respuesta”. Sin esquemas de acción, sin una actividad organizadora de la realidad, los hechos no son significativos

para el sujeto. Esta es otra condición constitutiva de los aprendizajes. En palabras de Piaget: “En el principio no está el estímulo sino la estructura.” En la versión clásica del aprendizaje, la relación entre estímulo y respuesta es de asociación, mientras que en psicología genética es de asimilación. Esta actividad del sujeto es la que subyace al vínculo entre estímulo y respuesta (Castorina et al., p. 5).

La distinción entre aprendizaje en sentido amplio y estricto fue elaborada por Jean Piaget en el marco de sus explicaciones sobre el desarrollo cognitivo. En sentido estricto o restringido alude al aprendizaje a través del cual el sujeto adquiere información y conocimientos específicos del medio. Este aprendizaje permite el ejercicio, la diferenciación y coordinación de esquemas, pero está supeditado al desarrollo de la estructura cognitiva. Esto último es consonante con la supremacía que Piaget le otorga al desarrollo respecto al aprendizaje. Así, el aprendizaje en sentido estricto permite la práctica de los esquemas, pero no puede apresurar o saltar etapas del desarrollo.

El aprendizaje en amplio se vincula al proceso por el cual los conocimientos anteriores se organizan o reestructuran en base a los conocimientos nuevos que se adquieren. Esto último ocasiona el progreso de la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Tal progreso expresa el logro del equilibrio cognitivo (luego de un conflicto cognitivo que produce un desequilibrio), que constituye un factor interno de autorregulación que orienta los procesos de adaptación al medio. Se aclara que el progreso de la estructura no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por la equilibración, que permite alcanzar constantemente estructuras cognitivas más organizadas y adaptadas en su forma de relación con el entorno.

Por lo antes expuesto, el aprendizaje en sentido amplio se produce cuando tiene lugar un conflicto cognitivo y, como consecuencia, un desequilibrio en dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación³. Como se sabe, la asimilación se produce a cuando el sujeto trata de interpretar e incorporar la información del medio a partir de los esquemas disponibles, mientras que la acomodación supone la modificación de estos esquemas previos para hacerlos consistentes con las nuevas experiencias. Estos dos procesos se ponen en marcha para dar lugar a un nuevo equilibrio, que es siempre momentáneo y surge de un desequilibrio anterior, pero no vuelve a un estadio preexistente, no recompone, sino que da lugar a algo nuevo, a la vez que es la base de nuevos desequilibrios (Piaget, 1975, 1991).

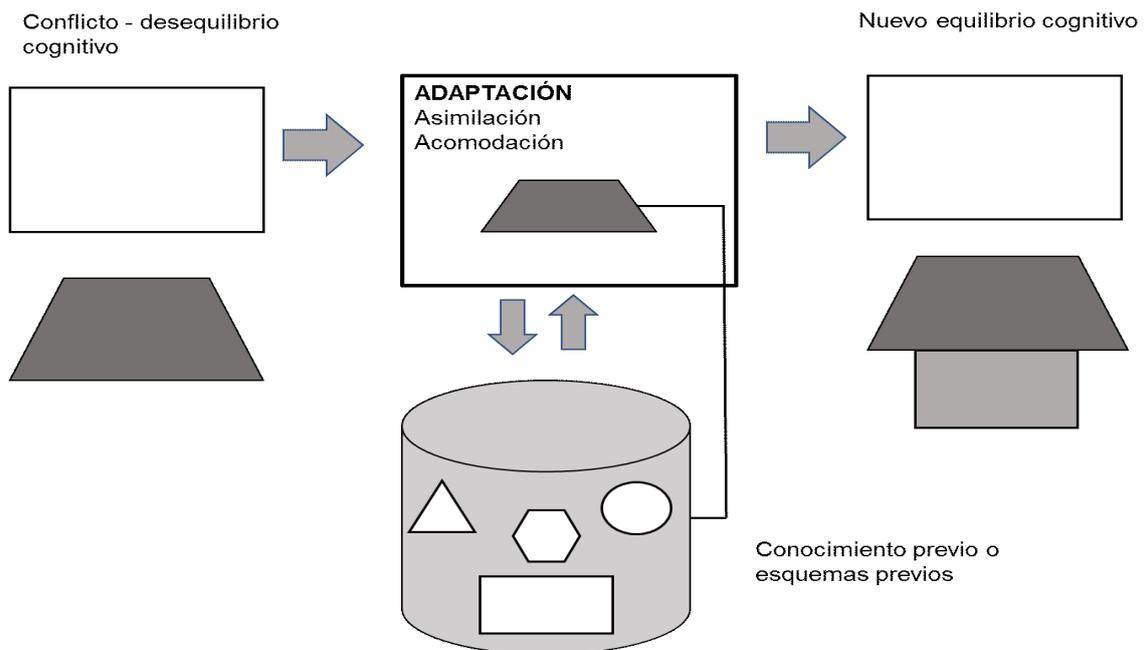
El conflicto cognitivo se produce siempre ante una situación contradictoria para el sujeto, es decir, entre lo que él sabe (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos, lo que provoca un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado, que continúa enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje. De este modo, el conflicto cognitivo posibilita equilibraciones que conllevan al progreso de la estructura cognitiva. Estas equilibraciones se caracterizan como “mayorantes” puesto que suponen un proceso continuo a través

³ Los lectores que se inician en el estudio de la obra de Piaget pueden apoyar la comprensión del tema con la lectura del Capítulo titulado “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, publicado en César Coll (comp.) (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid: Siglo XXI.

del cual unas formas de equilibrio superan a otras, anteriores y de las cuales proceden⁴. En la secuencia equilibración – desequilibrio – asimilación - acomodación – reequilibración operan tres mecanismos, la perturbación que da origen a los desequilibrios, la regulación y la compensación que posibilitan la reequilibración. Para Coll (1983) en esta secuencia residen los aspectos dinámicos y funcionales del desarrollo, que permiten explicar la evolución de los esquemas y de la estructura cognitiva.

La secuencia equilibrio – desequilibrio – reequilibrio de los esquemas y estructuras, que resulta del juego de la asimilación y de la acomodación, es explicada mediante los conceptos de perturbación, regulación y compensación. El problema que intenta resolver el modelo es, pues, el del desarrollo de la construcción de los esquemas, que es caracterizado como un proceso ininterrumpido que conduce a ciertos de estados de equilibrio a otros estados de equilibrio superior, pasando por sucesivos desequilibrios y re-equilibraciones. El concepto de perturbación hace referencia a los desequilibrios, mientras que los de regulación y compensación conciernen a las re-equilibraciones subsiguientes (Coll, 1983, p. 7).

El siguiente esquema ilustra la dinámica de la secuencia conflicto/desequilibrio cognitivo – asimilación - acomodación – reequilibración. Como puede apreciarse, el conflicto se presenta ante una situación nueva para el sujeto desencadenada por la representación geométrica de un trapecoide, un tipo de cuadrilátero distinto al paralelogramo porque sólo un par de lados es paralelo.



⁴ Piaget distingue, por un lado, el equilibrio propiamente dicho, o relación dinámica entre elementos de la estructura cognitiva, y el equilibrio vinculado a las formas de relación entre el organismo y el medio, considerado una clase de adaptación (Véase Piaget, 1975, 1991).

Sin lugar a dudas, la teoría piagetiana es una de las más elaboradas y complejas que se ha propuesto hasta la actualidad y, también, una de las teorías que más debates y críticas ha generado en los campos de la Psicología y la Educación. Entre otras críticas, en educación se la vincula a la “pedagogía de la espera” en virtud de postular que ningún aprendizaje podría adelantar aquello que la estructura cognitiva no permite por sus características. Para Castorina (2004) este señalamiento es erróneo y endeble, porque según el autor la teoría debe ser analizada dentro del proyecto más amplio del que forma parte y de las preguntas propias del contexto de la investigación piagetiana. El problema abordado por Piaget en sus investigaciones psicológicas es de orden epistemológico, con sustento en una teoría biológica del conocimiento, Por eso su obra se enmarca bajo la denominación “Epistemología Genética” que el autor define como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado. Desde esta perspectiva, Piaget no se interesa por los contenidos del pensamiento, sino por las estructuras del conocimiento, es decir, de aquello que el sujeto dispone para organizar e interpretar el mundo de determinada manera.

A continuación, examinaremos los aportes de Vygotsky, un autor coetáneo de Piaget, quien planteó como tema central de su teoría la formación de la conciencia. Ambos tienen en común que sus estudios son genéticos, pues tienen en cuenta al desarrollo y concibieron a un sujeto activo. La diferencia es que Piaget se centró más en el origen de las estructuras mentales y el conocimiento mientras que Vygotsky se ocupó del aprendizaje en la interacción con otros sujetos y sus implicancias en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, por esto la concepción vygotskiana del conocimiento es sociogenética.

El aprendizaje como apropiación del conocimiento sociocultural

Así como Piaget llega a la Psicología desde la Biología con un interés epistemológico, Vygotsky lo hace desde la Lingüística y se nutre de la perspectiva filosófica económica-política del materialismo histórico y dialéctico, representada por Karl Marx y Friedrich Engels, que postula la constitución del sujeto en el entramado social, a partir de su relación con el trabajo y la incidencia de las condiciones materiales en la formación de la conciencia, entre otros aspectos.

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre medio, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza (Marx 2017, p. 236).

Como se aprecia en la cita extraída de *El Capital*, la obra cumbre de Marx (2017) el trabajo posibilita al sujeto no sólo sus relaciones con la naturaleza externa, transformarla y transformarse, de este modo, es voluntario y propositivo. Vygotsky asume al trabajo como una categoría de estudio, en términos de una actividad humana que se realiza mediante el uso de instrumentos o herramientas, no sólo físicas sino también, semióticas, es decir, herramientas configuradas por sistemas de signos que permiten la comunicación entre los sujetos, sus modos de producción, de funcionamiento, entre otros aspectos.

El problema principal que aborda Vygotsky y sus colaboradores, Alekséi Nikoláyevich León-tiev y Aleksandr Romanovich Luria, es la formación de la conciencia y la génesis social de los procesos psicológicos superiores. Su teoría se caracteriza como histórica, cultural e instrumental, con un componente clave que atraviesa los distintos planteamientos: los procesos de interacción social. Así, el aprendizaje que tiene lugar a través de situaciones intersubjetivas constituye uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Con relación a esto último Vygotsky introduce la noción de “*zona de desarrollo próximo*” (ZDP) definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real, establecido por la capacidad del sujeto para resolver independientemente un problema, y el nivel potencial, determinado a través de la resolución bajo la guía o colaboración de un adulto o par más capaz (Vygotsky, 1979). Esta noción implica un espacio dinámico que se va transformando continuamente con las interacciones microsociales y se extiende más allá de las edades evolutivas.

En la perspectiva vygotskiana el desarrollo cultural se concibe como un proceso mediante el cual el sujeto se va *apropiando* de los conocimientos, las actividades y los recursos del pensamiento y la conducta que se desarrollan en la sociedad y que le permiten vivir en ella. En este sentido la teoría de Vygotsky se considera *histórica* y, además, *cultural*, en la medida en que esa apropiación se produce a través del aprendizaje de carácter social, que no sólo implica la observación e imitación de comportamientos, sino toda una serie de actividades interactivas con los objetos y con otros sujetos que posibilitan la reconstrucción personal de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente.

El desarrollo cultural del niño primero está regido por cambios orgánicos dinámicos vinculados a factores madurativos, progresivamente la cultura amplifica y potencia los recursos cognitivos proporcionados por la dotación biológica. Al respecto, Vygotsky distingue dos tipos de procesos psicológicos: a) los *elementales* (ejemplo, sensaciones, atención reactiva, memoria espontánea, inteligencia sensoriomotriz) y b) los *superiores* (ejemplo, percepción mediada, atención dirigida, memoria deliberada, pensamiento lógico).

Los procesos elementales están regulados por mecanismos biológicos, ligados a la llamada “línea de desarrollo natural” y compartidos con otras especies. Se realizan de manera inconsciente y automática, porque son innatos, es decir, no susceptibles a la influencia social.

Los procesos superiores son específicamente humanos, producto del desarrollo cultural, es decir, son histórica y socialmente construidos. Se apoyan en los elementales, pero éstos no son condición suficiente para su desarrollo, puesto que requieren de la interacción social y de los instrumentos de mediación, que son las herramientas y los signos producidos en cada cultura,

en los que el lenguaje juega un papel central (por ejemplo, los sistemas de símbolos algebraicos, escritos, esquemas, diagramas, mapas, dibujos mecánicos, signos de tipo convencional). Por esto último la teoría de Vygotsky adquiere el carácter de *instrumental*.

Vygotsky explica la dinámica de constitución de los procesos superiores a partir de su ley genética de la doble formación del desarrollo cultural, la cual señala que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (interpsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos (Vygotsky, 1978, p. 94)

De acuerdo con la ley de la doble formación, las funciones o procesos psicológicos superiores primero se originan por la interacción social de manera externa (intersubjetivo) y luego son aprendidos por el sujeto, es decir, se interiorizan y se constituyen internamente (intrasubjetivo). Aquí se plantea otro concepto central de la obra de Vygotsky, *la internalización*, que alude a la reconstrucción interna de una operación externa que es siempre social. Esta operación no es la reproducción de procesos sociales, antes bien, implica transformaciones graduales por parte del sujeto y, por consiguiente, cambios en las funciones que internaliza. Tales procesos tienen lugar en dos niveles: microsociales (por ejemplo, en las interacciones familiares, escolares) y macrosociales (por ejemplo, en las comunidades, instituciones educativas). En este último nivel cobra especial relevancia el papel de la educación en la transmisión de la herencia cultural y el diseño del desarrollo cultural humano (Riviere, 2002).

Otra noción principal de la teoría vinculado a la interiorización y la categoría de zona de desarrollo próximo -ZDP, es *la mediación* que ejercen los demás sujetos, a través de la interacción social, como facilitadores de los procesos psicológicos superiores y el aprendizaje. La mediación se apoya en el uso de dos tipos de instrumentos: las herramientas (físicas o técnicas) y los signos. Las herramientas sirven de medio en las actividades del sujeto para operar en el mundo objetivo, mientras que los signos del lenguaje, son instrumentos semióticos, que sirven para transformar y autorregular los procesos o funciones psicológicas, por lo tanto, se orientan al mundo subjetivo. En palabras del autor,

La función de la herramienta no es otra cosa que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo, el signo, por consiguiente, está internamente orientado. Dichas actividades difieren tanto la una de la otra

que la naturaleza de los medios que utilizan no puede ser nunca la misma en ambos casos (Vigotsky, 1979, p. 4).

Vygotsky no llegó a profundizar las formas más concretas en que se produce la internalización y la mediación en la zona de desarrollo próximo. La teoría ausubeliana del aprendizaje significativo que se revisa a continuación puede aportar explicaciones en este sentido, por la importancia que concede al lenguaje en el funcionamiento cognoscitivo y la adquisición de conceptos.

El lenguaje desempeña un papel facilitador primordial en la adquisición de conceptos. En primer lugar, contrariamente a la concepción de Piaget (1964) acerca del lenguaje – en virtud de los aportes decisivos que tanto al poder representacional de los símbolos como los aspectos perfeccionados de la verbalización hacen al proceso de conceptualización – determina obviamente, a la vez que refleja, las operaciones mentales (el nivel de desempeño cognoscitivo) que intervienen en la adquisición de conceptos abstractos y de orden superior (Ausubel, 1995, p. 101).

El aprendizaje significativo en el aula y la construcción de significados

Hacia mediados del siglo pasado, los avances teóricos y empíricos en el campo de las ciencias cognitivas sobre el funcionamiento de la memoria y el desarrollo del lenguaje promovieron el interés de los psicólogos educativos por la investigación del aprendizaje y la resolución de problemas, en especial, sobre cómo los sujetos organizan y representan el conocimiento en la mente y lo recuperan. Desde esta perspectiva, el problema que aborda David Ausubel y sus colaboradores Joseph Novak y Helen Hanesian en su teoría del aprendizaje verbal significativo es la *retención y adquisición* de conocimientos en situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar, más específicamente, del aula. Desde este foco, Ausubel postula que el aprendizaje significativo “es el mecanismo humano por excelencia para adquirir la vasta cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo del conocimiento” (Ausubel, 1978, p. 78). Un aspecto central de la teoría es el papel que le otorga al conocimiento previo en el aprendizaje.

Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio enunciaría éste: el factor más importancia que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983. P.1).

Como señala César Coll (1990):

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte

qué informaciones seleccionará, cómo las organizará, y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas (p.443).

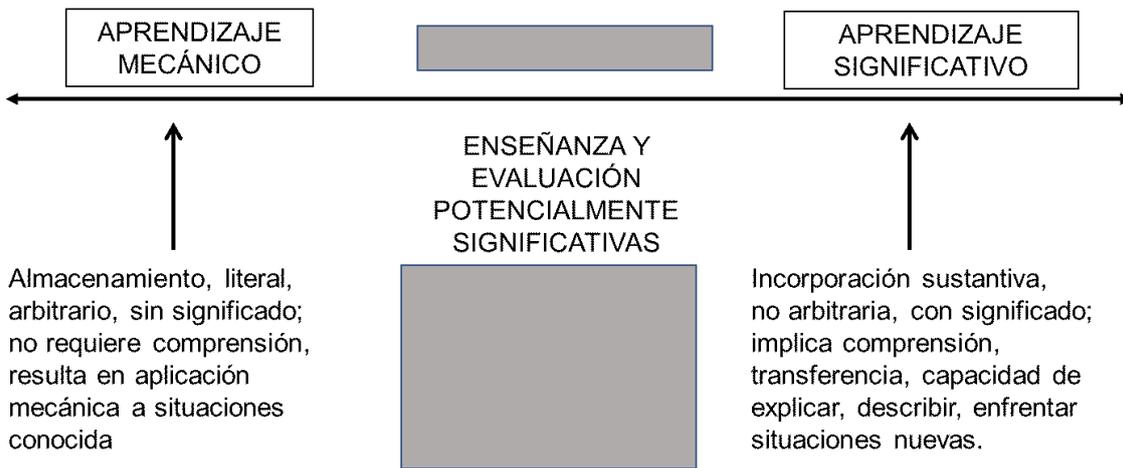
La idea originaria del aprendizaje significativo fue planteada por David Ausubel en el artículo “En defensa del aprendizaje verbal” publicado en el año 1961, en respuesta al repudio de especialistas y educadores de la época hacía las técnicas de instrucción verbal. En este artículo, Ausubel (1961) aclara algunas confusiones que aún siguen vigentes en algunos ámbitos educativos, entre otras, la de asociar el aprendizaje verbal con el recitado y la memorización de hechos aislados.

Es comúnmente aceptado hoy, por ejemplo, (al menos en el ámbito de la teoría educativa), a) que las generalizaciones significativas no se pueden presentar o "dar" al alumno, sino que solo se pueden adquirir como producto de la actividad en la resolución de problemas; y b) que todos los intentos de dominar los conceptos y proposiciones verbales son formas de verbalismo vacío a menos que el alumno tenga experiencia previa reciente con las realidades a las cuales estos constructos verbales se refieren (Ausubel, 1961, p. 15).

Una característica clave del aprendizaje significativo es la interacción entre los conocimientos nuevos a aprender y los previos. En dicha interacción, el sujeto relaciona el nuevo conocimiento, de manera no arbitraria y sustantiva (no al pie de la letra), con aquello que ya sabe. Así el aprendizaje significativo se comprende como “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones- problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017, p. 2).

En cambio, el aprendizaje memorístico (repetitivo o mecánico) se realiza sobre la base de asociaciones arbitrarias (al pie de la letra), es decir, el sujeto no relaciona de manera sustancial los nuevos conocimientos y sus saberes previos y, por consiguiente, no construye un significado (por ejemplo, cuando se repiten de memoria las tablas de multiplicar, las capitales de los países o los ríos). Dos consecuencias del aprendizaje memorístico son, la interiorización de tareas relativamente breves y la retención del conocimiento durante períodos de tiempo cortos.

Ahora bien, el aprendizaje memorístico y el significativo *no* son diametralmente opuestos, antes bien, se plantean como un continuo, porque la significatividad es dependiente del grado de relaciones que se establezcan entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo: *a mayor relación, mayor significatividad* y viceversa. El siguiente esquema adaptado de Moreira (2017) grafica el continuo entre el aprendizaje memorístico o mecánico y el aprendizaje significativo, la zona gris que media entre ambos aprendizajes es donde opera la enseñanza y la evaluación significativas.



Adaptado de Moreira (2007)

Hablar del aprendizaje significativo implica abordar el problema de la comprensión que, como hemos visto, para Ausubel (1983, 2001) depende del modo con que se relacionen los conocimientos previos y nuevos. No obstante, el autor señala dos condiciones necesarias:

- La actitud o disposición significativa del estudiante para relacionar el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva.
- El material de aprendizaje potencialmente significativo, esto supone: a) que tenga significado lógico, es decir, se caracterice por la no arbitrariedad de ideas, razonabilidad, claridad y posibilidad de ser relacionado con la estructura cognoscitiva del estudiante, b) que posibilite un significado psicológico a partir de la inclusión de ideas en la estructura cognitiva del estudiante.

Con relación al material de aprendizaje, es habitual que los profesores organicen la secuencia de los contenidos de la enseñanza de acuerdo al punto de vista “lógico” de la disciplina, por lo que unos temas o cuestiones siguen a otros de acuerdo a la estructura conceptual de la disciplina (Schwab, 1973). Por tanto, esta estructura conceptual determina qué preguntas se formularán a los estudiantes y qué experiencias de aprendizaje y de enseñanza se llevarán a cabo, entre otras cuestiones. Sin embargo, como postula la teoría ausubeliana, los sujetos no organizamos y representamos los conocimientos de manera objetiva o lógica, sino lo hacemos de manera psicológica según los conocimientos que poseemos. Por tanto, la secuenciación de los contenidos de la enseñanza debería tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer la construcción de significados psicológicos.

Otra cuestión vinculada con los materiales de aprendizaje se vincula a los textos escolares que, en su gran mayoría, están repletos de hechos que los estudiantes memorizan, como contraparte, es común que las evaluaciones examinen sus habilidades para recordarlos. Así, Bransford y Stein (1993) señalan que cuando los estudiantes están estudiando acerca de las venas y las arterias, se espera que ellos recuerden que las arterias son más gruesas que las venas, más elásticas, que las arterias llevan sangre desde el corazón mientras que las venas llevan sangre de vuelta al corazón. Ahora, *¿cómo comprenden los estudiantes las relaciones*

que median entre la estructura y función de las venas y arterias? Según Ausubel una manera de examinar el aprendizaje significativo es presentar a los estudiantes problemas y, en especial, nuevos problemas, cuya solución requiera la aplicación de los conocimientos. El siguiente cuadro ejemplifica una pregunta de una evaluación que refuerza las conductas de memorización y, otra, que promueve el aprendizaje significativo, por ende, el establecimiento de relaciones, a partir de la resolución de un problema referido al diseño de una arteria artificial.

<i>Recuerdo de hechos</i>	<i>Establecimiento de relaciones</i>
Las arterias a. son más elásticas que las venas b. llevan sangre bombeada desde el corazón c. son menos elásticas que las venas d. tanto a como b e. tanto b como c	Suponga que a usted le piden que diseñe una arteria artificial. ¿Tendrá que ser elástica? ¿Por qué sí o por qué no?

Fuente: Bransford y Stein (1993)

En el ejemplo, la comprensión de las venas y las arterias no garantiza una respuesta a la pregunta de diseño, pero sí sirve para que los estudiantes relacionen, justifiquen, propongan hipótesis, soluciones, es decir, pongan en juego sus ideas o conocimientos previos, realicen *diferenciaciones progresivas* entre los conceptos y *reconciliaciones integradoras* entre sus conocimientos previos y los nuevos para resolver el problema planteado.

Aprendizaje por recepción y por descubrimiento

Ausubel (1978) distingue entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En el primero, el contenido que los estudiantes van a aprender se les presenta en su forma final, es decir, ya elaborado por el profesor. Un ejemplo típico de recepción es el aprendizaje proposicional (de ideas y conceptos relacionados entre sí) a través de la explicación en las prácticas de enseñanza.

La explicación comprende, por una parte, una dimensión interaccional, comunicativa, que se expresa en el verbo o la acción de “explicar”, es decir, de brindar una información comprensible a los estudiantes sobre un objeto de conocimiento y, por otra, una dimensión lógico –cognitiva, que se expresa en el sustantivo “explicación” y remite a la estructura o el modo de organizar la información, mediante razonamientos específicos (Zamudio & Atorresi, 1997). En la perspectiva de la significatividad y, en particular, de la enseñanza explicativa, la acción comunicativa de explicar y la explicación como discurso referencial de la ciencia se entrecruzan (Palacios, 2019, p. 19).

Por su parte, en el aprendizaje por descubrimiento los estudiantes deben *descubrir*⁵ los contenidos del aprendizaje, “generando proposiciones que o bien representen soluciones a los problemas planteados o bien pasos sucesivos en su solución” (Ausubel, 2009, p. 31). Es decir que, lo que ellos van a aprender no se les presenta en su forma final, sino que deben re construirlo antes de aprenderlo para incorporarlo de manera significativa a su estructura cognitiva.

Ausubel (1977) señala que tanto el aprendizaje por descubrimiento como por la vía de la recepción pueden ser memorístico o significativo. La condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura de conocimientos previos. Más allá de esta apreciación, el autor se interesa primordialmente por el aprendizaje por recepción significativa.

La adquisición de conocimientos de una materia en cualquier cultura es básicamente una manifestación del aprendizaje basado en la recepción. Es decir, el contenido principal de lo que se debe aprender se suele presentar al estudiante con una forma más o menos final mediante una enseñanza expositiva. En estas circunstancias, del estudiante sólo se exige que comprenda el material y lo incorpore a su estructura cognitiva con el fin de que esté disponible para su reproducción, para un aprendizaje relacionado o para resolver problemas en el futuro. Sin embargo, pocos recursos pedagógicos de nuestro tiempo han sido repudiados de una manera más inequívoca por los teóricos educativos que el método de la enseñanza expositiva verbal (p. 168).

Según Ausubel, los conocimientos pueden ser aprendidos significativamente sin necesidad de ser descubierto, es decir, pueden ser escuchados, comprendidos y usados de modo significativo, siempre y cuando se establezcan relaciones con los conocimientos previos.

Debería entonces tener claro que el aprendizaje verbal puede ser realmente significativo sin previa actividad de "descubrimiento" o resolución de problemas, y que las debilidades atribuidas al método de instrucción verbal no son inherentes al método en sí, sino que se derivan del uso prematuro de técnicas verbales con alumnos cognitivamente inmaduros o de otras aplicaciones incorrectas graves (p. 16).

En cuanto al carácter “verbal” es un aprendizaje que se alcanza a través del uso del lenguaje oral o escrito y, en particular, de palabras y expresiones que posibilitan la construcción de significados. Por consiguiente, es un aprendizaje simbólico de representaciones, conceptos y proposiciones, como también, de sus usos para el análisis y la comprensión de ciertos fenómenos,

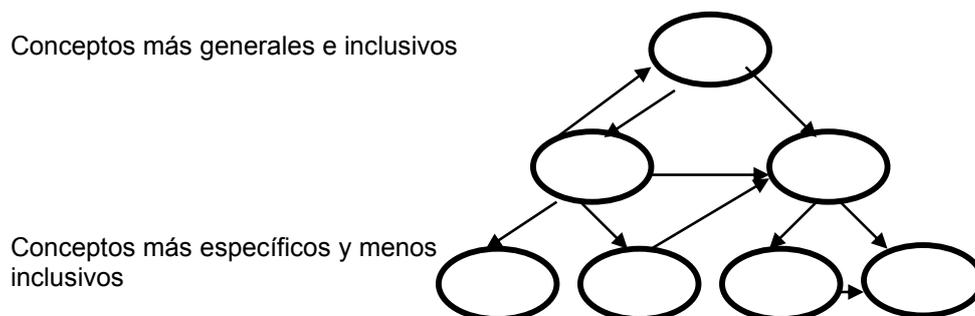
⁵ Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, en línea), el verbo descubrir indica destapar lo que está tapado o cubierto, hallar lo que estaba ignorado o escondido, registrar o alcanzar a ver, venir en conocimiento de algo que se ignoraba.

procesos, problemas, predominantemente por la vía de la recepción, pero también mediante el descubrimiento significativo. El lenguaje facilita la construcción de significados mediante tres formas de aprendizaje (Ausubel, 1998, Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

- El aprendizaje de las *representaciones* que, inicialmente, se refieren a imágenes concretas de objetos o fenómenos. La verbalización de ideas, entre otros, conduce a igualar sus significados con los conceptos o ideas genéricas. Esto último, exige establecer relaciones intencionales y sustanciales con el conocimiento previo elaborado sobre sus referentes conceptuales. En este marco, se distingue entre el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de los nombres de las palabras- conceptos. Así, los estudiantes pueden adquirir conceptos particulares de modo significativo, sin aprender los nombres que los representan y viceversa.
- La formación y asimilación *de conceptos*, mediante la generación de hipótesis, comprobación y generalización de atributos comunes de objetos, eventos, situaciones o propiedades.
- El aprendizaje de *proposiciones* cuyos significados surgen de la relación de ideas y conceptos establecidos en la estructura cognoscitiva.

Desarrollo de la estructura psicológica y organización del conocimiento

En la teoría ausubeliana el principio de inclusión es una clave para entender la adquisición de nuevos significados, como también, la retención y pérdida. Se sostiene que los conceptos y la información nuevos son aprendidos y retenidos significativamente en la medida en que se hallen disponibles en la estructura cognoscitiva conceptos más inclusivos que puedan servir de anclaje. De esta manera, la organización que hace un estudiante del conocimiento en su mente, de un área o materia específica de estudio, consiste en una estructura jerárquica en la que los conceptos más inclusivos ocupan una posición en el ápice de la estructura e incluyen subconceptos y datos fácticos progresivamente menos abarcadores y de un grado de diferenciación cada vez más alto, como se aprecia en la figura.

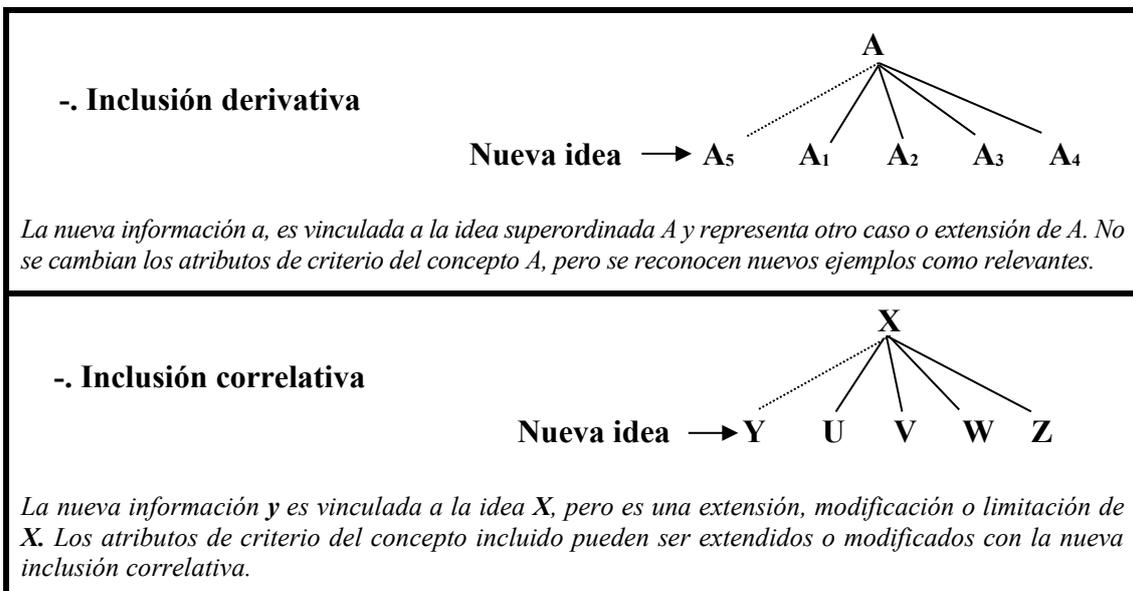


En la organización de la estructura cognitiva operan dos procesos que le confieren cierta estabilidad y flexibilidad. La *diferenciación progresiva* de relaciones entre conceptos más inclusivos a menos inclusivos y la *reconciliación integradora* de las relaciones entre conceptos de igual nivel y entre distintos niveles de la jerarquía.

La construcción de aprendizajes significativos se produce a medida que el material de estudio potencialmente significativo interactúa con la estructura cognitiva del estudiante y es asimilado en un sistema conceptual relevante y más inclusivo. El hecho mismo de que el material pueda ser incluido de una manera no arbitraria, sustantiva, da cuenta de su significación potencial y hace posible la construcción del significado fenomenológico. Si no pudiera incluirse dejaría indicios discretos y relativamente aislados.

La inclusión facilita tanto el aprendizaje como la retención. Inicialmente, en la formación de conceptos, el proceso de inclusión comprende operaciones de orientación, relación y clasificación conceptual. En un período de tiempo variable, mediante la asimilación de conceptos, la información catalogada puede disociarse de sus conceptos inclusivos y ser reproducida como entidades individualmente identificables.

Básicamente Ausubel (1983) distingue dos tipos de inclusión en el curso del aprendizaje y la retención significativos:



Ausubel, Novak y Hannesian. (1983, p. 71).

La inclusión derivativa tiene lugar cuando el material de aprendizaje constituye un ejemplo específico de un concepto ya establecido en la estructura cognoscitiva, o bien sustenta o ilustra una proposición general previamente aprendida. En ambos casos el material a ser aprendido es derivable en forma directa y evidente de un concepto o proposición más inclusivo, ya establecido en la estructura cognoscitiva o que se halle implícito en ella.

La inclusión correlativa ocurre cuando el material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones previamente aprendidas. En este caso, el material a ser aprendido interactúa con conceptos inclusores más abarcadores, pero el significado no está implícito en esos conceptos, ni tampoco puede ser representados por ellos. Cuando las proposiciones correlativas no pueden disociarse de sus conceptos inclusores se produce una pérdida de conocimiento. Los conceptos inclusivos no pueden representar adecuadamente el

significado de las proposiciones en cuestión, y por lo tanto se generan dificultades para reconstruir el material olvidado. El problema de la adquisición de un cuerpo de conocimientos se relaciona en gran medida en lograr contrarrestar este efecto.

A modo de conclusión

A lo largo de este Capítulo revisamos algunos enfoques, teorías y postulados sobre el aprendizaje y su relación con el conocimiento, a partir de distintos recortes que consideramos necesarios para poder discutir algunas tesis y líneas de pensamiento clásicas, en especial, aquellas que consideramos constructivistas, como la teoría psicogenética de Piaget, la teoría histórica sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y que tienen influencia paradigmática en la interpretación del aprendizaje y el conocimiento en las prácticas psicológicas y educativas.

Algunos de los problemas planteados en las teorías de referencia se mantienen vigentes en la agenda actual de la Psicología Educacional, enriquecidos por el aporte de las miradas contextualistas del aprendizaje y el conocimiento, que asumen a la cultura como parte constitutiva de las funciones psicológicas humanas y reconocen, entre otros aspectos, la centralidad de las interacciones sociales, los sistemas de actividad humana, la actividad co construida y distribuida, la colaboración en los aprendizajes y el discurso..

Referencias

- Ausubel (1961). In defense of verbal learning. *Educational Theory* 11 (1), pp.15-25.
- Ausubel, D. (1977) The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom, *Educational Psychologist*, Vol.12:2, pp. 162-178.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (2001) *Adquisición y retención de conocimientos. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. y Limón, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Cuadernos Universitarios, N.º 4.
- Bruning R., Schraw R, Norby, M. (2012). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción* (5º Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Bransford, J. y Stein, B. (1993) *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Ed. Labor
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. México: ed. Luis Vives.
- Carretero, M. (2008). *Constructivismo mon amor*. En Carretero M., Castorina J. y Baquero, R. (comps.), *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J. (2001). *Desarrollo y problemas en Psicología Genética* (1º ed.). Buenos Aires: Eudeba.

- Castorina, J. (2004). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, Ferreiro, Kohl de Liveira, Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. Fernandez, S. y Lenzi, A. (...). La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje. En, Castorina, Lenzi, A., Fernandez, S., Casávola, H., Kaufman, A. y Palau, G., *Psicología Genética*. Buenos Aires: Mino y Dávila editores.
- Castorina, J. (1988). *Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares*. UBA – CONICET.
- Castorina, J.A. (1988). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En Carretero M., Castorina J. y Baquero, R. (comps.), *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J.A. (2010). Los modelos de explicación para las novedades del Desarrollo. *Revista de Psicología* (11), pp.13-25.
- Cole, M. & Wetsch, J. V. (1996). Beyond the Individual Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development* 39, 250-256,
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Coll,C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, Nº 69.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Garrett, H. (1958). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*. Mexico: FCE.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutierrez Martinez, F., García Madruga, J.y Carriedo Lopez, N. (2002). *Psicología Evolutiva II. Volumen 1 y 2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Inhelder, B., Bovet, M. y Sinclair, H. (2002). *Aprendizaje y estructuras de conocimiento* (3º Ed.). Madrid: Morata.
- Lakatos, I (1978). Metodología de los Programas de Investigación. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (2017). *El Capital. Crítica de la economía política*. España: Siglo XXI, Editores.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. En Palacios, A y Pedragosa , M (2017) *Aprendizaje y enseñanza en clave de significatividad*. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), p. 3-16.
- Rivière, A. (2002). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En Rivière, A. *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51, pp.129-155
- Sckunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6° Ed.). México: Pearson Educación.
- Skinner, B. F. (1983). *Ciencia y conducta humana*. Madrid: Martínez Roca.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Buenos Aires: Planeta.
- Swab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión. En Elam S., *La educación y la estructura de conocimiento*. Bogota: El Ateneo
- Palacios, A. (2019). Aprendizaje significativo, interacción verbal y metacognición (Meaningful Learning, Verbal Interaction and Metacognition). *Meaningful Learning Review – V9(3)*, pp. 17-26.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Pozo, I. (2014). *Psicología del aprendizaje. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo J. (2006). *Teorías Cognitivas Del Aprendizaje*. España: Morata.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

CAPÍTULO 2

La relación entre pensamiento y lenguaje en la perspectiva sociocultural

María Julia Lozada

Introducción

Pensamiento y lenguaje (1934) constituye, sin lugar a dudas, la obra fundante de la perspectiva histórica sociocultural, de principios del siglo pasado, donde el psicólogo ruso Lev Vygotsky presenta su visión sobre la relación entre el pensamiento y lenguaje. Los aportes de esta obra tienen un papel destacado en diferentes campos de la Psicología contemporánea y, en particular, de la Psicología Educativa para la comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo cultural.

Este capítulo revisa algunas ideas centrales de Vygotsky y de sus colaboradores directos sobre la constitución del lenguaje en su función comunicativa y psicológica; su internalización en el desarrollo del sujeto y la conciencia, y el sentido y significado de la palabra como unidad de análisis del pensamiento.

El papel del lenguaje en la mediación de los procesos psicológicos superiores

La teoría socio histórica de Vygotsky (1988, 1993) confiere un interés central a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje, concebido como resultado de la interacción entre el ser humano y su entorno cultural. El autor se ocupó de estudiar el desarrollo cognitivo, con particular énfasis en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores. La comprensión de tales procesos se basa en la noción de mediación.

La mediación es una idea que recorre la obra de Vygotsky y está asociada al uso de herramientas, en especial las "herramientas psicológicas" o "simbólicas". Wertsch (2007) argumenta que nuestro contacto con el mundo está mediado de manera indirecta por signos. La mediación proporciona la base para la creación de un vínculo entre los procesos sociales e históricos, por una parte, y los procesos mentales de los individuos, por otra. Esto es posible porque los humanos interiorizamos las formas de mediación particulares proporcionadas por las fuerzas culturales, históricas e institucionales y, también, porque nuestro funcionamiento mental está sociohistóricamente situado. Así se expresa en la ley de la doble formación:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1988, p. 94).

Las construcciones mediadas o en colaboración, son luego internalizadas como formas de desarrollo individual. La internalización comprende un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno de la conciencia. No se trata de la copia de un contenido externo a un plano interior ya existente. Antes bien, éste se desarrolla en el proceso de interiorización de las operaciones consuetudinarias inicialmente en el nivel interpsicológico (Wertsch, 1988).

Asimismo, el proceso psicológico interiorizado sufre una reorganización de su estructura y sus funciones. En esta reconstrucción participan herramientas de mediación, especialmente los instrumentos semióticos, es decir, basados en signos. En palabras de Vygotsky, “la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a operaciones con signos” (Vygotsky, 1988, p. 94). Esta idea condujo a Vygotsky a examinar los sistemas de representación necesarios para participar en los procesos culturales, por ello su énfasis en la interiorización del lenguaje.

En la tesis vygotkiana el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación, en tanto es un *instrumento cultural* para compartir el conocimiento y, por consiguiente, la cultura, que permite la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, lenguaje y pensamiento se combinan como un *instrumento psicológico* en el desarrollo cognitivo. Esto implica que el lenguaje, como instrumento de mediación semiótica, es interiorizado por el niño, cuyos procesos de pensamiento se ven consiguientemente reorganizados. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas a las formas que adquiere el sujeto para comprender el mundo y desarrollar la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

Desde este enfoque, en un principio el lenguaje es social, tanto en su función como en las condiciones de su constitución. El lenguaje que se dirige a los otros es interiorizado y cumple también la función de ser soporte del pensamiento. La comunicación es, por tanto, sustrato de la actividad interpsicológica, mientras que la función psicológica del lenguaje alude por el contrario a un nivel intrapsicológico de organización del propio lenguaje.

Lenguaje interno y externo

El lenguaje desplegado externamente y dirigido a otros comienza a ser orientado gradual y crecientemente hacia sí mismo, para organizar y regular la propia acción y/o la resolución de

situaciones problemáticas. La progresión del lenguaje externo en lenguaje interno implica una variación de la estructura y función del primero.

Las transformaciones del lenguaje en la reconstrucción interna se ponen de manifiesto en la modalidad particular que asume como lenguaje egocéntrico. Tal como sostiene Vygotsky,

El proceso de formación del lenguaje interno se inicia en la diferenciación de las funciones del lenguaje, el lenguaje egocéntrico se va segregando del social, a través de su reducción paulatina y concluye con su transformación en lenguaje interno. En definitiva, el lenguaje egocéntrico es la forma de transición entre el lenguaje externo y el interno; por eso tiene un extraordinario interés teórico (Vygotsky 1993, p. 57).

Las características de esta forma del lenguaje fueron descritas en las investigaciones piagetianas sobre el lenguaje y el pensamiento infantil. Las observaciones de Piaget expusieron que los seres humanos pasan un largo periodo durante el cual hablan, sin que esa actividad enunciativa esté dirigida a otro hablante. Los niños hablan para sí mediante monólogos variados que acompañan sus acciones. Incluso puede encontrarse varios niños y niñas hablando al mismo tiempo, pero sin interactuar (Raiter, 2016). Esta actividad es para Piaget manifestación del egocentrismo infantil que desaparece después de los 7 años, y que en edad temprana los ubica como centro del mundo, donde no hay diferenciación entre uno mismo y los otros.

Por su parte, Vygotsky (1993) otorga un papel crucial al lenguaje egocéntrico en el desarrollo psicológico, en tanto se convierte en instrumento del pensamiento y de la conciencia para regular la propia actividad y planificar la resolución de tareas. Las “crías humanas” hablan a sí mismas para autorregular su conducta (Baquero, 1998). En cierto modo, esta práctica no es comunicativa, sino una manifestación del papel del lenguaje en el desarrollo de la conciencia. Esta actividad no desaparece, se mantiene a lo largo de toda la vida, lo que desaparece es su manifestación observable.

El lenguaje, entonces, nace desplegado, exterior, dirigido a otros. Luego continúa desplegado y sonoro, pero para dirigirse a uno mismo y lograr regular la propia conducta. Finalmente, se internaliza para permitir el pensamiento, la planificación de las acciones, y se convierte en lenguaje interior: la vida mental de los signos. Es así que el lenguaje, además de ser un instrumento de comunicación, posibilita la formación de la conciencia y regula el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Raiter, 2016).

Lenguaje y significado

Los sujetos construyen los conocimientos a partir de las interacciones con el mundo, un mundo no sólo físico, sino cultural, con sentido y significante, como resultado principalmente del lenguaje. Por tanto, el conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, el lenguaje, el discurso

y otras formas culturales (Edwards y Mercer, 1994). El lenguaje es un instrumento para guiar la acción e interpretar el mundo. Es el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente. Tal como sostiene Mercer,

El lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (2001, p. 25).

El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento como “realidad”. Por tanto, va más allá de la utilización de un código y se dirige a la interpretación del significado intencional de los mensajes, tanto entre personas como intrapersonalmente (Bruner, 1994). Desde esta perspectiva, las formas lingüísticas reflejan no sólo las funciones cognitivas y de comunicación; sino también, de comprensiones, intenciones e interacciones de los niños con los adultos (Vygotsky, 1993).

Las formas lingüísticas se configuran a través de la palabra, que es en sí misma una operación intelectual sobre los objetos que designa: contiene un análisis de los componentes de una parte del mundo exterior al sujeto y una síntesis de esos componentes que caracterizan o diferencian esa parte del resto del mundo. La palabra, según Luria (1984) es la “célula del lenguaje”, designa un objeto y su génesis reside en el trabajo y las acciones con el objeto.

La palabra no refiere a un objeto aislado, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos. Desde el punto de vista psicológico, el significado es una generalización, un acto verbal del pensamiento mediatizado por la actividad sociocultural, que revela un sistema de nexos, relaciones, representaciones y categorías conceptuales, entre las que se halla incluido el objeto designado.

Cuando decimos “perro” coordinamos esta imagen con otras de la misma serie como gato, caballo, oveja, por lo tanto, cuanto más amplio es el concepto tanto mayor es el número de representaciones coordinadas en las que él mismo se incluye (...) Estas representaciones se integran en un sistema jerárquico de categorías en las que interviene dicho vocablo (Ej.: perro-animal-ser vivo), que suscitan una serie de imágenes parciales subordinadas a este concepto (Luria 1984, p. 41-43).

En una perspectiva filogenética del desarrollo del lenguaje, Vygotsky y Luria sostienen que el origen de la palabra estuvo estrechamente vinculado al contexto y, por consiguiente, cambiaba de significado de acuerdo con el contexto en el que fuese emitida. En términos de Vygotsky (1993), la palabra tenía un carácter simpráxico, es decir, era situacional, comunicativa y solo podía designar objetos. A partir de este carácter, la palabra luego se desarrolló con independencia del contexto: no sólo para designar objetos, sino también para crearlos. De este modo, ya no depende de ninguna situación concreta, se internaliza y convierte en célula del pensamiento.

El camino de emancipación de la palabra del contexto simpráxico es el paso del lenguaje a un sistema sinsemántico, es decir, un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación (Luria, 1984).

Los autores establecen un paralelo entre, por una parte, el desarrollo del lenguaje y la palabra en la historia del ser humano: la filogénesis y, por otra, el desarrollo del lenguaje y de la palabra en el desarrollo del/la niño/a: la ontogénesis.

(...) el desarrollo histórico social del lenguaje en la ontogénesis (...) transcurre en el proceso de asimilación general de la humanidad y de la comunicación con los adultos. Sin embargo, la formación ontogenética del lenguaje es también en cierta medida la emancipación progresiva del contexto simpráxico y la elaboración de un sistema sinsemántico de códigos (Luria, 1984, p. 32).

La distinción entre los contextos simpráxico y sinsemántico se apoya en las siguientes consideraciones:

- Contexto simpráxico: está vinculado directamente a la acción, la actividad humana, la conducta práctica de los hablantes sin mediación del sistema conceptual.
- Contexto sinsemántico: se vincula al sistema conceptual de los hablantes, separado de su práctica cotidiana.

La principal función de la palabra es la designativa, referencial, dirigida a un objeto o a una acción, puede designar también una cualidad o propiedad de los objetos o una relación entre ellos. En una perspectiva sociohistórica, la palabra permite a los sujetos duplicar el mundo, porque los miembros de la especie ya no deben comprobar con los sentidos para conocer: ellos pueden operar mentalmente con los objetos alejados de su esfera inmediata. Este mundo representado mentalmente puede ser dirigido y da origen a su acción voluntaria. La posibilidad de actuar con representaciones es lo que permite a la especie transmitir los conocimientos logrados de generación en generación (Raiter, 2016).

La palabra entra en una red de significados o campos semánticos. Esto significa que se asocia a un conjunto de conocimientos relacionados. Además de la función designativa tiene significado categorial o conceptual: no solo reemplaza a la cosa o acción designada, sino que la analiza e introduce en una compleja red de enlaces y relaciones.

En la palabra se reconocen dos componentes: la referencia objetal y el significado. Durante la adquisición del lenguaje, la referencia objetal se estabiliza, mientras que el significado se desarrolla, a partir de su función de separación en rasgos, generalización e inclusión en un sistema de categorías.

En el desarrollo del niño la palabra se modifica tanto en su estructura como en los procesos psíquicos de base. Por eso se establece una diferencia entre el desarrollo semántico y el sistémico de la palabra. El desarrollo semántico alude a los procesos de análisis en rasgos e inclusión

en categorías. El sistémico a los procesos psíquicos que se producen en cada etapa del desarrollo del significado. A medida que cambia el significado de la palabra va cambiando también el sistema de enlaces en que se encuentra y, como consecuencia, la conciencia.

Estos procesos no tienen la misma duración para todas las palabras ni para todos los fenómenos lingüísticos. La palabra va adquiriendo carácter paradigmático, no es sólo un problema de enlaces concretos relacionados con la situación, sino que también abarca enlaces lógico-verbales. Cada palabra es una opción entre otras y remite a un campo semántico de modo independiente de la riqueza de la situación concreta de comunicación.

La palabra como unidad de análisis del pensamiento

Vygotsky (1993) sostiene que la palabra es la unidad de análisis adecuada para abordar la relación pensamiento y lenguaje. Su significado constituye la unidad de ambos procesos. “Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra” (1993, p. 289). Esta perspectiva explica la evolución de los significados en contrapunto con posturas asociacionistas. El desarrollo de los significados de las palabras no representa una mera acumulación de asociaciones entre las palabras y los objetos sino una transformación estructural del significado.

La tesis central de Vygotsky postula que el significado de las palabras evoluciona y constituye un auténtico proceso de desarrollo. Es decir, el desarrollo de un concepto o significado ligado a una palabra no culmina con el aprendizaje de ésta, sólo comienza allí. Así, pueden describirse formas rudimentarias de construcción de significados o de conceptualización, como el pensamiento sincrético, y, en el otro extremo, las formas de categorización y generalización avanzadas. En este último Vygotsky sitúa a los conceptos científicos.

El autor establece una distinción entre el sentido y el significado de una palabra. El primero alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; por esto es inestable, dinámico y cambiante de acuerdo con los contextos en que el término en cuestión se sitúe. El significado de un término representa su “zona más estable” en la medida en que alude a su uso convencional y remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida.

La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos (Vygotsky, 1993, p. 333).

Según Wertsch (1988) el sentido y el significado expresan “potenciales semióticos” diferenciados. Mientras que el significado de las palabras puede habilitar modalidades de uso descontextualizado de instrumentos de mediación, el sentido porta la potencialidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. La descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación se refiere a la posibilidad de utilizar un instrumento semiótico fuera del contexto original en

que se produjo su apropiación y uso inicial. Esto implica que una palabra adquiere un uso generalizado, abstracto y permite operar en una variedad creciente de contextos. Los conceptos científicos y los lenguajes formales como el de la matemática, poseen un poder descontextualizado en la medida en que reflejan de modo generalizado problemas u objetos que se sitúan en contextos diversos.

El sentido de un término es fuertemente dependiente de los contextos de uso. Los contextos pueden ser tanto lingüísticos como no-lingüísticos. El propio discurso genera sentidos particulares en los términos que se utilizan e impone ciertas pautas de interpretación de acuerdo con el contexto creado. Vygotsky alude que el habla referida a sí mismo opera con los sentidos de las palabras más que con sus significados. Para obtener eficacia en su función comunicativa, el lenguaje exterior requiere atenerse a aquellos significados estables en el marco de las comunidades de hablantes. Por el contrario, el lenguaje interior puede operar con los sentidos subjetivos y con su configuración específica de acuerdo con los contextos particulares.

El pensamiento se caracteriza por una concepción simultánea de una situación a la que el lenguaje necesita ordenar, fragmentándola y secuenciándola. Por esto, el pensamiento no coincide de forma puntual con los significados de las palabras. Éstos últimos obran como mediadores internos en el recorrido que el pensamiento realiza hacia su expresión verbal, de manera análoga a la mediación externa de los signos. Es decir, más que reflejarse en la palabra, el pensamiento se realiza en ella.

El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y por consiguiente para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygotsky, 1993, p. 346).

A modo de cierre

Los aportes de la teoría sociohistórica permiten comprender la relación entre el pensamiento y el lenguaje desde la génesis social de los procesos psicológicos superiores, a partir de las interacciones del sujeto en el mundo social y cultural.

Un postulado central de Vygotsky es que la conexión entre el pensamiento y el lenguaje se origina en el desarrollo, se modifica y se hace más estrecha a lo largo de él. A través de la internalización de los signos, como instrumentos de interacción, y en particular, del lenguaje, se constituye el sujeto y su conciencia, en una construcción de carácter histórico, contextual, social y cultural (Riviere, 1989). En este sentido, el pensamiento es en sí mismo de carácter cultural, y se despliega en la actividad social y en las formas lingüísticas de las que el sujeto se apropia.

Las contribuciones de Vygotsky en relación a la complejidad que entraña el lenguaje como instrumento de la comunicación y del pensamiento son recogidas desde el campo de la Psicología Educativa. En este marco, la ideas vygotskianas constituyen una plataforma teórica para comprender el papel del lenguaje en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversos contextos y escenarios educativos.

Referencias

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Raiter, A. (2016). *Sobre cómo nos volvemos hablantes*. En Unamuno, A. *Lenguaje y educación*. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky L. (1993) [1934]. *Pensamiento y Lenguaje*, en L. Vygotsky, *Obras escogidas*, T. II. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*. En, Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. (2007). *Mediation*. En, Daniels H., Cole M. & Wertsch, J., *The Cambridge Companion to Vygotsky (178-192)*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO 3

La perspectiva de James Wertsch sobre la acción mediada

Fiorella N. Gandini

Introducción

Este capítulo contribuye a la comprensión de la acción mediada desde la perspectiva psicológica sociocultural de James V. Wertsch. Este autor permite acercarnos a la acción mediada como unidad de análisis y comprender su relevancia al investigar los procesos de desarrollo, aprendizaje y pensamiento. En esta línea, el capítulo revisa los aportes que colaboran a entender a la mediación como una acción humana situada, que obliga a caracterizar su contexto histórico, institucional y cultural de desarrollo. Se presenta a la acción mediada como actividad que produce un contexto propio para comprender sus características e incidencia en la formación de la conciencia. Por último, se revisa el papel del lenguaje en la acción mediada.

La acción humana como acción mediada

James V. Wertsch, psicólogo educacional de la Universidad de Washington, es ampliamente reconocido por sus trabajos teóricos y empíricos sobre la acción humana como acción mediada. Desde esta perspectiva concibe a la acción mediada como una acción humana situada en un contexto histórico, institucional y cultural. De este modo, la mediación se comprende a partir de considerar los vínculos entre el sujeto, el empleo y la apropiación de los instrumentos culturales en situaciones específicas de la vida cotidiana. Este postulado permite abordar la acción mediada como una unidad de análisis del desarrollo, el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje, entre otras cuestiones.

Wertsch se nutre de los aportes de Lev Vigotsky (1987) sobre la génesis sociocultural de las funciones psicológicas, entre los que se destaca el modo en que el autor entiende las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje y en particular de la mediación semiótica en la conformación de tales funciones. El autor señala que, aunque Vigotsky no lo hizo explícito en sus teorizaciones, tanto las funciones psicológicas como la mediación son acciones humanas que ponen en juego mecanismos semióticos. Desde esta perspectiva, el funcionamiento

psicológico en el marco de la acción mediada nos permite abordar la relación entre el sujeto y su cultura.

En la tradición vigotskiana la cultura es un factor inherente al propio desarrollo y aprendizaje, integrado por una variedad de actividades y actores ligados por diferentes tipos de vínculos y situaciones conjuntas que aportan sentido a la cultura: la forma en que se representan y definen las tareas, la intersubjetividad que éstas ponen en juego y los instrumentos de mediación semiótica que se utilizan (Wertsch, 1999).

La mediación se relaciona con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1988), que ubica al sujeto dentro de una situación social concreta de aprendizaje y desarrollo en relación a una actividad cultural determinada. El autor define esta categoría como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad del sujeto para resolver independientemente un problema y su nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un adulto o par más capaz. Wertsch (1985) advierte que la ZDP comprende el nivel de desarrollo y de dominio alcanzado por el sujeto y las formas de instrucción implicadas en las actividades socioculturales compartidas. Las construcciones del sujeto en la ZDP tienen un carácter dinámico y por lo tanto requiere una participación activa del sujeto que facilita la transición de los procesos interpsicológicos a los intrapsicológicos. Tales construcciones se realizan en un sistema social interactivo, mediado semióticamente, con una estructura de apoyos creada por los propios sujetos u otros sujetos o pares más capaces y las herramientas culturales apropiadas para el desarrollo de una actividad social concreta.

Desde esta mirada, Wertsch nos invita a considerar a la acción mediada por signos en su contexto, en el marco de las interacciones simbólicas con otros sujetos y objetos culturales, donde el lenguaje y sus usos adquieren protagonismo como principal instrumento en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, Wertsch encuentra en la actividad en su conjunto un modo de comprender la acción mediada.

La acción mediada como actividad

En busca de comprender el contexto de desarrollo de la acción mediada, Wertsch (1985) se vale de los estudios de Leontiev [1972 (1978)] acerca de los componentes y las formas que adquiere la actividad humana (*tätigkeit*) y su relación con la formación de la conciencia. Entiende a la acción mediada como una actividad que amplía la mirada sobre la acción que abarca no sólo el contexto que la rodea, sino también, el contexto que la propia acción produce.

A la hora de pensar en la acción mediada como parte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos, resulta importante resaltar que Leontiev entendía a la conciencia como el producto subjetivo y la manifestación en diferentes formas de las relaciones sociales materializadas a través de la actividad del sujeto en el mundo objetivo. En este sentido podríamos decir que la conciencia es producto de las relaciones y mediaciones sociales. Esto consiste en uno de

los aportes a la comprensión de los procesos de la mediación en la actividad humana dirigida a la formación de la conciencia.

Los estudios de Leontiev dieron lugar a lo que luego sus lectores designaron como “teoría de la actividad”. Ello nos permite entender en toda su complejidad a la mediación como actividad que pone en relación el mundo externo al sujeto y la formación de la conciencia. Leontiev postula la formación de la conciencia a partir de un modelo de estructura de la actividad humana que considera las interconexiones entre el sujeto, la actividad y el objeto (Figura N° 1).

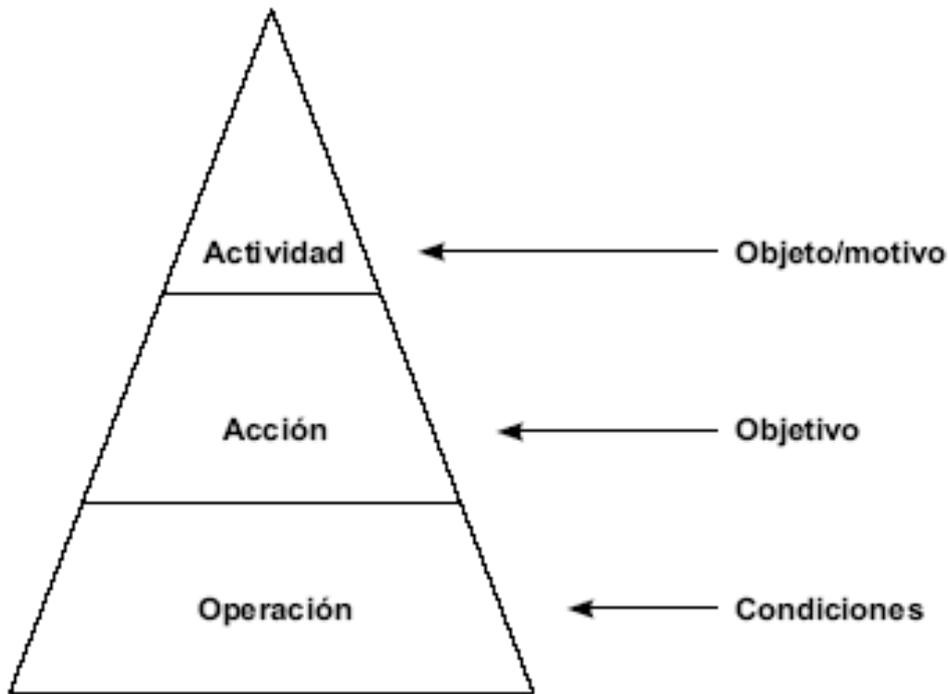


Figura 1: Representación convencional de la estructura de la actividad humana según Leontiev.

De acuerdo al modelo de Leontiev [1972 (1977)], la actividad está orientada por el objeto y el motivo, que actúan como motor externo y varían en sus características. El objeto aparece en dos formas, por un lado, de manera independiente y externa a la actividad del sujeto y, por otro, de manera interna, como imagen mental. Así, el objeto de la actividad se relaciona con el motivo o razón que lleva a la realización de la actividad, tanto material o perceptivo como ideal o imaginativo. Las acciones son los componentes básicos que producen la actividad humana para el logro del resultado, objetivo consciente esperado. La actividad no se reduce a las acciones porque éstas se presentan por un periodo breve, es decir, que tienen un principio y un final determinado en el tiempo de los sujetos o grupos. Por el contrario, la actividad evoluciona durante períodos de tiempo sociohistóricos amplios. Finalmente, la operación entendida como rutinas depende de las condiciones en las que se lleva a cabo la acción del sujeto para el logro del objetivo esperado.

El modelo de la actividad humana propuesto por Leontiev muestra la relación activa del sujeto con el objeto por medio de la actividad, las acciones, las operaciones y tareas impulsadas por necesidades y motivos sociales. Wertsch al incorporar la perspectiva de Leontiev amplía la mirada sobre la acción mediada en las formas de entender sus relaciones con el contexto.

La acción mediada y el contexto

Al presentar su enfoque de la acción mediada, Wertsch además de los aportes anteriormente mencionados, retoma las ideas del teórico literario Kenneth Burke (1966) quien aporta un modelo que toma a la acción humana como un fenómeno básico de análisis unida a la noción de motivo. Burke se interesa en aquello que está en juego cuando se describe qué hace el sujeto y por qué lo hace. Según él, la acción humana sólo puede entenderse mediante la diversidad de motivos y requiere examinar las distintas tensiones que existen entre éstos.

Wertsch recoge los aportes de Burke (1966) que proponen cinco elementos del modelo de la acción: agente, propósito, agencia, acto y escenario, los cuales implican poner énfasis en los agentes y sus herramientas culturales mediadoras de la acción dándole una posición privilegiada a la relación entre estos.

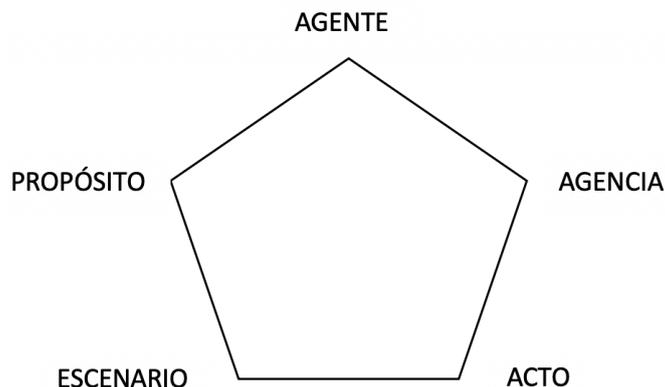


Figura N° 2: Representación del modelo pentádico de la acción de Kenneth Burke.

Según Burke (1966), en toda acción hay un acto, un agente que lo lleva a cabo con un propósito y un escenario en el que actúa ese agente, a través de una agencia o instrumento. Es decir, el acto es aquello que sucede, tanto en el pensamiento como en los hechos. El escenario aparece como el trasfondo del acto, es decir, la situación y el contexto en el que ocurre. El agente es el sujeto que realiza el acto y los instrumentos que utilizó el agente se denominan agencia. En este acto interesa cuál es el propósito que lo movilizó como último elemento en este modelo de la acción humana.

Wertsch incorpora los elementos de este modelo entendiendo que los agentes son los sujetos que operan en la acción mediada a través de herramientas o instrumentos culturales con variados propósitos, entre los que el lenguaje ocupa un lugar central. Así, la acción mediada constituye un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario o el contexto sociocultural y las acciones concretas de los sujetos. Esto último se vincula a la noción de agencialidad de la acción la cual hace referencia a la capacidad de los agentes-sujetos para realizar una acción con determinados instrumentos, sean cuales fueren sus propósitos y a la tensión existente entre el agente del acción, el contexto en el que ésta tiene lugar y los instrumentos a través de los cuales ésta se desarrolla (Wertsch, 1991, 1999).

Lenguaje y acción mediada

Como venimos señalando, los sujetos operan en la acción mediada con variados propósitos a través de herramientas o instrumentos culturales, entre los que el lenguaje ocupa un lugar central. En esta línea, las ideas de Wertsch se nutren de los aportes de otra figura soviética saliente, el filósofo, semiólogo y literario Mikail M. Bajtin, en relación con la comunicación verbal como forma de acción social.

En esta línea, el lenguaje se considera la herramienta principal de transformación de la mente durante la acción en el contexto sociocultural y, también, de la transformación de la acción en dicho contexto (Wertsch, 1977). Wertsch se apoya en la noción bajtiniana del lenguaje como “cadena comunicativa” que se desarrolla en y por la actividad social y las relaciones que los sujetos entablan entre sí en diferentes esferas de la actividad. La cadena se compone de enunciados permanentemente actualizados por las personas y los grupos sociales en el transcurso histórico. Los nuevos enunciados retoman enunciados anteriores, los recortan, amplían y/o re-significan (Bajtin, 1984), por lo que no cabe concebir la producción lingüística y semiótica en general como algo compartimentado y acabado.

“Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana [...]” (Bajtin, 1999, p. 248).

En su obra *Voces de la mente*, Wertsch (1991) postula la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos y los procesos psicológicos individuales y descarta la existencia de una voz aislada de otras voces. Esto último se vincula con el carácter dialógico de la comunicación y la heterogeneidad de modos de pensar de los sujetos. Para caracterizar la acción mediada, el autor examina las dimensiones lingüísticas de los actos comunicativos y retoma la tensión entre las funciones dialógicas y monológicas de los enunciados propuesta por Bajtin (1976). Para Bajtin, en la sociedad hay fuerzas centrípetas que pretenden instituir la comunicación monológica, caracterizada por “discursos autoritarios” que buscan imponer significados establecidos, como es el caso del discurso jurídico. Por el contrario, las fuerzas centrífugas producen discursos dialógicos que Bajtin llama “discursos persuasivos internos” y tienen la función de cuestionar, explorar, conectar y desarrollar nuevas formas de creación de significados.

En la acción mediada el dialogismo cobra relevancia para la creación de significados o producción de sentidos desde la multiplicidad de voces, modos de pensar e individualidad de los sujetos. Con relación a esto último, la acción mediada como acción social dialógica, no se reduce a atributos aislados de los sujetos o de los instrumentos mediadores, sino que en ella confluyen procesos sociales y de constitución subjetiva vehiculizados a través del lenguaje y orientados a la creación de significados y sentidos heterogéneos.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se revisaron las conceptualizaciones de Wertsch respecto a la acción mediada, entendida como una acción situada en un contexto histórico, institucional y cultural que da lugar a la apropiación de la cultura. Asimismo, se describieron los aportes que recoge este autor de Lev Vigotsky (1986/87) acerca de la mediación semiótica como acción humana y su relación con la conformación de las funciones psicológicas superiores. Así, como también, las contribuciones de Leontiev (1978) acerca de la acción humana como actividad. Se abordaron algunas contribuciones de Burke sobre la acción humana a través de los elementos que conforman su modelo. Por último, se repasaron los aportes de Batjín sobre el diálogo como forma de acción social, entendiendo al lenguaje como la herramienta principal de transformación de la mente durante la acción del sujeto en el contexto sociocultural.

Las perspectivas que se desarrollaron en este capítulo tienen la intención de contribuir a repensar la mediación como acción propiamente humana, situada y en contexto y considerar la relevancia de este enfoque para la caracterización de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Lo expuesto invita a revisar y ampliar las discusiones latentes en torno las acciones pedagógicas y la formación docente que ponen en juego situaciones que requieren ser pensadas como acción mediada.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1999) *Ética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Burke, K. (1966) *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method*. (Berkeley: University of California Press.
- Leontiev, A. (1982) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Ed. Ciencias del Hombre.
- Vigotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Aprendizaje Visor. España.
- Wertsch, J. Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. V. (1985) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

CAPÍTULO 4

La clase como espacio dialógico y significativo

María Alejandra Pedragosa

Introducción

El punto de partida para reflexionar sobre la clase como un espacio dialógico y significativo se hace posible en virtud de considerar el aprendizaje significativo como un paradigma que incluye diversas perspectivas en relación a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje (Moreira, 2017).

En este capítulo nos interesa dar lugar a la articulación de los principios del aprendizaje significativo con la consideración de la clase como un encuentro comunicativo. El aprendizaje significativo encuentra una fértil concreción de su propuesta en la configuración de un espacio áulico donde los intercambios dialógicos den lugar a la relación profunda y sustancial de los saberes, creencias, posibilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes con los conocimientos que se proponen construir en las aulas para que alcancen comprensión, construcción de significados y gozo de saber.

Cuando planteamos considerar una configuración áulica (Litwin, 2012) que promueva situaciones dialógicas y significativas implica tomar en consideración que en el trabajo cotidiano en el aula deben contemplarse como parte de las previsiones de la enseñanza cuestiones tales como el uso del tiempo y el espacio, las modalidades de agrupamiento de la clase para las distintas tareas, las formas de interacción, además de los contenidos del aprendizaje que se contemplan como parte central de la organización de la clase.

La construcción de la clase como un espacio común de comprensión, un campo posible para la negociación y la creación de significados compartidos requiere pensar la enseñanza desde un punto de vista comunicativo (Huertas y Montero, 2013). El trabajo áulico, en las clases, como un espacio de comunicación, nos permite reflexionar acerca de los intercambios en la enseñanza como una interacción dialógica que busca articular las diversas construcciones cognitivas de los estudiantes a partir de distintos puntos de encuentro o vías de acceso a los conocimientos. En una configuración como la que se plantea, las formas de relación con el conocimiento nuevo buscan ser sustanciales y no arbitrarias, evitando enfoques meramente estratégicos o de exterioridad para el aprendizaje.

Los objetivos de una tarea, los contenidos de la misma o las estrategias que se hacen presentes en las clases son más fiables para una relación sustancial entre los conocimientos

previos del estudiante y el nuevo conocimiento a partir de acciones comunicativas dialógicas y no a través de un mero devenir discursivo monológico. Esto implica disponer la posibilidad de entramar lo que el estudiante sabe, cree, siente y valora con los conocimientos de referencia de la disciplina.

La propuesta es pensar el sustento teórico para construir una modalidad comunicativa en la clase que permita compartir el pensamiento y la palabra, escuchar y entender otros modos de ver las cuestiones, en definitiva, que facilite una vivencia intersubjetiva de construcción de los significados.

El aprendizaje significativo un desafío para la configuración de las clases en el aula

¿Cómo pensar desde la enseñanza como espacio de comunicación la posibilidad del aprendizaje significativo?

Esta pregunta requiere siempre respuestas singulares, porque singular es cada encuentro pedagógico, con contenidos diversos, diferentes grupos de estudiantes, condiciones institucionales, sociales y políticas específicas. Modos particulares para el desarrollo de un aprendizaje significativo en el aula que implican la consideración de los determinantes duros del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) que enmarcan y, porque no, condicionan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Estos determinantes se refieren al tiempo, la materialidad del espacio, las formas de habla e interacción, los modos de agrupamiento de nuestros estudiantes para que compartan el conocimiento, el contenido y las tareas. Estos elementos los recupera la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2010) como cuestiones a abordar para dar respuesta a la singularidad de cada aula, de cada grupo de clase.

A partir de este encuadre de la enseñanza escolar/académica, estos “determinantes” se pueden pensar como locus de intervención para la configuración de las situaciones de aprendizaje significativo a través de las propuestas de actividad, las consignas, las pautas de interacción y los materiales, tal como se viene señalando.

En este marco es que proponemos repensar cada una de las instancias áulicas para el aprendizaje significativo en términos de entramado (Cazden, 2010). Un desarrollo de la labor áulica que tenga una secuencia en clave de aprendizaje significativo para pensar las estrategias, las consignas, las preguntas, los modos de darnos la palabra para dar lugar a ese entramado entre lo que el alumno ya sabe y lo que los docentes plantean como contenido a aprender, para dar lugar al encuentro de diversas historias cognitivas, conceptuales, concepciones alternativas, en definitiva, a una experiencia que entrame experiencias (Larrosa, 2003).

Es necesario abordar la configuración áulica en todo su alcance (Litwin, 2012), donde los diversos elementos se disponen y articulan de modos específicos. Los docentes a partir de macro y micro decisiones implicadas en el armado de la clase (Edelstein, 2011) desde una perspectiva

significativa y dialógica pueden configurar espacios de aprendizaje, para dar lugar a que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender significativamente a través del hablar y pensar juntos. Abrir espacios para que quienes participan de la clase puedan expresar las comprensiones sucesivas que van alcanzando y compartir cómo están llevando adelante la construcción del conocimiento progresivamente. Esto a su vez, en términos de cognición distribuida (Salomon, 2001) al propiciar situaciones donde todos puedan dar a conocer su palabra, los significados. Ello favorece la colaboración en el pensamiento, no sólo cuando se argumenta en los mismos términos, sino también en los casos de controversia donde se confrontan distintas maneras de abordar la comprensión de un fenómeno. La configuración áulica entonces, no sólo tiene que incluir una fluida interacción docente - estudiante, sino también momentos en los que se escuche y dialogue entre los estudiantes aportándose diversas visiones entre sí.

La dialogicidad como posibilidad para el aprendizaje significativo en el aula

Pensar en la dialogicidad como vía para el aprendizaje significativo requiere considerar en el aula la apertura de un espacio que dé lugar principalmente a la polifonía de voces que piensan de distintas maneras un contenido, un fenómeno, al mismo tiempo que se da la oportunidad de aprender a escucharnos, a valorar la palabra del otro y a convertir un momento de construcción del conocimiento en una instancia de convivencia.

Permitir la heteroglosia (Bajtín, 2013) en el aula para escaparnos de la idea unívoca del significado, abre la posibilidad para no quedar centrados en la “respuesta correcta” sino trabajar como punto de partida desde la diversidad para decir las cosas. Evitar la “monoglosia”, el enunciado canónico, construyendo un derrotero articulador de los diversos “decires”, de los diversos significados y sentidos, para alcanzar las comprensiones comunes de los contenidos curriculares que constituyen la propuesta académica que se les hace a los estudiantes desde los sistemas educativos. Una progresión en la que vamos aceptando esa polifonía, la diversidad, las formas múltiples de entender hacia formas comunes y compartidas.

Desde el aprendizaje significativo es central poner en diálogo lo que el alumno ya sabe y el conocimiento potencialmente significativo. Desde la noción de configuración áulica y los diversos elementos a tener en cuenta, es útil considerar el acceso al conocimiento de los estudiantes en el marco de una variedad de actividades que resulten flexibles para que cada uno lo pueda abordar desde sus posibilidades, desde sus “conocimientos previos”. Del mismo modo, se deberían ofrecer modos diversos de manifestar tanto lo que saben, cómo lo que comprendieron. Permitir que en la pluralidad del aula cada uno pueda vincularse con el conocimiento desde el lugar en el que se encuentra, en términos de estructura cognitiva en la perspectiva ausubeliana. Los sujetos no realizan la construcción de la misma manera, tanto para la adquisición del conocimiento, ni tienen los mismos modos para dar cuenta de lo que ya saben o de las comprensiones a las que paulatinamente van arribando. Todo ello debe ser visibilizado a través de acciones y actividades

áulicas que pongan en evidencia los distintos derroteros y que estos a su vez sirvan de andamiaje mutuo entre los estudiantes y así poder pensar entonces en términos de comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001).

Cuando se plantea la interacción dialógica como estrategia general de trabajo en el aula a los fines de favorecer un aprendizaje significativo, se propone flexibilizar las posibilidades de articulación discursiva y evitar que el discurso del docente fagocite lo que el estudiante tiene para decir. Se trata de poner en diálogo el conocimiento previo con el nuevo conocimiento y entramar estos dos mundos discursivos que se diferencian no sólo en términos de un lenguaje técnico o coloquial, sino también en su proveniencia de la experiencia cotidiana o el conocimiento científico, de registros más abstractos o más concretos (Cazden, 2010).

Hacer habitual el diálogo para la significatividad en nuestras aulas

Los modos de interacción dialógica / conversacional para el aprendizaje significativo como una habitualidad requieren que los estudiantes puedan experimentarlos desde el inicio de los recorridos de aprendizaje como parte constitutiva de las clases en las prácticas cotidiana y de las reglas de juego en este ámbito. Establecer claramente que el aprendizaje, la construcción del conocimiento demanda que hablemos, que pongamos en diálogo los marcos referenciales con los que cuentan los estudiantes en relación al conocimiento que esperamos compartir (Edwards y Mercer, 1994).

Brindar la posibilidad de que los estudiantes expresen lo que no entienden o como lo entendieron y que no sea un riesgo en su trabajo académico, porque se establece un marco de confianza (Luhman, 1996) que hace de la clase una zona segura para equivocarse y / o transitar ese desarrollo de las comprensiones sin preocuparse más que de enriquecer los significados y aprender.

El diálogo en clase, no sólo permite a los sujetos expresarse desde su individualidad, posicionándose con sus enunciados, sino que además permite una co-construcción del conocimiento en términos de cognición distribuida (Salomon, 2001), porque al escuchar los enunciados de otros se reposicionan desde nuevos enunciados, que incluyen de algún modo los enunciados de los otros, articulándolos o contraponiéndolos, pero siempre en ese movimiento iterativo que da la posibilidad de enriquecer el significado alcanzado (Bajtín, 2013).

Hablar y escuchar a otros permite repensar los propios conocimientos, volver a expresar con mayor precisión las ideas que se quisieron compartir, reestructurarlas e ir construyendo la significatividad a través del hablar con otros, del diálogo. Tal como Bajtín (2013) planteaba al concebir la conciencia como algo inacabado y que se construye en diálogo, sincrónico o diacrónico. El autor proponía que al compartir la palabra se " (...) forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal" (p. 331) de la construcción de conocimiento, de una compren-

sión progresiva del mundo, de compartir significados. Se trata de elaborar más amplias y profundas comprensiones al dialogar con otros. Brindar a los estudiantes a través del diálogo en el aula la posibilidad de sumarse a este “simposio”, para expandir las comprensiones para una construcción significativa del conocimiento.

En el diálogo necesariamente aparecen las diferencias interindividuales, la heterogeneidad, las realidades socioculturales y de construcción subjetiva muy diversas, esto es parte constitutiva de la construcción significativa, en términos de relación sustancial entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material (Ausubel, 1983). Este enfoque nos aleja del paradigma que basa los procesos de enseñanza en principios que suponen unos estudiantes típicos, normalizados a los que se les proponen trayectorias que conducen un proceso de homogeneización. El desafío es alcanzar los objetivos educativos desde y con las diferencias.

Las diversas historias intelectuales y vitales dan lugar a diferencias en las posiciones de los estudiantes en referencia a los enunciados, a la vez que iguales en relación a las posibilidades de construcción del conocimiento desde ese lugar singular en el cada uno se encuentre. Es decir, los estudiantes se pueden hallar en distintos puntos del campo de significación que se aborda, pero el aprendizaje significativo abona la posibilidad de que todos pueden progresar desde su estructura cognitiva singular hacia la comprensión. Desde la hipótesis de trabajo que implica la organización/configuración de la clase es necesario pensar cómo establecemos los objetivos educativos y cómo los vamos articulando en las acciones educativas. Esto requiere una reflexión en torno a la flexibilización curricular, con implicancias institucionales en el marco de cómo se definen las promociones de los estudiantes, entre otras cuestiones.

En concreto, para pensar el aprendizaje dialógico y significativo en el aula enfocando la enseñanza como un proceso de comunicación se necesita identificar y delinear los modos de interacción que pueden facilitar el progresivo enriquecimiento de significados de los estudiantes. El eje del paradigma del aprendizaje significativo referido a la relación sustancial entre lo que ya saben los sujetos y el nuevo conocimiento que se pone en directa relación con la propuesta del diálogo como modalidad básica de los procesos de enseñanza. Al decir modalidad básica, por un lado, señalamos lo evidente, que el lenguaje es el principal mediador en la comunicación entre docentes y estudiantes. Pero, por otro lado, básica en el sentido de necesaria e indispensable desde un marco sociocultural que considera el lenguaje y el diálogo como herramientas psicológicas, por la cual nos representamos a nosotros mismos y al mundo además de tomar conciencia del mismo y de nuestros procesos.

Las interacciones intersubjetivas han sido la piedra angular del desarrollo cultural de la cognición humana (Tomasello, 2007), por la cual la especie humana ha compartido la experiencia y ha desarrollado la cultura de manera colectiva, a la vez que da lugar al desarrollo subjetivo. Y si la educación, tal como la consideramos, es un proceso inherente al desarrollo, en el espacio áulico se hace presente o debe hacerse presente, el proceso dialógico como herramienta psico-socio-cultural-histórica y como objetivo educativo ya que el intercambio lingüístico además de ser un instrumento del desarrollo cognitivo se constituye en un instrumento para la convivencia y la comprensión mutua y del mundo en toda su diversidad.

En el aula, desde la perspectiva significativa, el diálogo se debe hacer presente con toda su potencia en tres momentos, *como forma básica de relación con lo que los estudiantes ya saben* en el proceso de recuperación y explicitación de los conocimientos previos, *como forma básica de relación entre esos saberes previos y los nuevos conocimientos* que se proponen, y finalmente *como forma básica para revisar, recuperar, evaluar las comprensiones alcanzadas en el proceso*.

Como construimos un aprendizaje dialógico y significativo en el escenario babélico del aula

La dialogicidad recupera la diversidad en el proceso de construcción de significados. Abrir el diálogo y hacer presentes todas las voces (Wersch, 1993), dando lugar a la heteroglosia permite una genuina labor de negociación de significados, dando lugar al entretejido que recupera las comprensiones actuales de los estudiantes para dar lugar al enriquecimiento de significados. Este contexto dialógico permite comprensiones más elaboradas de los fenómenos a partir de la confrontación y articulación de las concepciones puestas en juego en el diálogo. Esto significa en el ámbito de la construcción del conocimiento escolar, especialmente en el ámbito de estudio del denominado cambio conceptual, que tal “cambio” no ocurre como sustitución, sino que el estudiante en el enriquecimiento de los significados desarrolla, identifica y comprende el contexto apropiado de uso de la construcción significativa alcanzada, recontextualizando y reconceptualizando (Cazden, 1991).

El escenario áulico para un aprendizaje dialógico y significativo requiere elaborar actividades, donde el diálogo permita una relación sustancial con los contenidos. Donde los sujetos implicados puedan delinear juntos las complejidades de los fenómenos que no tienen una única forma de ser abordados. Esto posibilita favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico que pueda poner bajo escrutinio los propios juicios y prejuicios en relación a los conocimientos previos y los nuevos.

Las actividades deberían promover un proceso argumentativo, de explicitación de los distintos puntos de vista, ya que en el proceso de justificación se enriquece el diálogo. Dar lugar a contrapuntos de diversas posiciones y la argumentación de las razones o justificaciones de dichos puntos de vista resulta una excelente práctica para el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, como así también, del respeto a la diversidad y la convivencia.

Los docentes en el contexto de su labor de enseñanza de los contenidos curriculares, intervienen favoreciendo el proceso de recontextualización y reconceptualización de modo retroactivo a los enunciados y respuestas de los estudiantes (Cazden, 1991) de tal modo que orientan las participaciones hacia el marco temático que se desarrolla.

Este tipo de diálogo requiere propiciar un clima de apertura a los diferentes enunciados, a las diversas maneras de plantear el conocimiento, como también revisar las modalidades conversacionales en el aula para que permitan la implicación de los estudiantes a partir de marcos referenciales compartidos. Asimismo, esta dinámica implica poner en suspenso la consideración de

respuestas correctas permitiendo el proceso de compartir sin homogeneizar lo diferente. Desarrollar la construcción del conocimiento en un contexto de expresión, de comprensión y de encuentro posible en la adecuación contextual de los conocimientos y la comprensión de que ellos son fruto de los acuerdos de las comunidades académico científicas, de cómo se entienden y asumen los fenómenos en los estudios actuales.

Posibilitar la construcción de formas de pensamiento y de diálogo que nos permitan hablar y pensar juntos/as siendo diferentes, construir espacios sociales, instituciones, futuro para nuestros niños/as y jóvenes, en el cual la construcción del conocimiento en la interacción comunicativa áulica sea una práctica común y naturalizada, una forma de sentido común como diría Schutz (2012).

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983) Significado y aprendizaje significativo. En: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* pp. 46-85. Trillas, México.
- Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R. Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier "Apuntes pedagógicos"* Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Cazden C. (1991). Capítulo 6 "Discurso en clase y aprendizaje del alumno". Capítulo 7 "La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos". En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (pp. 111-132, 135-147). Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: *Aprendizaje y contextos: contribuciones para un debate*, pp. 61-80. Buenos Aires: Manantial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Huertas, J. A. y Montero I. (2013) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. En: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 165-178. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (2010) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Moreira, Marco Antonio (2017) Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12): e29. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Tomasello, M. (2007) Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.

- Salomon, G. (comp.). (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, pp. 135-152. Buenos Aires: Aique.

CAPÍTULO 5

Las prácticas discursivas áulicas y la construcción de significados

Emanuel Lindon Colombo

Las investigaciones sobre las prácticas discursivas en el aula se remontan a estudios pioneros como el de Flanders (1961) que indaga en torno a la interacción verbal y de cómo esta se distribuye y concreta a lo largo del desarrollo de una clase en diversas categorías, dando lugar al esquema 70/30, graficando la mayoritaria participación docente en relación con la de los estudiantes.

Posteriormente, estudios como el de Sinclair y Couthard (1975), identificaron una estructura básica de comunicación áulica: “IRE” (interrogación, respuesta, evaluación). Estos estudios fueron desarrollados con amplitud y profundizados, enriqueciéndolos con la perspectiva socio culturalista, en el decisivo trabajo de Cazden (1991), sobre el discurso en el aula. En esta línea de estudios inherentes a la problemática abordada, no podemos soslayar el trabajo de Edwards y Mercer (1994), sobre el conocimiento compartido, tomando como centro de los procesos de comprensión, a la comunicación áulica. La comunicación en el aula, tal como la plantean estos autores, a partir de la actividad conjunta de habla en clase, brinda a los estudiantes experiencias que permiten mejores aprendizajes y sustanciales vivencias intersubjetivas de construcción de significados, superadoras de miradas solipsistas del desarrollo humano.

En la misma línea del constructivismo semiótico, Lemke (1997) plantea que el aprendizaje de la ciencia está constituido por un conjunto de procesos que se llevan al plano de lo concreto, en comunidades, como los salones de clase, y es por medio del lenguaje y las formas específicas del lenguaje de la ciencia que, en esas instancias de comunicación, se construyen los significados.

La problemática de interés en torno al análisis de las prácticas discursivas áulicas en relación a la construcción de significados en especial en relación a los contenidos disciplinares, requiere analizar dichas prácticas en el entramado de las aulas. En ellas las formas de interacción materializan las propuestas formativas en un aquí y ahora y dan lugar a huellas o marcas en las modalidades de vincularse de nuestros estudiantes con el conocimiento.

La forma en que el conocimiento se presenta, se recibe y comparte, se discute, se limita y controla, “se comprende bien” o “se comprende mal”, de acuerdo a los cánones de cada disciplina. Esas comprensiones dependen de múltiples variantes, una de ellas está en función de los procesos que se establecen en el ámbito del salón de clase, la manera en cómo la dinámica de las entidades intervinientes: *maestro-alumno-conocimiento* interactúan como elementos de la situación didáctica dentro del aula (Candela, 1997).

La experiencia cotidiana áulica se puede analizar, con una estrategia de abordaje fundada en una perspectiva en la que se considera que las condiciones de posibilidad subjetivas áulicas e institucionales, dan lugar a la construcción de formas y sentidos particulares de las vivencias de aprendizaje en las aulas (Luckman y Schutz, 2009; Bourdieu 1997).

Sin duda, resulta necesario además analizar otra cuestión sumamente relevante en el marco de la cuestión de nuestro interés y es la configuración áulica que se dispone para los y las estudiantes. Analizar, por ejemplo, si se les ofrece una clase reflexiva en donde los mismos y las mismas hablen y piensen en forma conjunta y colaborativamente, no sólo para favorecer el desarrollo cognitivo de los sujetos sino las formas de convivencia y ejercicio del diálogo como modo de vida social (Litwin, 2007).

María Del Mar Prados Gallardo y Rosario Cubero Pérez (2005) elaboraron una investigación donde afirman que, si se les proporcionan a las y los docentes, instrumentos que coadyuven a reconocer los recursos que utilizan en su práctica discursiva y les permitan analizar, de un modo sistemático, sus propias producciones, favorecerán en éstos una pericia reflexiva que, en este marco, resulta imprescindible para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes.

En este sentido preconizan enfáticamente que, si los docentes tomasen conciencia de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a desiguales tipos y formas de participación en las actividades, podrían ser capaces de optar por el tipo de discurso que sea más favorable en cada clase, con el propósito de lograr que los y las estudiantes se impliquen de disímiles modos en la construcción del conocimiento.

Si consideramos las prácticas discursivas en el aula, desde el enfoque de la Psicología Discursiva, y a partir de las propuestas de Edwards y Potter (1992) y de Edwards y Mercer (1997), antecedentes directamente relacionados con el antes referenciado de Candela (1999), dichas prácticas discursivas se relacionan directamente con la calidad educativa de las clases. No es trivial, entonces, proponerse el análisis de las prácticas discursivas, centrándose en el análisis de los intercambios lingüísticos, a través del cual se puede, asimismo, analizar las ideologías de los profesores (Iturriza, 2009).

Tanto el estudio desarrollado por Candela (1997) como el de Iturriza (2009) se basan en el uso del enfoque de la Psicología discursiva para la comprensión de lo que aquí entendemos por prácticas discursivas. Estas se consideran no puros y simples generadores de discursos, sino que se conforman en las formas pedagógicas, los esquemas de acción de los sujetos, las particularidades institucionales, es decir, no son meras operaciones expresivas. Se pueden encontrar gran variedad de estudios sobre este constructo “prácticas discursivas” pero que no lo abordan desde la perspectiva citada.

En relación a la construcción de conocimientos y de significados disciplinares, encontramos estudios como el de Daniela Cavalli Muñigaza (2016) que desarrolló, en su tesis doctoral, el estudio de la construcción de significados y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas, poniendo el énfasis en procurar conocer las experiencias y respuestas en torno a la poesía de alumnos de escuela secundaria. Esta autora ha escudriñado intentando entender los procesos socioculturalmente mediados de construcción de significado para la poesía en particular, analizando los procesos reflexivos involucrados en las actividades propuestas a los y las estudiantes.

Rodolfo López Cardona (2018) nos ofrece un estudio que busca identificar la manera en que puede influir el discurso docente en la movilización del conocimiento matemático, por medio del análisis de las prácticas discursivas y la mediación tecnológica en el itinerario pautado para la comprensión de problemas aditivos complejos en el área de las matemáticas, en los grados 3°, 4° y 5° de la Educación Primaria.

Todos los estudios hasta aquí revisados contribuyen a una primera aproximación o panorama de como el estudio de las prácticas discursivas para la construcción de significados en las aulas escolares pueden aportar tanto en la comprensión de los procesos involucrados para un aprendizaje profundo como para la organización de escenarios áulicos que propicien esta construcción profunda.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza sostiene tanto el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos y las alumnas, como el carácter igualmente activo y constructivo de la ayuda y guía externas que necesariamente requiere ese proceso de aprendizaje para orientarse hacia los saberes seleccionados como contenidos de la educación escolar. En este marco teórico los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1996).

La perspectiva teórica de este capítulo tiene como eje la concepción del aprendizaje desde una orientación sociocultural (Vygotski, 1994). Según esta perspectiva, los intercambios de las voces de los sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dan lugar a la trama intersubjetiva que despliega la construcción de sus nociones sobre el mundo, la realidad, sobre sí mismos (Werstch, 1993).

En términos de construcción de la conciencia humana (Vigotsky 1969) nos interesa subrayar la naturaleza dialógica de esta construcción a través de la cual se va dando la constitución subjetiva en un entramado continuo a través de las palabras (Bajtín, 2013).

Finalmente, es necesario dejar sentado que la clase de abordaje que se viene comentando requiere una unidad de análisis áulica no reduccionista, y que desde una perspectiva psico-socioculturalista dicha unidad debe ser planteada como un sistema de actividad ampliado tal como lo proponen Cole y Engeström (2001).

Sostenemos la importancia de constituir a las prácticas discursivas como foco de estudio en cuanto posibilidad de formación de los sentidos, como una práctica de producción/construcción de la subjetividad enfocada desde una perspectiva psico-socio-lingüística.

Algunas cuestiones como punto de partida para el estudio

La perspectiva de los estudios mencionados y las indagaciones realizadas en el marco de los Proyectos de Investigación y Desarrollo de la UNLP en los que participamos como equipo de la cátedra de Psicología Educacional: *“Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y*

con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” y “Competencia en Comunicación Lingüística, Pensamiento y Aprendizaje: Oralidad, Lectura y Escritura”, como así también la experiencia docente personal y colectiva con mis colegas impulsa algunos interrogantes con la pretensión de proponer la reflexión sobre las cuestiones planteadas hasta aquí.

¿Cómo son las prácticas discursivas entre los y las docentes y estudiantes en el espacio áulico?

¿Las propuestas de enseñanza, qué tipo de prácticas discursivas incluyen para la construcción de significados y sentidos por parte de los y las estudiantes?

¿Qué prácticas discursivas muestran mayor potencia para la construcción del conocimiento compartido?

Estas preguntas, entre otras, nos acompañan en el recorrido docente pero especialmente han sido objeto de nuestra labor en investigación con el fin de indagar las prácticas discursivas en aulas de Escuelas Secundarias en relación a la construcción de significados y sentidos disciplinares. Buscando con ello analizar críticamente las prácticas discursivas en las aulas en relación a la construcción del conocimiento compartido de los y las estudiantes. Para ello, nos proponemos avanzar en la indagación y caracterización de las prácticas discursivas que circulan en las aulas, establecer relaciones en torno a las modalidades en que circulan los discursos y analizar las formas acerca de cómo se emplean los intercambios discursivos para la producción de subjetividades.

En el caso de la construcción del conocimiento compartido nos parece que un buen inicio puede ser identificar cómo se habilita la palabra, por ejemplo, para recuperar los conocimientos previos, los significados que los/las estudiantes poseen y como son tenidos en cuenta para construir nuevos saberes. Cómo se los recontextualiza y se los reconceptualiza, es decir si en realidad son capitalizados o son sólo convocados para luego no ser entramados con los nuevos conocimientos.

Creemos que una indagación de este tipo debe realizarse a partir de la perspectiva constructiva, cultural y comunicativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite pensar en el trabajo áulico y los intercambios discursivos que allí se desarrollan como una instancia de interacción social particular. Un estudio de esta índole podría indagar cómo se disponen las prácticas discursivas en las aulas de clase entendidas, como decíamos anteriormente, no sólo como operaciones expresivas, generadoras de discurso sino también como fuente y sostenimiento de ciertas modalidades institucionales, esquemas de acción y formas pedagógicas. En lo particular, nos resulta de interés la caracterización de las prácticas discursivas que se desarrollan en las aulas estableciendo relaciones entre ellas y la construcción del conocimiento en el aula, a la vez que delinear tipos de intercambios discursivos que propicien la construcción de las subjetividades.

Asimismo, la perspectiva sociocultural histórica brinda un marco general para comprender las prácticas discursivas como sustanciales a los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento. Específicamente, los estudios de la psicología discursiva, a su vez, nos permiten enfocar social y contextualmente el modo de comprender el fenómeno comunicacional áulico como constitutivo de la construcción del conocimiento en el contexto escolar y abordarlo en relación a dicho contexto de habla y su organización social, más que en su organización lingüística. Entendemos así que estos enfoques no permitirían abordar el habla como práctica social que constituye la realidad, construye identidades y conocimiento.

En los marcos epistémicos contemporáneos de las ciencias de la educación no se consideran posibles pedagogías que no abran el espacio a la presencia del otro, a sus experiencias, sus conocimientos, toda su subjetividad. Desde la perspectiva de la Psicología Educacional, una de las cuestiones específicas que la disciplina aporta es los diversos análisis acerca de cómo se establece el vínculo pedagógico en relación a las posibilidades que presenta para habilitar un diálogo que haga posible, que dé cuenta de los conocimientos previos, de los significados que los y las estudiantes poseen para que el entramado entre lo que ellos poseen y las oportunidades que se les ofrecen hagan efectiva su inclusión en la educación concreta y cotidiana en el aula a la que asisten día a día (Cazden, 2010).

Asimismo, surgen cuestionamientos acerca de las mencionadas oportunidades para escuchar la diversidad de voces y significados que se traen al aula e indagar si se abren espacios para construir esos significados desde la heteroglosia de los enunciados (Bajtín, 2013). Esta relación entre un posicionamiento abierto a las diversas voces y las actividades y dinámicas áulicas reales y su potencia para hacer efectiva la heteroglosia resulta un espacio interesante de indagación y de eventual área de reflexión metodológica para la enseñanza.

Resulta entonces de interés cómo las prácticas discursivas en función de los climas áulicos habilitan u obturan la circulación del lenguaje, con palabras y expresiones que revelan ciertos modos de ver el mundo y perspectivas del otro que de modo explícito o encubierto pueden complicar los procesos de comprensión y que atentan contra una educación inclusiva. Esto, suma una perspectiva micropolítica al tipo de estudios que se proponen, específicamente desde una política del lenguaje.

El filósofo francés Jacques Rancière (2017), parte de la idea de igualdad basándose en la historia de Joseph Jacotot, para sostener que “todas las inteligencias son iguales”, como punto de partida. Desde esa igualdad de base, inicial, deben situarse las bases para el diálogo áulico, para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Compartir el conocimiento, respetar la diversidad, valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otros, frente a la complejidad del mundo actual ofrecen al menos un doble beneficio, igualdad ante la posibilidad de construir conocimiento e igualdad de participación junto a formas de convivencias plurales e inclusivas.

Referencias

- Achilli, E. (1998) Investigación y Formación docente. Rosario: Laborde Editor
- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing post-qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 00 (0), 1-6.
- Agudo de Córscico, M.C. & Manacorda de Rosetti, M. (1994). Interacción lingüística entre profesores y estudiantes. Brasil: AZ Editora.
- Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría a de la acción*. Barcelona: Letra e. Cavalli.

- Muñizaga, D. (2016). “La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria”. Barcelona.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. Barcelona: Paidós.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2014) “¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso”. Sevilla.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós.
- Iturriza, H.; Bolívar, E.; Barrios, N.; Delgado, R. «Las prácticas discursivas en el aula : hacia una comprensión de la ideología y las expresiones de poder del docente de Física». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 2009, n.º Extra, pp. 3486-9, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294712> [Consulta: 12-08-2020].
- Lemke, J. L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Barcelona: Paidós
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Litwin, E. (2007) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.
- López Cardona, R. (2018) Análisis de prácticas discursivas y mediación tecnológica en la comprensión de problemas aditivos complejos en los grados 3º, 4º Y 5º de la sede Antonio José de Sucre. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira.
- Luckmann, T. y Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Margulis, M. (2009). “Sociología de la cultura: conceptos y problemas”. Buenos Aires: Biblos.
- Moreira, M. (2003). “Lenguaje y Aprendizaje significativo”. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo.
- Rincón B, G., Narvaez, E. y Roldán, C. (2005). “Interacción en el aula y Lenguaje. ¿cómo enfrentar su investigación?”.
- Sautu, R. et al. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual. Disponible en la página de CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo2011.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Werscht, J.V. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 135-152). Buenos Aires: Aique

CAPÍTULO 6

Lectura y construcción del conocimiento

Maira Querejeta

Introducción

La comprensión lectora ha sido reconocida como uno de los procesos cognitivos más importantes para la vida académica, no solo por las complejidades que conlleva su aprendizaje sino también por su alto valor en la construcción de conocimientos en la escolaridad primaria y secundaria. La lectura es una actividad esencial para la enseñanza y el aprendizaje, y por esa razón, constituye una preocupación para los y las docentes⁶ formar estudiantes que sean buenos lectores.

El objetivo del presente capítulo es revisar algunos de los aportes teóricos que desde la Psicología Cognitiva se han realizado acerca de la lectura y en especial, de las inferencias en la comprensión de textos. El tema ha sido elegido principalmente por la significación que adquiere alcanzar niveles competentes en comprensión y producción de textos para responder a las demandas de la sociedad actual y la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto. Por ende, se hace necesario identificar y precisar los procesos, las habilidades y los conocimientos que intervienen en la lectura; en tal sentido, las inferencias revisten gran relevancia en la comprensión e interpretación del discurso oral y escrito.

El interés reside en transmitir, de manera amigable y accesible a nuestros lectores, un conjunto de nociones básicas y consensuadas acerca de la lectura, una suerte de “abc” de la comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva. Para ello, se considerarán aquellos estudios considerados actualmente como pioneros y clásicos en dicha área de investigación.

En este sentido, cabe aclarar que, en los últimos 50 años la Psicología Cognitiva junto con la Neuropsicolingüística, han aportado evidencia teórica y empírica sobre el desarrollo y los procesos involucrados en tal aprendizaje (Abusamra et al., 2011). Sus aportes han permitido, por un lado, especificar la naturaleza del lenguaje escrito en tanto objeto de conocimiento complejo, y consecuentemente la delimitación de las demandas cognitivas implicadas en diferentes sistemas

⁶ En advertencia de los usos sexistas del lenguaje, en adelante se utilizará la expresión “el docente”, “los docentes”, “el lector”, “los lectores”, “los niños”, “los jóvenes”, “el estudiante”, “los estudiantes” de manera inclusiva de la diversidad de géneros.

de escritura. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas y, en relación con ello, diseñar estrategias de enseñanza más adecuadas, en situaciones y contextos particulares.

Distinción entre decodificación y comprensión lectora

La Psicología Cognitiva adopta una posición epistemológica estrictamente funcional, que tiene como objetivo explicar los procesos, mecanismos y estrategias que intervienen en las operaciones mentales (Riviere, 1987). En esta perspectiva, la lectura y la escritura son entendidas como productos de la transformación de Información, de una forma de representación a otra. En dicha transformación, variadas operaciones y procesos se ponen en marcha.

En un texto clásico de Defior Citoler (1996), la autora señala la complejidad de las operaciones y procesos involucrados en la lectura y escritura de los sistemas alfabéticos como el español. Aclara que leer y escribir implican procesos de diversa índole, aunque interrelacionados: leer supone el reconocimiento de palabras (decodificación lectora) y la comprensión de la información escrita, mientras que escribir, el deletreo escrito (codificación) y la composición o producción de textos.

En el reconocimiento de palabras escritas intervienen procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Uno de los modelos teóricos más aceptado sobre los procesos léxicos de la lectura de palabras es conocido como el Modelo de Doble Ruta (Coltheart, 1978), que consiste en:

- Ruta primaria de acceso directo: que se basa en la asociación directa de la palabra con su significado. Supone un reconocimiento visual y global de las palabras previamente almacenadas en el léxico mental.
- Ruta de acceso indirecto o fonológico: implica la transformación de la palabra a sonido mediante el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Se la utiliza en la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas.

Si bien estas vías de procesamiento son funcionalmente diferentes, una lectura competente supone el uso de ambos procesos y estrategias implicadas, en función de la frecuencia y la regularidad de las palabras y de las pseudopalabras. No obstante, comprender un texto implica mucho más que la decodificación de palabras.

La comprensión de oraciones y textos

La comprensión de oraciones y textos es un proceso sumamente complejo que implica la construcción de una representación coherente integrando la información del texto (McNamara y Magliano, 2009) y generando a la vez inferencias que añaden información faltante pero necesaria para su comprensión (León, 2003).

Como lo han señalado investigaciones consideradas clásicas en el tema, en este proceso, intervienen diversos aspectos que brevemente se presentan a continuación:

A) Los *conocimientos previos*, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital (Piacente & Granato, 2001; Piacente, Granato, Tittarelli, Maglio & Valenzuela, 2000).

B) Los *tipos textuales*. Pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos (Ciapuscio, 1994, 2003); la más frecuente distingue entre textos narrativos, expositivos y descriptivos (Brewer, 1980; Molinari Marotto, 1998), por la implicancia que tienen en los aprendizajes de acuerdo con las características que los identifican:

- En los textos narrativos aparece el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Su finalidad generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.
- Los textos expositivos describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos.
- Los textos descriptivos corresponden a descripciones de características físicas perceptibles de situaciones estáticas con fin informativo.

C) El *procesamiento del texto*. Refiere al sistema de operaciones mentales que ocurre tanto a nivel sintáctico como semántico del texto (Kintsch & Rawson, 2005; Kintsch & van Dijk, 1978) y que permitirá la construcción del texto base, es decir el significado del texto tal como es expresado a través del texto. Sin embargo, la comprensión profunda del texto va más allá de aquello explícitamente expresado en un texto. Debido a ello el contenido de un texto debe ser utilizado para construir un modelo de situación, que corresponde a la situación descrita en el texto y que requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor.

A estos aspectos es preciso adicionar la decodificación fluida de palabras y la adecuación de las estrategias de lectura al fin perseguido.

Las inferencias

La construcción de una representación coherente del texto no depende sólo del significado de sus oraciones sino también de ideas, intenciones y pensamientos del autor que no son explícitamente expresados pero que el lector debe inferir para lograr comprender el texto. En otras palabras, para que el lector pueda comprender un texto es necesario que realice inferencias. Éstas pueden definirse, en términos de José A. León (2003), como:

(...) representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia (...) (p. 23-24).

Las inferencias se basan en el conocimiento lingüístico y general del mundo que posee el lector.

Clasificación de las inferencias

Existen diversos sistemas de clasificación de las inferencias según criterios de contenido, curso temporal, dirección, recursos cognitivos implicados, establecimiento de coherencia local y global, fuente de información, entre otros.

Una de las clasificaciones más utilizadas refiere al curso temporal de las inferencias, ya que proporciona valiosa información sobre el proceso mismo de comprensión. Desde una posición teórica conocida como “hipótesis minimalista” (Mc Koon y Ratcliff, 1992) se reconocen dos tipos de inferencias:

A) las *automáticas* que se generan durante la lectura del texto y establecen relaciones entre segmentos próximos de información que están fácilmente disponibles en la memoria operativa y resultan necesarias para lograr la coherencia local⁷. Entre ellas se mencionan:

- Las inferencias puente, las cuáles unen una parte del texto recién leído con otro leído previamente.
- Las inferencias referenciales, que conectan “referencialmente” a una palabra o frase con un elemento previo del texto y son conocidas como anáforas.
- Las inferencias causales, las cuáles vinculan procesos, hechos o acontecimientos que aparecen en el texto en una cadena causal.

B) las *estratégicas*, que son intencionadas, orientadas por metas y generadas durante los procesos de recuperación de la información, posteriores a la lectura. Dentro de las inferencias estratégicas es posible situar:

- Las elaborativas, de carácter opcional y probabilístico. Tienen como propósito enriquecer y anticipar lo que dice el texto, tales como las semánticas, las instrumentales y las predictivas.
- Las dirigidas a obtener la coherencia global, las cuales conectan distintas partes del texto ampliamente separadas entre sí que no se hallan activadas en la memoria operativa en un mismo momento.

⁷ La comprensión de un texto implica lograr una *coherencia local y global*. La local se refiere a las relaciones que conectan la información de oraciones cercanas o continuas; la global, a la macroestructura del texto.

Como reacción a la “hipótesis minimalista”, surge una concepción más constructivista. Estudios pioneros, como el de Graesser, Singer y Trabasso (1994), entienden que las inferencias necesarias para lograr la coherencia global, además de las ya citadas, son:

- A) Las inferencias de meta supraordenada, en las cuales se conectan las diferentes acciones de un agente con una meta superior que las motiva.
- B) Las inferencias temáticas, que se refieren al tema principal del texto.
- C) Las inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes en respuesta a un suceso o acción.

Estos autores plantean que estas inferencias se realizan generalmente durante la lectura del texto. Sin embargo, en ciertas ocasiones, cuando hay sobrecarga de la memoria operativa y las estructuras de conocimiento necesarias para inferir no son familiares, la probabilidad de que sean generadas durante la lectura es baja.

Para los constructivistas, la meta del lector es construir el significado local y globalmente coherente del texto, logrando un modelo mental o situacional del mismo. Para ello, el lector deberá conectar permanentemente la información recién leída con información leída o inferida previamente. Esto requiere de inferencias que recuperan segmentos de información ya inactivos en la memoria de trabajo, que consumen un tiempo de procesamiento adicional y que no pueden caracterizarse como automáticas.

De este modo, se incluyen en el conjunto de inferencias que se generan durante la lectura aquellas que establecen la coherencia local (tales como las referenciales y las causales) y la coherencia global (de meta supraordenada, temáticas y de reacción emocional del personaje).

Una de las críticas que suele hacerse a estas clasificaciones refiere a su carácter dicotómico, que resulta insuficiente para capturar la fluidez en el procesamiento de un texto. Como alternativa se ha propuesto considerar un continuo donde se integrarían diferentes tipos inferencias propuestos por diferentes modelos y teorías (León, 2003).

Una de las clasificaciones que pueden integrarse a las anteriores es la planteada por Kintsch (1993) y Kintsch y Van Dijk (1978). Dado que no siempre las inferencias adicionan información, estos autores proponen distinguir entre:

- A) Inferencias que reducen la información del texto.
- B) Inferencias que añaden información al texto.

Las primeras están implicadas en la construcción de la macroestructura e incluyen las anteriormente presentadas en relación con el logro de la coherencia global. Las segundas se clasifican según sean recuperadas de la memoria a largo plazo o generadas durante la comprensión, por procesos automáticos o controlados.

Esta taxonomía intenta diferenciar las inferencias a partir de las funciones que realizan en el proceso general de la comprensión, considerando los distintos niveles de la representación del texto. Asimismo, pretende evitar el solapamiento resultante de clasificar las inferencias de acuerdo con el logro de la coherencia local y global.

Las anáforas

Entre los procesos inferenciales necesarios para la construcción de una representación coherente del texto, se halla la resolución de anáforas. Este tipo particular de inferencias procesa las expresiones cuya interpretación depende de otras presentadas previamente. Estas expresiones anafóricas mantienen la continuidad referencial y evitan la repetición de términos, dando lugar a la cohesión del texto.

En términos generales, las anáforas son “lazos cohesivos entre distintas partes de un texto”, que suponen conexiones mentales con un elemento previo al que suele denominarse “antecedente”. Para ello, el lector debe relacionar la información proporcionada por la anáfora con la representación mental del texto construida previamente. Dado que anáfora y antecedente se refieren a la misma entidad con términos lingüísticos diferentes, se dice que son correferenciales (Molinari Marotto & Duarte, 1998).

En el marco de la teoría de los modelos mentales, Sag y Hankamer (1984) clasifican las anáforas en dos categorías: las profundas y las superficiales. Las primeras incluyen los pronombres y las frases nominales; las segundas consisten en la eliminación de una parte de la oración, bajo identidad con una parte de una oración anterior.

Estas dos clases de anáforas corresponden, según estos investigadores, a distintos tipos de procesamiento anafórico. Las anáforas profundas son interpretadas en relación con las entidades del modelo mental y no requieren como antecedente una expresión lingüística. Las superficiales o elipsis, exigen al lector atender a la representación superficial del texto para resolverlas; es decir, restituir las palabras omitidas “copiando” un fragmento de dicha representación.

Estudios posteriores (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995) han investigado si efectivamente estos dos tipos de anáforas corresponden a diferentes modalidades de procesamiento.

Con respecto a las anáforas superficiales, se ha manipulado la distancia referencial para comprobar si la representación superficial del texto está implicada en la interpretación de aquellas. Si las elipsis se resolvieran recurriendo a la representación superficial, deberían ser difíciles de interpretar aquellos casos en los cuáles la distancia entre la anáfora y el antecedente fuera mayor. Esto se debería a la imposibilidad de mantener el antecedente activo en la memoria operativa por un tiempo extenso.

Por otra parte, se ha examinado la influencia de los factores superficiales y conceptuales en la resolución de anáforas profundas. Entre estos factores se han incluido: la distancia entre la anáfora y el antecedente, la permanencia en primer plano o activación en la memoria operativa del antecedente, la causalidad implícita, la concordancia del género y los indicios de número.

Estos estudios concluyen que tanto las representaciones lingüísticas superficiales como la representación situacional, intervienen en ambos tipos de anáforas. Asimismo, se ha demostrado que en la resolución de anáforas es más importante la permanencia en primer plano de los elementos correferenciales que la distancia entre ellos.

Intervenciones sobre la comprensión lectora

Una propuesta clásica para trabajar la comprensión lectora es la “experiencia lectora andamiada” de Graves, Juel y Graves (2001). Esta experiencia consiste en dos fases: de planeamiento y de implementación.

A) El planeamiento de la experiencia lectora considera tres factores:

- El propósito de la lectura es el motivo que impulsa al lector a leer, variando en función de la edad y de sus inquietudes e intereses.
- La selección del texto. Se podrá elegir un texto narrativo o expositivo, considerando su grado de dificultad textual; esta dificultad dependerá de una multiplicidad de factores: familiaridad del contenido, conocimiento previo requerido, organización, unidad y calidad de la escritura, interés por el tema, complejidad sintáctica, vocabulario y extensión del texto.
- El lector, respecto del que se requiere conocer sus necesidades, intereses y esquemas mentales.

B) La implementación de la experiencia implica actividades prelectoras (previas a la lectura), actividades de lectura (durante la lectura) y actividades post lectura (posteriores a la lectura).

- *Actividades de prelectura.* Preparan cognitivamente y afectivamente al lector para leer el texto y tienen como objetivos: motivar y explicitar el propósito de la lectura; activar y construir el conocimiento previo; construir el conocimiento específico del texto; relacionar la lectura con la vida de los alumnos; enseñar vocabulario y conceptos; preguntar/predecir y sugerir estrategias de comprensión.
- *Actividades de lectura.* El procedimiento de lectura es el que se usa habitualmente para leer cuentos en el aula: el docente hace una lectura en voz alta a los niños, luego se interactúa en función del propósito del texto y se reconstruye y expande el contenido del cuento. Luego se invita al niño a leer el cuento. Para que esto sea posible es fundamental contar con materiales apropiados. Si bien cuando el libro se presenta la maestra lo lee de principio a fin, las lecturas a cargo del niño se hacen por partes (una o dos hojas por vez) y de manera reiterada. Se pueden hacer lecturas compartidas (lecturas a coro o leyendo una parte cada uno). También se puede solicitar al niño que identifique y lea algunas palabras.

Una de las actividades más valiosas durante la lectura es la “lectura guiada”. Esta actividad permite focalizar la atención de los alumnos en ciertas ideas mientras están leyendo y, además: a) incentiva el pensamiento crítico ya que hace que los alumnos analicen ejemplos, opiniones, realicen inferencias, esgriman conclusiones y realicen predicciones; b) impulsa la iniciativa para manipular el texto en la medida en que sea más entendible para los alumnos y éstos puedan retener conceptos, detalles, realizar resúmenes y organizadores gráficos y c) propicia que los alumnos puedan ir monitoreando lo que entienden cuando leen.

- *Actividades post lectura.* Motivan a los alumnos a realizar ciertas operaciones sobre el material que han leído: pensar crítica, lógica y creativamente sobre las informaciones y las ideas que emergen de la lectura, y transformar sus pensamientos en acciones. Para ello, se proponen diferentes actividades, en función del lector, el texto y el propósito de la lectura: hacer preguntas, discutir sobre la información aportada por el texto, dramatizar el contenido del texto, actividades no verbales y/o artísticas, entre otras.

Sobre la base de las consideraciones presentadas hasta aquí, muchas de las investigaciones actuales están dirigidas a diseñar y probar programas de intervención en lectura y comprensión lectora. Algunos de estos programas también incluyen componentes destinados a la promoción de los procesos de escritura.

A continuación, se presenta un listado de programas de intervención en lectura, desarrollados en el país en los últimos años. Dichas propuestas están destinadas a estudiantes de inicial (última salita), primaria o secundaria y cuentan con guía teórica para el docente y cuadernillo de actividades.

Para nivel inicial y primeros años de escolaridad primaria:

- Borzone, A. M, Marder, S. y Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.* Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2018) *Klofky y sus amigos exploran el mundo.* Parte 1 y 2. Buenos Aires: Akadia Editorial.

Para tercero y cuarto año de la escolaridad primaria:

- Gottheil, B. y Fonseca, L. (2011). Programa *LEE comprensivamente.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Para tercero a sexto año de la escolaridad primaria:

- Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender I.* Buenos Aires: Paidós.

Para primero, segundo y tercer año de la escolaridad secundaria:

- Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II.* Buenos Aires: Paidós.

Lectura de textos y construcción de conocimientos... ¿o viceversa?

Como se ha mencionado previamente, la comprensión lectora consiste en la construcción gradual de una representación mental coherente que integra la información del texto con la información inferida. Esta representación es almacenada en la memoria y estará disponible para su uso en cualquier tarea cognitiva que requiera de la información del texto (Barreyro y Molinari Marotto, 2013).

Para comprender lo que leen, los niños y jóvenes deben extraer continuamente el conocimiento contextual relevante. Esto significa que para convertirse en un lector habilidoso es imprescindible disponer de una base conceptual y de conocimientos generales del mundo.

La lectura es un proceso en el cual el lector construye activamente el significado de lo que lee, utilizando una variedad de conocimientos previos. Los esquemas, entendidos como estructuras organizadas de conocimiento, asisten al lector cuando está buscando el sentido de lo que lee, relacionando el conocimiento nuevo que está siendo adquirido con los conocimientos previos, determinando la importancia relativa de la información de un texto, haciendo inferencias y rememorando. Tres tipos de esquemas resultan particularmente importantes en la comprensión lectora: conocimientos acerca del mundo, conocimientos sobre los modos en que los diferentes tipos de textos están organizados y conocimientos acerca de los contenidos específicos del texto (Graves, Juel & Graves, 2001).

Entonces uno de los propósitos de la currícula en los primeros años de escolaridad será promover la adquisición de conocimientos, conceptos y vocabulario. Desafortunadamente muchos niños, particularmente aquellos de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, llegan a la escolaridad secundaria con una base de conocimientos estrecha o insuficiente para los contenidos impartidos en la escuela (Roldán et al., 2021).

Por otra parte, los niños y jóvenes aprenden nuevas palabras y conceptos a una gran velocidad, pero para ello necesitan oportunidades para explorar, manipular, clasificar y usar materiales en una variedad de formas, y ser expuestos a libros de información y otros no ficcionales tanto como a libros de cuentos o novelas. Los docentes deberán considerar el contenido de ambos tipos de textos, teniendo presente cómo esto se conecta al currículum y se construye sobre lo que ya conocen. Para ello, pueden implementar estrategias tales como:

- Preguntas que los aliente a aprender, a comparar y a integrar.
- Uso de similitudes y conexiones, y dándoles nueva información.
- Consignas que los aliente a recolectar y aplicar la experiencia pasada a nuevas situaciones.

Asimismo, el conocimiento de los niños aumenta a través de las lecciones que pueden extraerse de paseos o excursiones y de las informaciones proporcionadas por distintos interlocutores. Este aprendizaje puede optimizarse si los docentes realizan un trabajo previo a dichas situaciones. Leer un libro pertinente o mostrarles un video (cuando se dispone del mismo) los hace capaces de construir ideas preliminares acerca de cómo es el lugar, qué encontrarán allí o a qué se refiere el invitado. Proporcionar al niño nuevo vocabulario e información anticipando el lugar y el tema, amplía su atención durante el viaje o en la clase.

Los niños encuentran nuevos conceptos, información y vocabulario a través de los libros y de los medios de comunicación, de las salidas familiares y de los viajes de estudio. Pero es a través de sus propias actividades (como los juegos) que asimilan los nuevos aprendizajes, experimentan y comparten fragmentos de información, los unen y hacen propio ese conocimiento. Cuando los niños leen, escriben, dibujan, dictan, dramatizan o utilizan algún modo de representar lo que conocen y experimentan, construyen, internalizan y redefinen el conocimiento y los conceptos.

Además, estas producciones infantiles permiten a los maestros ver qué han comprendido y qué ideas falsas tienen.

De esto se desprende que las relaciones entre lectura y construcción de conocimientos no consisten en una suerte de secuencia lineal. Los niños no aprenden palabras y conocimientos para luego comprender un texto escrito; tampoco comprenden un texto para luego construir conocimientos, más bien:

Ambos aprendizajes se producen en forma simultánea cuando en situaciones de interacción en torno a la escritura el andamiaje del adulto apoya la lectura y escritura de palabras como el aprendizaje de otras estrategias y conocimientos que facilitan la comprensión y producción de textos (Borzzone et al., 2011, p. 78).

A modo de conclusión, puede recuperarse de lo desarrollado un conjunto de ideas sumamente valiosas acerca de la comprensión lectora. En primer lugar, que implica un proceso complejo en el que intervienen factores de diversa índole: lingüísticos, psicolingüísticos, conceptuales, culturales y otros relacionados a la experiencia personal del sujeto. En este sentido, no constituye una habilidad unitaria, sino que la integran competencias interdependientes (Abusamra et al., 2011). En segundo lugar, que consiste en un proceso de construcción de distintos niveles de representación del texto integrando información explícita e inferida. Y, por último, que su intervención requiere de un abordaje integral, en un contexto más amplio de lenguaje oral y escrito que ofrezca experiencias y conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para acceder al significado en el acto de lectura. De esta manera, aprender a leer y a escribir será mucho más que eso, será aprender habilidades lingüísticas y cognitivas para el ingreso al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de la historia (Borzzone et al., 2011).

Referencias

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Barreyro, J. P. y Molinari Marotto, C. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 9 (17), 19-31.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brewer, W. (1980). Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for psychology. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ciapuscio, G. (1994). *Los textos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Ciapuscio, G. (2003). Textos especializados y terminología. *Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)*. Sèrie Monografies, Nro. 6. Universitat Pompeu Fabra.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Garnham, A., Oakhill, J., Ehrlich, M. F., & Carreiras, M. (1995). Representation and processes in the interpretation of pronouns: New evidence from Spanish and French. *Journal of Memory and Language*, 34, 41-62.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graves, M., Juel, C., & Graves, B. (2001). *Teaching Reading in the 21st. Century. Second Edition*. United States: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (comp.), *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mc Koon, G., & Ratcliff, R (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- McNamara, Danielle y Magliano, Joe (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation, vol. 1* (pp. 297-384). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Molinari Marotto, C., & Duarte A. (1998). El concepto de “Modelo Mental” y su papel en la investigación psicolingüística de las anáforas. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 27-39.
- Piacente, T., & Granato, L. (2001). Competencia Narrativa Verbal y No Verbal. Relación con el Nivel Intelectual. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (pp. 1050-1061). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Piacente, T., Granato, L., Tittarelli, A. M., Maglio, N., & Valenzuela, B. (2000). Las Competencias Discursivas Infantiles y su Evaluación. *Revista de la Facultad de Psicología de la U.N.R.*, 3 (1/2), 133-156.
- Rivière, A. (1987). Capítulo 1: “El concepto de Psicología Cognitiva”. En *El sujeto de la Psicología Cognitiva* (pp. 20-32). Madrid: Alianza Editorial.

- Roldán, L. A., Zabaleta, V. y Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), 575-594.
- Sag, I., & Hankamer, J. (1984). Toward a theory of anaphoric processing. *Linguistics and Philosophy*, 7, 325-345.

CAPÍTULO 7

Las primeras interacciones en el vínculo temprano y el desarrollo del lenguaje y la cognición

Ana Laguens

Introducción

En este capítulo abordaremos nociones y conceptos referidos al desarrollo psicológico infantil temprano en relación con las características de los vínculos que se dan en dicho período. Examinaremos las características que tiene el vínculo temprano entre cuidadores principales y niños y niñas⁸, en torno al desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Para ello partiremos de reconocer las características fundamentales de los primeros vínculos entre bebé y cuidadores. Luego, observaremos las dinámicas de las interacciones tempranas en los primeros años de vida, para dar cuenta de las relaciones entre éstas y el posterior desarrollo comunicativo y lingüístico.

Desde su nacimiento, los niños, se encuentran inmersos en un contexto social y cultural signado por interacciones que representan oportunidades de interactuar con otras personas desde muy pequeños. El acceso temprano a las relaciones sociales es beneficioso ya que de ellas resulta el aprendizaje de diversas conductas, que se constituyen como fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas (Garton, 1994).

En relación a lo expuesto, surge el interés de estudiar el desarrollo cognitivo y lingüístico a través de las interacciones entre cuidadores y niños/as, a partir de la comprensión de que lenguaje y cognición se articulan en la interacción social y constituyen una representación del mundo (Bruner, 1986; Nelson, 1996; Rogoff, 1994, Rosenberg, 2009). En esa línea, abordaremos conceptos referidos al desarrollo del lenguaje y la cognición y, las características del vínculo temprano donde se desenvuelven las primeras interacciones.

⁸ En este texto se utilizará la expresión “el niño”, “los niños”, “los padres”, “los cuidadores” de manera inclusiva de la diversidad de géneros, con el propósito de facilitar la lectura.

Desarrollo psicológico infantil

En la psicología del desarrollo contemporánea, encontramos diversas perspectivas que abordan el desarrollo infantil, como la etológica, la cognitiva o la ecológica. En este trabajo, tomamos como referencia el surgimiento y desarrollo de la psicología evolutiva del ciclo vital (Palacios, 2017). Esta perspectiva extiende el desarrollo a lo largo de toda la vida del sujeto, entendiéndolo como un proceso multidireccional, contextualizado e interpersonal (Martí Sala, 1991). Se le atribuye al individuo un papel activo, pero se insiste en la importancia de las condiciones socioculturales a las cuales se le otorga una influencia decisiva en el condicionamiento o modulación del curso del desarrollo individual (Gutiérrez Martínez, 2005). Desde este marco, el desarrollo psicológico se concibe como el resultado de la interacción y como producto de la interrelación de un organismo inserto en un contexto social particular. Y se considera fundamentalmente al desarrollo humano como un conjunto de procesos que transcurren a lo largo de toda la existencia (Bravetti et. al., 2019).

Desde este marco teórico, se concibe al desarrollo psicológico como un proceso en el que intervienen múltiples factores determinantes y en donde debe considerarse la interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo histórico cultural (Delval, 2011). El desarrollo es concebido como multidireccional y multidimensional, es decir, orientado hacia metas diversas, no universales. Se destaca la importancia de las variables de naturaleza histórica y cultural. En este sentido, el desarrollo no sigue una secuencia predeterminada sino un curso socio-genéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en el doble y complementario plano de la interacción educativa y la participación cultural y social (Palacios, 2017).

En este sentido, los primeros años de la vida son fundamentales para el desarrollo en relación con: la estructuración del pensamiento y el asentamiento de las bases de las que dependerán el aprendizaje posterior y la salud de los niños y las niñas.

La infancia prolongada y el vínculo temprano

Para comenzar a adentrarnos en las características que tienen los vínculos y las interacciones en los primeros meses de vida, es necesario remitirnos a las particularidades que presenta la infancia en la especie humana. Podríamos pensar que la infancia constituye un período de inmadurez por el que tienen que pasar la mayoría de los animales antes de convertirse en miembros adultos de su especie. En los primates, este período toma cualidades llamativas, principalmente por su extraordinaria prolongación: se advierte en un mayor período de dependencia y desvalimiento. El crecimiento físico después del nacimiento se ralentiza de una manera característica y se acelera a partir de la pubertad, lo que ocurre de manera todavía más prolongada en los humanos. El cachorro humano, en sus primeros años de vida, se encuentra muy vulnerable al daño. Sin embargo, esto que podría parecer una desventaja para la especie, es contrarrestado por el cuidado parental, dando lugar a un proceso, que le otorga al infante una mayor plasticidad en la

conducta y, por ello, una mayor capacidad para adaptarse a los retos del ambiente. Durante la infancia de los humanos el crecimiento físico se acompaña del desarrollo comportamental y cognitivo (Gómez, 2007).

En este sentido Español (2010) explica que la extensa infancia que tenemos los humanos es un periodo delicado que está dedicado a la construcción de representaciones flexibles del mundo físico y social y a la posibilidad de intervenir en función de ellas. Y así, puede entenderse que la vulnerabilidad debida a la inmadurez con la que nacemos tiene una ventaja evolutiva, permitiendo la plasticidad y flexibilidad cognitiva. En esta misma dirección, observamos que la precocidad del nacimiento, y en el mismo sentido la infancia prolongada, afectaron primariamente el mundo social humano e impactaron en las características de los adultos de la especie: de la inmadurez se derivan la dependencia y el andamiaje parental humano omnipresente desde el nacimiento (Rochat, 2004). Estas condiciones derivan en un cuidado parental prolongado que modifica también la modalidad del vínculo con los otros miembros del grupo. Quizá, una de las condiciones más importantes sea la posibilidad de garantizar el contacto psicológico a través del andamiaje parental. Con la prematuridad de la cría humana se da la relación íntima entre un bebé indefenso y otro ser, su cuidador, dando lugar a las interacciones tempranas de intersubjetividad.

Retomando las explicaciones de Gómez (2007) podemos decir que inmadurez, como estrategia evolutiva, puede afectar el desarrollo comportamental y cognitivo de dos maneras diferentes. En primer lugar, a través del desarrollo mediado por las figuras de crianza y, en segundo lugar, con la promoción de la flexibilidad comportamental y cognitiva.

En el primer sentido, sabemos que el recién nacido depende de su madre durante un largo período de tiempo para diferentes funciones, pero no sólo aquellas que incluyen aspectos físicos de la crianza, sino también para el establecimiento del contacto social. Por medio de sus cuidadores, los recién nacidos pueden acceder a diferentes situaciones del ambiente y objetos a la vez que se establece el contacto psicológico.

Entonces, la inmadurez prolongada promueve la flexibilidad de las adaptaciones comportamentales al ambiente. La flexibilidad comportamental asociada a un desarrollo prolongado es resultado de la flexibilidad en la formación de representaciones del mundo, característica crucial que permite la capacidad para construir representaciones del mundo físico y social e intervenir en su comportamiento según dichas representaciones.

En este sentido, las explicaciones ontogenéticas basadas en la dinámica de las interacciones tempranas son decisivas para dar cuenta de los productos y procesos cognitivos y comunicativos específicamente humanos, estableciendo la existencia de una o varias capacidades propias de la especie como condiciones de inicio para el desarrollo. Un “bebé competente” no sería sólo aquel que cuenta con conocimientos biológicamente determinados para comprender su mundo, sino con ciertas condiciones iniciales que sólo pueden desplegarse en interacción con un entorno cultural complejo (Laguens, Querejeta y Reches, 2021).

Interacciones tempranas, intersubjetividad y lenguaje

En el apartado anterior, reconocimos la importancia que tienen para el desarrollo, los primeros vínculos. A continuación, veremos de qué manera las primeras interacciones en el seno familiar pueden incidir en el desarrollo comunicativo y cognitivo de los niños y niñas.

Como venimos argumentando, las primeras interacciones donde los bebés participan se dan en el seno de los vínculos tempranos, mayoritariamente en el medio familiar. La actuación de los cuidadores como ayuda social en la interacción, constituye una de las estructuras sobre la cual se apoya el proceso de aprendizaje de los niños (Galván-Bovaira, y del Rio, 2009). Es así como distintos medios podrían influir de diferentes maneras en el desarrollo ulterior de las competencias comunicativas. Se requiere de un entorno cultural que apoye y enriquezca las posibilidades del niño.

A partir de su nacimiento, niños y niñas participan de diferentes situaciones, cuidados, juegos y rutinas familiares. Algunas veces estarán inmersos en dichas situaciones y otras, lo harán observando. Estas situaciones constituyen lo que Bruner (1983) llamó formatos de interacción, interacciones que van constituyendo formatos de diálogos, donde intervienen adulto y niño respetando los turnos de intervención de cada uno de ellos, que pueden ser observados en distintas rutinas interactivas como las mencionadas anteriormente (Rogoff, 2003). A través de ellas, se brinda a los niños la posibilidad de ser protagonistas activos de la comunicación, estimulando así el desarrollo de distintas habilidades comunicativas.

Para que esto sea posible, es necesario que los adultos posibiliten al bebé el acceso a su entorno social. En el inicio de las interacciones, las conductas de los niños pequeños son deliberadas y son sus cuidadores quienes las interpretan como señales comunicativas. Posteriormente, el niño pequeño será capaz él mismo de dirigir sus conductas intencionalmente (Lock, 1980; Serra et. al., 2000). Estos primeros contactos entre el bebé y su cuidador, son la base de todo el desarrollo comunicativo y cognitivo posterior, que se gesta e instaura en las interacciones tempranas durante los primeros meses de la vida del bebé (Carretero y Español, 2013). Son interacciones cara a cara, protoconversaciones o diálogos enmarcados en un tipo de contacto psicológico conocido como intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1983). Se manifiesta en el bebé una predisposición para conectar mentalmente con los demás; se comparten y coordinan intersubjetivamente estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro. En este momento, existe un primitivo e indiferenciado “nosotros” (Español, 2011).

Desde el punto de vista observacional, podemos decir que, en las interacciones frente a frente con la madre u otros cuidadores, los niños de seis-ocho semanas presentan diversas expresiones, que son reguladas por la madre acompañando los gestos del bebé con vocalizaciones o mímicas. El niño reconoce la significación humana de las expresiones de su madre y está intensamente motivado para sintonizar con sus disposiciones comunicativas y para responder a su iniciativa adoptando un estado de ánimo paralelo. Hacia los dos meses, se puede ver en el niño gran predisposición a permanecer en contacto con las personas y a verse involucrado en intercambios expresivos, lo que indica la presencia de la intersubjetividad primaria (Español, 2004).

Posteriormente, entre los 9 y los 12 meses, el bebé será capaz de combinar en la interacción con su cuidador actos prácticos e interpersonales, dando lugar a la intersubjetividad secundaria. Esto constituye un gran paso en el desarrollo cognitivo y social: se da un pasaje desde los intercambios afectivos cara a cara, ritualizados y limitados a la comunicación y la exploración mediada por el entorno. Este cambio en el desarrollo permite el aprendizaje cultural mediante la enseñanza y la imitación, una progresión necesaria que hará posible el desarrollo del lenguaje y el funcionamiento simbólico (Rochat, 2004).

Entonces, podemos observar durante el primer año de vida, la continuidad entre las primeras interacciones entre bebé y cuidador, de formato diádico, cara a cara hacia la participación de intercambios triádicos de los niños con los demás, es decir interacciones entre el niño, otra persona y los objetos del entorno.

Se puede observar, en este período, cómo bebé y cuidador comparten su atención, interés y su experiencia sobre el objeto a través del juego de miradas, formando un triángulo de interacciones. Las interacciones intersubjetivas diádicas y primarias entre el niño y el adulto se extienden incorporando en ellas los objetos y las acciones sobre los objetos. Esto hace que podamos suponer en el niño una noción del “otro”, evidenciada en la actitud de mostrarle un objeto al adulto, por ejemplo (Español, 2004).

De esta manera, la posibilidad de compartir la experiencia y la atención en el seno de las interacciones en los vínculos tempranos, constituyen las bases para la comunicación y para la adquisición del lenguaje (Bruner, 1983; Tomasello, 1995).

Para que un niño pueda aprender a comprender la intencionalidad comunicativa y posteriormente adquirir el lenguaje es necesario que participe de estas experiencias de interacción: es necesario cierto grado desarrollo socio cognitivo que ofrezca la posibilidad de percibir, categorizar y conceptualizar los objetos del mundo, junto con las posibilidades para vincularse intersubjetivamente con otros (Nelson, 2007; Tomasello, 2003). Debe existir un conocimiento compartido dentro de una relación de intersubjetividad (Trevanthen, 1986) y la atención conjunta de los participantes (Wersch, 1991).

Asimismo, el lenguaje aprendido en la interacción con otros hace que la cognición del niño se vuelva sociocultural (Nelson, 1996). A través de las interacciones lingüísticas que los niños comparten con los adultos, el niño va incorporando paulatinamente el lenguaje y la posibilidad de reconstruir a partir de él, su experiencia. Estos usos y competencias cognitivas irán conformando un entramado cada vez más complejo, que constituirán diversos “contextos cognitivos” (Rosemberg, 2007). Lenguaje y cognición son dos conceptos articulados e interrelacionados, entendiendo al desarrollo de la cognición, como el desarrollo de la capacidad para conocer el mundo, construir conocimientos, representaciones mentales de experiencias, de situaciones, de objetos, de propiedades y acciones que permiten comprender las experiencias y ampliar el conocimiento.

Desde la perspectiva psicolingüística (Nelson, 2007; Tomasello, 2003), se postula que la adquisición del lenguaje involucra cierto grado de desarrollo sociocognitivo del niño, dándole gran importancia a las capacidades para establecer relaciones intersubjetivas con otras personas. Del mismo modo, la psicología sociohistórica y cultural de Vigotsky (1964) señala como unidad de

análisis para el desarrollo y aprendizaje infantil, la situación donde ésta se desenvuelve. Así, desarrollo y aprendizaje son resultado de la internalización de procesos que primero se dan en el plano interpsicológico, en situaciones de interacción con adultos y otros niños en actividades cotidianas, para luego interiorizarse en un nivel individual, intrapsicológico.

Algunas conclusiones

En este capítulo, hemos hecho mención a la precocidad con la que los bebés llegan al mundo y en relación a ello, la importancia de las interacciones en los vínculos tempranos que se establecen con sus cuidadores principales, ya que éstos van a sentar las bases necesarias para su desarrollo psicológico y cognitivo posterior.

Como hemos visto, en el desarrollo psicológico infantil interfieren diversas variables. Actualmente se le otorga gran importancia a las variables ambientales y sociales donde los niños crecen. Es por esto, que consideramos que el ambiente temprano donde un niño se desarrolla constituye el cimiento necesario para su futuro.

Es así que, diversos enfoques destacan la importancia de las primeras interacciones entre cuidadores y bebés como posibilidad del desarrollo posterior. En este artículo, hemos hecho referencia al establecimiento de las bases necesarias para el desenvolvimiento de la intersubjetividad para el establecimiento de interacciones que gradualmente pasan de ser diádicas, cara a cara, hacia interacciones tríadicas donde se comparte, además, sobre experiencias y objetos externos.

Destacamos la importancia de reconocer la intrínseca relación existente entre lenguaje y cognición y la particularidad que atañe al aprendizaje del lenguaje: el desarrollo del lenguaje está vinculado a la calidad de las interacciones sociales. Es importante la existencia de contextos que favorezcan los intercambios y colaboren en la adquisición de nuevas habilidades por parte de los niños pequeños. Si bien las habilidades sociocognitivas del niño constituyen uno de los motores del desarrollo comunicativo, éstas sólo se expresan en el marco de las interacciones con el adulto y en un determinado contexto cultural.

Referencias

- Bravietti, G. Giorno, N; Garizoain, E; Laguens, A. (2018). Desarrollo, temporalidad y psiquismo. En G. Bravetti (comp.), *Momentos claves del devenir*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2011). Presente y futuro de la Psicología del Desarrollo. En F. Gutiérrez Martínez & J. Vila Chavez (Coords.), *Psicología del desarrollo II* (pp. 335- 370). Madrid: UNED
- Español, S. (2010). El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología*, 11, 47-58

- Gómez, J.C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata. (pp. 19-24 y 37-50).
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: UNED.
- Galván-Boivara M y del Rio M (2009). El desarrollo del lenguaje y la identificación de patrones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-76.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Barcelona: Paidós
- Lock, A. (1980). *The guided reinvention of language*. Londres: Academic press.
- Marchesi, Á., Palacios, J., & Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza editorial.
- Martí Sala, E. (1991). *Psicología Evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Madrid: Anthropos, Ed. del Hombre.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Palacios, J. (1990). Introducción a la Psicología Evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 1. Psicología Evolutiva (pp. 15-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata
- Rosemberg, C. R. (2000). Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. Actas de la 23° Reunión de Asociación Nacional de Postgraduados en Educación, Brasil
- Rosemberg, C. R. (2009). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En P. M. Sarlé (Coord.), *Lo importante es jugar* (pp. 41-56). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. R., & Menti, A. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo, & A. González. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 251-285). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosemberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572- 591.
doi:10.1080/01638530902959588
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (1982) The primary motives for cooperative understanding. En G.Butterworth & P.Light (eds.). *Social Cognition: Studies of the development of Understanding*. Brighton: Harvester Press.
- Vygotsky, L.S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro
- Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

CAPÍTULO 8

La comunicación temprana en las interacciones entre bebés y docentes

Camila Aquino

Introducción

El presente capítulo pretende transformarse en una primera revisión bibliográfica que se desprende del proyecto de beca UNLP nominado: “La mediación docente en el desarrollo de la comunicación temprana: análisis de las interacciones adultx-niñx en situaciones de juego en la escolaridad maternal”. En este sentido se realizará en primer lugar un acercamiento a las concepciones clásicas sobre la comunicación temprana y sus posteriores reformulaciones, analizando la importancia que tienen las interacciones adultx-niñxs para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Luego se realizará una breve introducción sobre la perspectiva de la pragmática de objeto, para por último abrir algunos interrogantes respecto al papel de la mediación docente en la comunicación temprana a partir de concebir los enfoques triádicos de interacción en el desarrollo.

Diversos estudios han ofrecido evidencia sobre el hecho de que las interacciones entre el adulto y el niño⁹ desempeñan un sitio crucial en el desarrollo lingüístico y cognitivo (Nelson, 2007; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001). Estas investigaciones toman como punto de partida la concepción que comprende que comunicación, lenguaje y cognición se despliegan y se coordinan en la interacción social (Bruner, 1986; Nelson, 1994; Rogoff, 1994), generando una representación del mundo (Rosembeg, 2009).

Tal como propone Basilio (2014), son múltiples las investigaciones sobre la primera infancia que recurren a los desarrollos vigostkianos para fundamentar la importancia de la interacción con el adulto en la adquisición del lenguaje y otras habilidades, sin embargo, son escasas aquellas que llevan a cabo un análisis semiótico más allá de los elementos lingüísticos para indagar sobre el origen de los procesos psicológicos en contextos de comunicación.

Más allá de la tradición teórica a la cual adscriban, los diferentes investigadores coinciden en la importancia crucial de la comunicación gestual para la adquisición del lenguaje y las capaci-

⁹ Se decide utilizar el bebé, los bebés, el niño, los niños, el adulto, el cuidador, etc., en un sentido genérico y básicamente para facilitar la lectura, sin implicar por ello, sesgo de género alguno.

dades simbólicas en general. Es decir que durante el desarrollo aparecen producciones simbólicas cada vez más abstractas y arbitrarias, producto de una progresión en la que los procesos de significación se van descontextualizando y despegando de la materialidad. En este sentido la capacidad de comunicarse con otros mediante signos preverbales: gestos, uso de objetos y vocalizaciones, tiene una importancia central en el origen de la comunicación intencional, como de sus primeras etapas de desarrollo (Bruner, 1974; Capirci, Contaldo, Caselli, y Volterra, 2005; Iverson y Goldin-Meadow, 2005; Rodríguez, 2006; Tomasello, 2008).

Comunicación temprana: un recorrido desde las interacciones diádicas a las triádicas

Este capítulo se encuadra en una perspectiva multimodal que sostiene la relevancia de la coordinación y sincronización de componentes vocales y gestuales en el lenguaje y la comunicación (Murillo y Belinchón, 2013). En esta línea, el desarrollo del lenguaje es concebido como una actividad interactiva que involucra diferentes recursos comunicativos, tales como miradas, gestos, vocalizaciones y uso de objetos.

El lenguaje es un artefacto cultural que sirve para diversas funciones canónicas implicadas en una amplia gama de prácticas culturales, incluidas la representación y la narración. Los niños aprenden estas funciones a través de su participación en intercambios sociales con adultos y pares (Estrada y Cárdenas, 2017; Moreno-Núñez et al., 2017), en formatos de interacción que comienzan a desplegarse antes de la aparición del lenguaje.

La investigación psicológica sobre la comunicación prelingüística ha demostrado que los bebés pueden establecer referentes compartidos en interacción con sus cuidadores muy tempranamente, desde la segunda mitad del primer año de vida (Murillo y Belinchón, 2013). El repertorio de recursos comunicativos prelingüísticos (miradas, gestos, vocalizaciones, uso de objetos) que los niños adquieren durante esta etapa se funde en las primeras expresiones verbales a medida que desarrollan estructuras lingüísticas más complejas. Progresivamente, comienzan a realizar signos que se refieren a otros aspectos más allá de los límites del "aquí y ahora", formando una base sólida para el uso posterior de las palabras (Solís et al., 2016).

Los gestos implican acuerdos y convenciones, es decir no se trata de producciones naturales, ni son únicamente producto de la imitación, sino que se aprenden durante la interacción con otros y se trata de comportamientos con significados producidos con una determinada intención comunicativa (Basilio, 2014).

Los modelos clásicos que se encargaron de abordar el desarrollo de la comunicación prelingüística han ofrecido múltiples explicaciones respecto de las transformaciones que permiten, en el transcurso del primer año de vida, el tránsito de la comunicación al lenguaje (Bates et al., 1979; Trevarthen, 2003). Estos, a pesar de sus diferencias, comprenden a la comunicación prelingüística como un proceso en el que ocurre un salto cualitativo desde las interacciones diádicas, preintencionales entre bebé y cuidador hacia las interacciones triádicas, intencionales y en las que se predica acerca de referentes externos.

En la actualidad, investigaciones recientes han reconsiderado la relevancia y centralidad que adquieren las fases más tempranas del desarrollo en la ontogénesis de la comunicación y del desarrollo lingüístico posterior. Éstas parten de considerar desde un inicio el carácter triádico de las primeras interacciones, destacando la continuidad entre estas últimas y aquellas otras, propias de la comunicación intencional. En este escenario, es el adulto quien toma la iniciativa y presenta al niño, ya desde el comienzo, el mundo de los objetos en su dimensión cultural (Basilio, 2014; Moreno-Núñez, Rodríguez y Del Olmo, 2017).

Esto no significa que el niño no responda de manera contingente en la interacción, más allá de que la intencionalidad la otorgue en un primer momento el adulto. El niño presta atención y responde de manera activa a la propuesta que ofrece el adulto de formas cada vez más complejas a medida que avanza en edad (Moreno-Núñez et al., 2017).

En línea con lo que propone Cárdenas y colaboradores (2020), la mediación gradual de otro ayuda a los niños a aprender a usar variados objetos e instrumentos, acercándolos a la comprensión de reglas de uso que no son evidentes, en especial para los bebés. Por ello, el papel de los adultos como mediadores entre el niño y el mundo ha sido ampliamente enfatizado desde la perspectiva de la Pragmática del Objeto (Rodríguez y Moro, 1999), trasladando el discurso vigostkiano a edades más tempranas. Desde esta perspectiva, la mediación de los adultos permite a los niños involucrarse en interacciones triádicas cada vez más complejas (adulto-niño-objeto) mucho antes de que el bebé pueda tomar la iniciativa de compartir significados (Rodríguez et al., 2017).

Estudios recientes (Dimitrova y Moro 2013; Palacios y Rodríguez 2014; Rodríguez et al. 2017) han demostrado la existencia de gestos tempranos (anteriores al gesto de señalar) que permiten al bebé establecer referencias compartidas con otros en situaciones de interacción triádica (Guevara et al., 2020). Asimismo, se ha demostrado que los gestos, particularmente los ostensivos (dar y mostrar), pueden ser utilizados por los bebés para comunicarse con ellos mismos, adquiriendo funciones exploratorias y privadas (Rodríguez, 2009). Los gestos privados parecen jugar un papel importante en el desarrollo de las primeras funciones ejecutivas. Al respecto, algunos autores han aportado evidencia de que los gestos podrían realizar funciones de autorregulación tempranas (Basilio y Rodríguez 2017; Delgado y col. 2010; Moreno-Llanos 2018).

Estas primeras interacciones presentan, una serie de características que las diferencian de las posteriores, al mismo tiempo que posibilitan su emergencia en el futuro. El adulto incluye al niño en intercambios comunicativos donde: por un lado, realiza acciones ostensivas mediante demostraciones del uso de objeto como de gestos ostensivos: dar y mostrar. Por otro lado, las interacciones poseen carácter rítmico, lo que facilita las interacciones de los niños con los adultos y los objetos (Laguens et al., 2021).

En este sentido las interacciones tempranas, mediadas por verbalizaciones/vocalizaciones, gestos y uso de objetos, cobran una significación central en relación con el desarrollo comunicativo y lingüístico infantil, en tanto facilita a los niños construir su relación con el mundo en nichos interactivos e iniciarse en el empleo de diversos sistemas semióticos (como los gestos o las convenciones sobre el uso de objetos) durante sus primeros dos años de vida (Rodríguez et al., 2017).

La pragmática de objeto: nuevos aportes

La perspectiva conocida como Pragmática del Objeto analiza y da cuenta de la emergencia del uso cultural de los objetos, partiendo de sus propiedades materiales hacia sus usos simbólicos (Rodríguez, Basilio, Cárdenas et al., 2018; Rodríguez et al., 2015).

Si bien tradicionalmente los objetos han sido considerados como fuentes de conocimiento físico por ejemplo en la perspectiva Piagetina, o como meros referentes del acto comunicativo, raramente han sido abordados en su doble condición de objetos de aprendizaje cultural e instrumentos de comunicación. Por ello resulta particularmente interesante lo propuesto por la Pragmática del Objeto, en la medida en que implica una tendencia creciente a devolver a dichos objetos su carácter eminentemente cultural, entendiendo que poseen una función análoga a otros sistemas semióticos de aparición más tardía, como el lenguaje, la escritura o las representaciones gráficas (Languens et al., 2021).

En este sentido la perspectiva de la semiótico-pragmática de Rodríguez y Moro (1999), propone como tesis concebir que las dos líneas que Vygotski concibe como separadas (inteligencia práctica y lenguaje), en realidad se desarrollan entrelazadas desde el comienzo, nunca en paralelo (Basilio, 2014). Por lo tanto, la doble formación de las herramientas semióticas de comunicación y pensamiento, podemos inferir que operan a nivel pre verbal con los gestos y los usos que los bebés hacen de los objetos y no hacen referencia al lenguaje únicamente.

Desde esta perspectiva, se construye un paralelo para el análisis de las producciones que realizan los adultos y la de los niños, que permite analizar su génesis social (Rodríguez y Moro, 2008). Por lo tanto, desde la Pragmática del Objeto, la tríada: adulto, niño, objeto; constituye la unidad mínima de observación para comprender el origen de la construcción del conocimiento por parte del niño (Basilio, 2014).

Estudios recientes, mencionan acerca del carácter triádico de las interacciones (Moreno-Núñez et al., 2015; Moreno-Núñez et al., 2017), donde los primeros usos culturales de los objetos se articulan, en cierto modo, a los usos no convencionales de los que los niños ya son capaces de hacer, ubicándose dicha interacción a nivel del desarrollo (Vygotsky, 1978). El niño pone en marcha de manera natural un uso funcional de por ejemplo sonajeros, maracas y otros objetos sonoros, el cual no se diferencia del uso convencional. Si bien dicho aprendizaje nunca se realiza en solitario, es interesante resaltar el hecho de que al mismo tiempo que los niños exploran su entorno, también comienzan a aprender a usar los objetos con una función culturalmente establecida, incrementando su grado de complejidad semiótica a medida que avanza en edad (Languens et al., 2021).

De este modo a medida que avanzan en el desarrollo los niños aprenden a utilizar objetos cada vez más complejos y diversos desde un punto de vista cultural, haciendo un pasaje de usos convencionales emergentes o parcialmente convencionales a un uso plenamente convencional de los objetos (Dimitrova y Moro, 2013).

En este sentido, comparten una base común de conocimiento con el adulto, quien irá realizando ajustes de manera paulatina sobre la complejidad y la cantidad de los gestos, en función del grado de conocimiento que infiere es compartido con el niño.

Resulta particularmente interesante realizar un paralelismo con la noción piagetiana de permanencia del objeto (Piaget, 1950/1985), ya que cuando los niños llegan a usar los objetos en forma canónica esto sugiere que han adquirido un tipo de permanencia que no es física sino funcional, compartida con la comunidad (Rodríguez et al., 2018). Dicha permanencia funcional, podríamos decir, se constituye en una suerte de invariante conceptual que hace posible trascender el aquí y ahora a través de nuevos usos simbólicos y creativos de los objetos (Languens et al., 2021).

La mediación docente en la comunicación temprana

Tal como se fue desarrollando en el presente artículo, en la actualidad existe evidencia acerca de la alta competencia de los bebés, desde edades muy tempranas, para participar en interacciones triádicas con adultos: desde el comienzo, el niño participa de intercambios iniciados por el adulto, quien toma la iniciativa y le presenta el mundo de los objetos en su dimensión cultural (Contín, 2017; Estrada y Cárdenas, 2017; Rossmann et al, 2014). Sin embargo, dichas investigaciones se han centrado sobre todo en contextos hogareños, siendo escasas aquellas que abordan dichas situaciones en contextos escolares de educación temprana, especialmente en el contexto local.

Por tanto, resulta de particular interés caracterizar las interacciones comunicativas docente-niño y analizar el efecto de la mediación del maestro en la producción de signos comunicativos de los bebés, en propuestas lúdicas de contextos escolares maternos.

Es importante resaltar que otro punto de consenso en la literatura sobre el desarrollo de la comunicación intencional es la relevancia del rol de los adultos en este proceso, aunque la caracterización de las actuaciones de los adultos varíe ampliamente entre las diversas tradiciones de investigación (Basilio, 2014).

Uno de los conceptos ampliamente utilizado es el de andamiaje, para describir la forma en la cual un sujeto más experto promueve el aprendizaje de nuevas habilidades o conocimientos en uno más novato. Se ha recurrido al concepto de andamiaje para definir las interacciones entre adultos y niños, como una habilidad de los padres para tomar responsabilidad por aquellos aspectos de una tarea que van más allá del grado de competencia actual que poseen los niños, acompañándolos con ello y permitiéndoles desempeñarse manera independiente en aquellos aspectos donde tienen manejo. (Wood, Bruner y Ross, 1976).

La mediación es un tema que ha atravesado la obra de Lev Vygotski. En su perspectiva resalta un aspecto clave de la conciencia humana que se vincula con su asociación con el uso de herramientas, especialmente lo que denomina: “herramientas psicológicas” o “signos”. Por tanto, los individuos actúan en el mundo de un modo indirecto o mejor dicho mediado por signos. En este

sentido entonces la emergencia de los procesos psicológicos superiores debe estar fundamentados en la noción de mediación. Dicha noción también permite dar cuenta del desarrollo del individuo partiendo de construir un vínculo entre los procesos sociales e históricos, y los procesos mentales propios de cada individuo. En este sentido, se puede afirmar, desde una concepción de sujeto situado, que los individuos internalizan formas de mediación provistas por particulares fuerzas culturales, históricas e institucionales (Erausquin, 2007).

Por tanto, se concebirá a la mediación docente como aquellas instancias en las que se promueven interacciones triádicas con los niños y uno o más objetos, usando varios signos lingüísticos y no lingüísticos (mediación semiótica), pero también algunas estrategias específicas para mediar la situación de aprendizaje compartida (Cárdenas et al., 2020).

En este sentido, se resalta la importancia del docente como mediador, debido a que es él quien orienta al estudiante en la conformación del andamiaje, definido por Bruner (1981) como el puente que se establece entre el estudiante y él; es decir, el docente deberá ser facilitador-mediador, en la construcción del aprendizaje del alumno.

Es el docente quien se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, orientando y guiando la actividad mental constructiva de sus alumnos, en la medida en que ofrecerá una ayuda pedagógica que se ajuste a las competencias de estos (Díaz y Hernández, 1999).

De ahí surge el interés de estudiar el desarrollo comunicativo a través de las interacciones tempranas entre bebés y docente en situaciones de juego de escolaridad maternal. En esa línea, se desprenden los siguientes interrogantes que orientan la investigación:

¿Qué recursos comunicativos producen los/as bebés entre 6 y 18 meses en situaciones de juego en el aula? ¿Cómo se desarrollan dichos recursos a lo largo de los primeros años de vida? ¿Existen vínculos directos entre la calidad de las primeras interacciones triádicas y la emergencia temprana del lenguaje? ¿Cuáles son los mecanismos utilizados por las/os maestras/os en las interacciones tempranas con las/os bebés para promover el desarrollo comunicativo? ¿Existe relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo comunicativo prelingüístico de los bebés?

Referencias

- Basilio Seyler, M. (2014). *Los signos preverbales como herramientas de pensamiento: el origen social de la autorregulación cognitiva en niños de 14 a 18 meses de edad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Madrid.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944>.
- Bates, E., Beningni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Academic Press.

- Bruner, J. (1981). *Vygotsky, Una Perspectiva Histórica y Conceptual*. Infancia y Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Bs As: Paidós
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language-----a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255---287. doi:16/0010---0277(74)90012---2
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2005). From action to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 155---177. doi:10.1075/gest.5.1.12cap
- Cárdenas, K; Moreno- Nuñez, A & Miranda-Zapata, E.D (en prensa). Shared book reading in early childhood education: Teacher's mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*
- Contín, L. (2017). *Lecturas en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas?* Unpublished Degree Dissertation. Universidad Autónoma de Madrid
- Delgado, B., Gómez, J. C., & Sarriá, E. (2010). Funciones Tempranas del Gesto de Señalar Privado: la Contemplación y la Autorregulación a través del Gesto de Señalar. *Acción Psicológica*, 7(2), 59–70.
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Dimitrova, N. and Moro, C. (2013). Common ground on object use associates with caregivers' gesturere. *Infant Behavior & Development*, 36, 618–626.
- Erausquien, C (2007) Mediación de James Wertsch. *Acta Académica*. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/633>
- Estrada, L. F., and Cárdenas, K. (2017). 'Let's read a book!' *Longitudinal analysis of educational practices in infant school from 1 to 2 years old*, presented at the 47th Annual Meeting of the Jean Piaget Society, San Francisco, 2017.
- Iverson, Jana M., & Goldin---Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16(5), 367 ---371. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
- Laguens, A., Querejeta, M., & Resches, M. (2021). La multimodalidad en el desarrollo comunicativo temprano. *Revista De Psicología*, 087. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe087>
- Moreno-Llanos, I. (2018). *Las Primeras Manifestaciones de las Funciones Ejecutivas en la Escuela Infantil*. Unpublished master's degree thesis. Spain: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y Del Olmo, M. J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Murillo, E. y Belinchón, M. (2013). Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: Cambios en la coordinación de gestos y vocalizaciones. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 473–487. <https://doi.org/10.1174/021037013808200258>
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1---25). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Palacios, P., y Rodríguez, C. (2014). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1873>.
- Piaget, J. (1950/1985). *La toma de conciencia*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. (Vol.1ra). Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C. (2009). The “circumstances” of gestures: Proto-interrogatives and Private gestures. *New Ideas in Psychology*, 27(2), 288–303.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to Agreement: Object Use by Infants and Adults. En J. Rodríguez, C., and Moro, C. (1999). *El mágico número 3. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., and Moro, C. (1999). *El mágico número 3. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., y Yuste, N. (2018). *Object pragmatics: Culture and communication - the bases for early cognitive development*. In A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (p. 223–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>
- Rodríguez, C., Benassi, J., Estrada, L., and Alessandrini, N. (2017). Early social interactions with people and objects. In A. Slater and G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (3rd edn, pp. 213–258). Hoboken/West Sussex: Wiley
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., y Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Rogoff, B. (1994) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Bs As: Paidós
- Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591. doi:10.1080/01638530902959588
- Rossmann, N., Costall, A., Reichelt, A. F. López, B., and Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*,. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01390
- Solís, M. C., Suzuki, E., and Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. The MIT Press.
- Trevarthen, C. (2003). *Conversations with a two-month-old*. Whurr Publishers

- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976a). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
- Zlatev (Ed.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. John Benjamins Publishing.

APÉNDICE

Selección de trabajos realizados por estudiantes

La construcción de conocimientos en el aula: interacción y discurso pedagógico

*Santiago Peluffo, María Florencia Spolidoro
y Gisele Villarreal Maidana*

Introducción

El objetivo de este informe es realizar un análisis interpretativo del registro de una observación de una clase de Filosofía realizado por Rosse Marie Vallejos Gomez (2020), en un curso de 4° año de la educación secundaria de una escuela chilena, a partir de herramientas propias del campo de la Psicología Educativa. Nuestro eje principal será la construcción de conocimientos en el aula, focalizando en la interacción y el discurso pedagógico. Además, nos detendremos en algunos momentos de la clase que podemos pensar en relación con las ideas de fracaso escolar y discapacidad de aprendizaje, presentes en el eje curricular de la asignatura, denominado enfoques y objetivos de la orientación psicoeducativa.

Metodología

Como se expuso anteriormente, la metodología del análisis está focalizado en el registro escrito de una clase de Filosofía. La transcripción da cuenta de las interacciones discursivas entre una profesora y un grupo de alumnas. No resultó posible determinar la cantidad de integrantes del grupo de la clase, aunque se llega a individualizar a 6 de ellas. En la forma de expresarse tanto de la profesora como de las alumnas encontramos expresiones que nos resultan poco familiares en nuestro contexto comunicacional.

Análisis interpretativo

La clase se organizó en torno a la lectura de un texto, seguido de la resolución de un cuestionario, y se focalizó en el contenido curricular “fundamentos de la moral”, haciendo referencia a distintos filósofos. Como puede apreciarse en el anexo de este informe, durante el desarrollo de la clase se alternaron momentos en los que distintas alumnas leyeron en voz alta un fragmento, y momentos en los que la profesora realizó preguntas basadas en la lectura.

En el procedimiento de análisis del registro de la clase encontramos reflejadas las categorías para el estudio de la interacción propuestas por Ned Flanders¹⁰ (1961), con excepción de la categoría “acepta expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes”. También, dos categorías para el análisis propuestas por Feuerstein acerca de la mediación docente en la construcción del conocimiento: *preguntas orientadas hacia la precisión de ideas* y *preguntas orientadas a revisar el propio razonamiento*, recuperadas por Palacios (2015). A estas categorías les podríamos sumar otras, diferentes o más específicas:

Profesora:

- Hace preguntas o da explicaciones para recordar conocimientos previos.
- Da opiniones o analiza cuestiones no —necesariamente— relacionadas con los contenidos curriculares.

Alumnas:

- Piden precisiones o explicaciones.
- Negocian la organización de la clase (negándose a realizar la consigna o proponiendo alternativas; por ejemplo, o cuando se niegan a leer en voz alta).
- Hablan entre ellas sobre el contenido, sobre las consignas, sobre la interacción (se mandan a callar) o sobre otra cosa no relacionada.
- Relacionan y articulan los conceptos con situaciones de su cotidianidad.

Ambos actores:

- Bromean.
- Ponen ejemplos.

Si analizamos las interacciones a partir de los temas abordados en la clase podemos mencionar los siguientes elementos que se encuentran presentes en la clase: *el contenido, las actividades, cuestiones de la vida cotidiana* (en mayor o menor medida vinculadas con el contenido), *de la docente, de las alumnas y su relación, de la interacción misma*.

En cuanto a la forma de los intercambios, vemos que la estructura básica de intercambio comunicacional denominada por Sinclair y Coulthard (1975, citado por Palacios, 2015) *IRF*¹¹ en general se da de manera incompleta, mediante encadenamientos de los primeros dos elementos. Es decir, luego de la pregunta de la profesora y la respuesta de las alumnas, no suele haber una retroalimentación, sino una repregunta (de las categorías que tomamos de Feuerstein) o una nueva pregunta sobre otra cosa.

¹⁰ Del docente: acepta expresiones emocionales y afectivas de los estudiantes; alienta y apoya los aportes de los estudiantes a la clase; acepta y/o usa ideas o aportes de los estudiantes; formula preguntas sobre la base de los contenidos curriculares; explica o expone temas curriculares; da instrucciones, normas y órdenes; crítica o justifica su autoridad para intimidar a los estudiantes. De los estudiantes: responde a requerimientos del docente; inicia la conversación, participa de manera espontánea. (da retroalimentación); silencio o confusión, ya sea porque ninguno toma la iniciativa o porque todos hablan al mismo tiempo.

¹¹ “IRF”: el profesor inicia (I) el intercambio lo cual provoca una respuesta (R) por parte del estudiante, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor.

Esta escasa consideración de la profesora de los aportes que fueron haciendo las alumnas podría relacionarse con la tendencia señalada por Agudo de Córscico y Rosetti de “convertir situaciones de diálogo en una ‘mayéutica imperfecta’” (citados por Palacios, 2015, p. 7).

Volviendo al tipo de actividades que ocuparon la mayor parte de la clase, Palacios (2015) explica el potencial didáctico de las actividades de lectura y debate sobre lo leído. Sin embargo, en este caso encontramos ciertos aspectos que obstaculizaron la posibilidad de explotar el potencial del material de lectura. En primer lugar, el texto seleccionado por la profesora parecería que no permitió establecer un diálogo con el autor, ni tampoco resultó de interés para las alumnas. En segundo lugar, la forma en la que la profesora propuso abordar el material, a partir de un cuestionario, no dio mucho lugar a la profundización del contenido, ni al desarrollo de habilidades cognitivas o metacognitivas por parte de las alumnas. En tercer lugar, con relación a las particularidades de los debates guiados por el docente (Palacios, 2015), las intervenciones de las alumnas estuvieron limitadas en su extensión y se dirigieron principalmente a responder preguntas puntuales de la profesora, no registrándose diálogos entre pares acerca del contenido.

Sin embargo, se destaca cómo la profesora recurrió a la conversación libre, que va y viene entre temas de la vida cotidiana y categorías propias del contenido curricular. En este sentido, Palacios (2015) recupera el concepto vygotkiano de Zona de Desarrollo Próximo para pensar cómo la conversación permite a los docentes ayudar a los estudiantes a establecer relaciones más allá de sus capacidades autónomas.

Por otra parte, se advirtieron intercambios —algunos son bastante extensos— en los que no se trabajó sobre el contenido ni se conversó sobre otros temas, sino que se dedicaron a la gestión de las actividades. También, vimos que en algunos momentos las alumnas se negaron a realizar lo requerido por la profesora, en otros propusieron alternativas de trabajo, algunas de ellas por fuera del marco de la actividad de la clase, hablando entre ellas. La forma de manejar estas situaciones por parte de la profesora varió entre insistir en el cumplimiento de las instrucciones dadas, sisear, pedir callar a las alumnas y amenazar con un formato de actividad aún menos deseable al que se ponía resistencia.

En estos intercambios se pudo observar que una finalidad principal de los mismos fue buscar respuestas a preguntas que realizó la docente, como anteriormente se mencionó y, en caso de no haber respuesta, se pasaba a otra repregunta para revisar contenidos abordados en clases anteriores. De esta manera se limitó la interacción grupal, sólo dos o tres alumnas fueron las que participaron en la construcción del conocimiento quedando el resto por fuera o participando con poca intensidad.

Otra situación que se observó tiene que ver con el comentario de la docente para incentivar a las alumnas para que respondan pero dando por hecho que sólo iban van a poder participar las que tuvieron buena calificación en la evaluación

Profesora: ¿Qué?... A ustedes que les fue tan bien en la prueba

Alumna 2: ¿cuándo? (murmura)

Alumna 3: cuando hizo la prueba...

(Alumna ríe)

Profesora: por eso no lo digo de manera irónica

Alumna 1: ¿no?

Profesora: noo... lo digo de verdad (ríe)... no todas, pero... la mayoría sí

Estas situaciones nos condujeron a preguntarnos *¿qué es lo que puede suceder con las alumnas que quedan por fuera de este tipo de enseñanza?*. McDermott (2001) plantea la idea de *discapacidad del aprendizaje*, la cual se acentúa en las instituciones debido a que no se acepta que haya niñas que aprendan de manera diferente o más lentamente de lo esperado. El contexto en estos casos cumple un rol fundamental dado que este puede generar un ambiente en el cual estos rasgos de la DA se puedan manejar dentro de un escenario más organizado.

Asimismo, McDermott (2001) sostiene que:

El término aprendizaje enuncia simplemente que algunas personas han logrado determinada relación entre sí, y es en función de esas relaciones que la información necesaria para la participación de todos se hace accesible de maneras que permiten a las personas dedicar a cada tarea el tiempo suficiente como para llegar a desempeñarse con eficacia. Si esto sucede con la suficiente frecuencia, se puede decir que acontece el aprendizaje (p.301).

En el registro de observación pudimos visibilizar algunas intervenciones que dan cuenta cómo esta noción de aprendizaje que desarrolla McDermott no se lleva a cabo durante la clase promoviendo así posibles situaciones que pueden verse como una posible o futura DA.

En línea con las ideas de McDermott, Terigi (2009) sostiene que el fracaso escolar masivo responde a diferentes instancias como en este caso la evaluación en la cual él o la profesora deciden que el alumno no aprende o no lo hace según lo esperado. Esto puede darse debido a la ausencia de criterios psicológicos a la hora de evaluar, como a la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento.

Ante estas situaciones encontramos modelos que pueden ayudar a evitar el fracaso escolar como la presentada por Sole y Martin (2011) quienes proponen un modelo educativo de orientación que habilite una mirada hacia la realidad de una manera sistémica y constructivista que permita reconocer las diferencias individuales para poder orientar el aprendizaje con el fin de trazar un horizonte para el trabajo compartido y de esta manera acercar posiciones para compartir una visión más compleja y a su vez más optimista para el desarrollo y el aprendizaje.

Conclusión

A partir de la lectura bibliográfica, del análisis de la clase y del intercambio que realizamos como grupo de trabajo, nos surgieron algunas preguntas y reflexiones con relación a la enseñanza del contenido. Si bien, la docente generó espacios de intercambio, realizó intervenciones que permitieron retomar contenidos de clases anteriores, dio lugar a las opiniones de las alumnas, la docente no terminó de profundizar en los contenidos. Sus intervenciones estuvieron más

orientadas a que las alumnas “respondan lo que se busca” y no a problematizar o poner en tensión los conceptos presentados y las representaciones que las alumnas tenían sobre los mismos. Consideramos que la temática de la clase hubiera posibilitado el debate, la confrontación de ideas, la construcción del conocimiento de forma tal que las alumnas en una posición más activa. No nos referimos concretamente a la participación, sino al desafío intelectual que se les presentó, el cual podría haber sido más potente. Por ejemplo, ¿qué hubiera pasado si la docente hubiera utilizado como estrategia una repregunta que invite a repensar las respuestas?, una repregunta que invite a la argumentación de las alumnas, en definitiva, una propuesta de retroalimentación que enriquezca las construcciones de significado. Desde nuestra perspectiva, se desaprovecharon momentos potentes de complejizar y poner en tensión los contenidos, lo cual hubiera fomentado tanto la metacognición como la transformación de los esquemas previos de las alumnas a nuevas construcciones, dando lugar a nuevos conocimientos y aprendizajes que puedan inscribirse de manera más significativa.

El aula es un espacio donde no sólo se presentan los contenidos, sino también donde éstos se socializan. La palabra, los discursos y el lenguaje en sí mismo permiten la construcción de sentidos a la hora de entrar en contacto con nuevas categorías y generar aprendizajes. Dejar circular la palabra entre pares, intervenir repreguntando (no sólo cuando la respuesta es incorrecta), plantear desafíos en términos intelectuales, presentar diversidad de opciones a la hora de proponer una actividad, son estrategias que deberían estar presentes en toda situación de enseñanza para promover más y mejores oportunidades de aprender. Entendemos que una situación de enseñanza debe generar inquietudes que potencien los aprendizajes, atender la diversidad de maneras de aprender y prevenir que algunos alumnos (y a veces muchas) quedan excluidos. La inclusión pensada en términos amplios es más que presentar propuestas que alienten a la diversidad, generen aprendizajes significativos y, en definitiva, eviten situaciones que lleven al fracaso escolar.

Referencias

- Flanders, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior. *Educational Leadership*, 19(3), 173-200.
- McDermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En Palacios, A. (Coord.) *Claves para incluir*. Noveduc.
- Sole, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E.; Solé, I. (coords) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Grao.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Vallejos Gomez, R. (2020) *Pensamiento complejo y metacognición en el área curricular filosófica de la educación media chilena*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ANEXO

Análisis de la interacción y el discurso en una clase de filosofía extraída de la tesis doctoral de Vallejos Gómez (2020)

Presentación del tema	
<i>Profesora: El día de hoy comenzaremos a ver cuáles son los fundamentos de la moral. Dentro de lo que funda la moral está... eeh... la naturaleza humana, el deber como fundamento moral, el amor, el contrato social...</i>	Anuncia el contenido. Lo empieza a explicar.
Alumna 1: ¿Contrato social?	Pide explicación.
<i>Profesora: sí, para eso les voy a traer una guía. Y también la utilidad (murmullos). ¿Es útil o no es útil lo que estoy haciendo?</i>	No explica, promete guía. Sigue explicando.
Alumna 2: <i>siii</i>	Intenta responder.
Alumna 3: ¿Qué está haciendo?	Pide explicación.
Alumna 4: enseñándote <i>po</i>	Intenta responder.
<i>Profesora: es una pregunta retorica</i>	Responde.
Alumna 3: <i>ah</i>	
<i>(Murmullos y conversaciones entre alumnas)</i>	
Alumna 5: Alison... ¿teni lápiz mina?	
<i>(Murmullos y conversaciones continúan)</i>	
Alumna 6: <i>profe... (Otra alumna tose)</i>	
<i>(Continúan los murmullos y conversaciones inteligibles, se agregan sonidos de lápices chocando en las mesas)</i>	
Alumna 7: <i>Profe, no lo entiendo...</i>	Pide explicación.
<i>(Continúan las conversaciones y sonidos de autos desde fuera)</i>	
momento de lectura 1	
<i>Profesora: ¿Quién puede comenzar a leer la guía?</i>	Consigna.
<i>(Alumnas se sorprenden)</i>	No siguen la consigna.
<i>Profesora: Ya, la Javiera... Y atentas que cualquiera puede seguir la lectura... (Murmullos y conversaciones)... Ya comience Javiera.</i>	Consigna más específica. Aviso sobre la modalidad de trabajo.
<i>Javiera: Los fundamentos de la moral, la naturaleza humana. Existen diversas posiciones respecto a los fundamentos de la moral humana. La primera, que examinaremos... a continuación es de la propia naturaleza humana. Raúl y Roberto discuten respecto al derecho de propiedad. Raúl siguiendo una tesis marxista afirma que él... ah, creer que una persona tenga propiedades de ciertos bienes, especialmente de producción, le da un poder sobre otras personas, lo que determina una situación injusta. Roberto dice que el derecho a la propiedad es un derecho natural del hombre y que es parte de su libertad. Supone Roberto que existe una naturaleza humana y que hay ciertos derechos in... inherentes a esta naturaleza.</i>	Sigue la consigna.
<i>Sócrates y Aristóteles pensaron que esta naturaleza humana era la base de la moral. Por eso que Sócrates afirmaba que el actuar moral del hombre se fundamentaba en el conocimiento de la naturaleza y en un actuar conforme a ella. Aristóteles se preocupaba de buscar qué era lo que realmente distinguía a esta naturaleza y lo encontraba a en la vida intelectual.</i>	
<i>Ambos filósofos, como también lo hacen después... los filósofos cristianos, piensan que existe una naturaleza humana y que ella nos da la pauta acerca, de lo que es bueno o malo para el hombre. La dificultad que tiene esta posición es poder determinar cuáles son las verdaderas características que forman parte d...de la naturaleza humana y cuáles son características culturales que pertenecen, en las diferentes culturas, se... ser esenciales a esta naturaleza.</i>	
Preguntas sobre lo leído 1	
<i>Profesora: Muy bien, ¿recuerdan lo que decía Aristóteles y Sócrates?</i>	Pregunta sobre el contenido.

<i>Alumna 1: Si</i>	Responde.
<i>Profesora: ¿Qué?... A ustedes que les fue tan bien en la prueba</i>	Repregunta más específica.
<i>Alumna 2: ¿cuándo? (murmura)</i>	Intercambio sobre un aspecto no relativo al contenido. Se jerarquiza al grupo de acuerdo al desempeño anterior.
<i>Alumna 3: cuando hizo la prueba...</i>	
<i>(Alumna ríe)</i>	
<i>Profesora: por eso no lo digo de manera irónica</i>	
<i>Alumna 1: ¿no?</i>	
<i>Profesora: noo... lo digo de verdad (ríe)... no todas, pero... la mayoría sí</i>	
<i>(Alumnas murmuran y conversan)</i>	
<i>Profesora: ¿qué dice Aristóteles y Sócrates sobre... con respecto a la... naturaleza humana?</i>	Reformulación de la pregunta sobre el contenido.
<i>Alumna 1: eeh...el bien y el mal, y eso...</i>	Responden de manera fragmentada, complementándose.
<i>Alumna 2 y 3: que era la base de la moral (a coro)</i>	
<i>Alumna 4: que era la base de la moral... en una polis</i>	
<i>Profesora: ¿Quién era ese?</i>	Repregunta.
<i>Alumna 1: Eeh...</i>	
<i>Alumna 2: Platón</i>	Responde.
<i>Profesora: no</i>	Devolución.
<i>Alumnas 3 y 4: Aristóteles (a coro)</i>	Responden.
<i>Profesora: Aristóteles (repite confirmando la respuesta)... ¿Sócrates qué dice?</i>	Devolución. Pregunta.
<i>Alumna 5: que la moral era la base de la felicidad</i>	Responden de manera fragmentada, corrigiéndose y complementándose.
<i>Alumna 6: no, que la felicidad era...</i>	
<i>Alumna 1: que la felicidad...</i>	
<i>Alumna 2: era de todos... de toda la población</i>	
<i>Alumna 3: ah...</i>	
<i>Profesora: Ya, pero la felicidad es consecuencia de algo</i>	Invita a seguir desarrollando.
<i>Alumna 1: del acto de conocimiento...</i>	Responde.
<i>(Murmullos y conversaciones)</i>	
<i>Profesora: Primero... el ser humano debe conocerse a sí mismo</i>	Explica.
<i>Alumna 1: para poder... (Murmura)</i>	Intenta participar del desarrollo de la profesora.
<i>Profesora: si se conoce a sí mismo, tiene un actuar virtuoso, ¿para quién?...</i>	Explica. Pregunta.
<i>Alumna 2: para el ser humano</i>	Responde.
<i>(Murmullos y conversaciones)</i>	
<i>Profesora: no era concebible, que alguien conociendo... lo que era bueno... no lo hiciera</i>	Sigue explicando.
<i>Alumna 3: sii...</i>	Da retroalimentación espontánea.
<i>Profesora: ¿Se acuerdan?</i>	Chequea conocimientos previos.
<i>Alumnas a coro: ¡siii!</i>	Responden.
<i>Profesora: ¿ya?</i>	Chequea conocimientos previos.
<i>Alumna 1: ¿y la religión?</i>	Hace una pregunta sobre un ejemplo.

<i>Alumna 2: si, si nos acordamos</i>	Confirma que recuerdan el contenido..
<i>Profesora: debería... pero no es así (respondiendo a la alumna 1)</i>	Responde pregunta sobre ejemplo.
<i>Alumna 3: profee... ¿Qué preguntó? ¿Cuál fue la pregunta que le hizo? ¿ah?</i> <i>(Murmullos y conversaciones)</i>	Pregunta sobre el intercambio.
<i>Profesora: ¿qué dijo? (murmura)... por la religión... (Murmullos y conversaciones) ... las religiones sabiendo lo que es el bien no deberían actuar mal, según la... filosofía de Sócrates</i>	Profundiza la explicación sobre el ejemplo de la alumna.
<i>Alumna 1: pero no, mmm no</i>	
<i>Profesora: pero no deberían... eso no significa que lo hagan... (Murmullos)... lamentablemente ¿ya? ¿Y Aristóteles qué dice?</i>	Profundiza la explicación sobre el ejemplo de la alumna. Vuelve a preguntar sobre el contenido
<i>Alumna 2: que la felicidad tiene que ser colectiva</i>	Responde.
<i>Profesora: ¿Por qué?</i>	Repregunta
<i>Alumna 2: era el bien común</i>	Responde.
<i>Alumna 3: porque tiene que ser el bien común, por el...</i> <i>(Murmullos y conversaciones)</i>	Amplía respuesta.
<i>Alumna 4: ¿Para quién profe?... ¿para Aristóteles?</i>	Pide clarificación sobre la pregunta.
<i>Alumna 5: para Aristóteles (respondiendo a A4)</i>	Responde.
<i>Profesora: para Aristóteles</i>	Responde.
<i>Alumna 1: porque si no las personas no van a poder reflexionar entre todas las cosas que tienen ordenadas por cada uno...</i>	Continúa respondiendo.
<i>Alumna 2: y tiene que ser...</i>	Continúa respondiendo.
<i>Alumna 1: cada uno depende del otro</i>	Continúa respondiendo.
<i>Profesora: ya... el gobernante debe tener la facultad de prever</i>	Amplía lo que se está diciendo.
<i>Alumna 4: tiene que tener la virtud... de un buen comportamiento y as...</i>	Amplía lo dicho por la profesora.
<i>Profesora: hoy en día nuestros gobernantes, ¿siguen la línea de Aristóteles? (interrumpe a A4)</i>	Pone un ejemplo y pregunta.
<i>Alumnas a coro: ¡nooo!</i>	Responden.
<i>Profesora: ¿Por qué no?</i>	Repregunta.
<i>Alumna 1: porque no muestran respeto</i>	Responden.
<i>Alumna 2: porque no dice tener bien en claro una polis</i>	
<i>Alumna 3: porque no les preocupa de por sí la gente</i>	
<i>Profesora: ¿cómo están... están tan seguras de que no piensan en el bien común?</i>	Repregunta.
<i>Alumna 1: porque son ladrones</i>	Responde.
<i>Alumna 2: no</i>	Contradice la respuesta.
<i>Profesora: ¿todos son ladrones?</i>	Repregunta.
<i>Alumnas a coro: ¡nooo!</i>	Responden.
<i>Alumna 3: no, no le enseñaron a hacer bien</i>	
<i>Alumna 4: no sé, porque no los conozco</i>	
<i>Alumna 5: porque no... por lo hechos po'... nos damos cuenta que no hacen el bien común con lo hechos que ellos hacen y las cosas que hacen</i>	
<i>Profesora: ya...</i>	
<i>Alumna 5: que empiezan a hacer y ante eso uno saca una conclusión de que no se están fijando de qué es un bien común</i>	Responde.

<i>Profesora: Muy bien, uno puede tener eeh... hay un dicho que dice que el camino al infierno está lleno de buenas intenciones, la intención no cuenta...</i>	Explica.
<i>Alumnas a coro: ¡siii!</i>	Da retroalimentación espontánea.
<i>Profesora: ...si no se realiza la acción (continuando la idea anterior)</i>	Explica.
<i>Alumna 1: si, es verdad es como...</i>	Comentan lo dicho por la profesora.
<i>Alumna 2: mi mamá dice eso</i>	
<i>Alumna 3: los hechos hablan más que las palabras</i>	
<i>Alumna 4: si...</i>	
<i>Profesora: ¿ya?</i>	
<i>Alumna 1: cuando le digo que me voy a portar bien me dice "quiero hechos no palabras"</i>	
<i>Profesora: Justamente... profesora nos vamos a portar bien (citando a las alumnas)</i>	Pone un ejemplo.
<i>Alumna 2: palabras, palabras (bromeando)</i>	Comentan lo dicho por la profesora.
<i>Alumna 3: puras falacias (bromeando)</i>	
<i>(Alumnas ríen a coro)</i>	
<i>(Murmullos y conversaciones)</i>	Intercambio sobre la gestión de la clase
<i>Profesora: bueno, si quiere yo sigo... yo doy las instrucciones para un trabajo y ustedes trabajan igual que la clase pasada</i>	
<i>Alumna 2: noo... no.. noo...</i>	
<i>Alumna 2: yapos chiquillas no hablen, no hablen...</i>	
<i>Alumna 3: quédense calladas mejor</i>	
<i>Profesora: Si ustedes saben cómo me pongo, así que... (bromea)</i>	
<i>(Alumnas ríen)</i>	
<i>Alumnas: ¡pa' qué me invitan! (bromean y ríen, a coro)</i>	
<i>Profesora: ya, otro fundamento de la moral, es el deber</i>	Enuncia el tema siguiente.
<i>Alumna 1: ya</i>	
Gestión de la actividad	
<i>Profesora: poder eeh... Darling lea</i>	Intercambio en el que se "negocia" el cumplimiento de la consigna. "...las lecciones en el aula suelen estar tan bien organizadas para poner en evidencia a los alumnos que no hacen las cosas tan bien como los demás, que esconderse se convierte en una estrategia sensata para todos los niños alguna vez y para algunos de los niños durante todo el tiempo". (McDermott, 2001, p. 311).
<i>Alumna 2: nooo (suplica) no empiece a leer</i>	
<i>Profesora: lea (indicando a una alumna que lea)</i>	
<i>Alumna 3: no...no, si yo no voy a leer</i>	
<i>Alumna 4: profe, yo... yo quiero</i>	
<i>Alumna 3: no me gusta leer</i>	
<i>Profesora: si, le gusta leer</i>	
<i>Alumna 3: no, no quiero</i>	
<i>Profesora: si, de hecho, le gusta que la escuche el resto</i>	
<i>Alumna 3: noo...</i>	
<i>Alumna 2: si, es verdad eso</i>	

Alumna 3: <i>no, de verdad no me gusta leer en voz alta</i>	
Alumna 5: <i>ya...</i>	
Profesora: <i>lea el primer párrafo...</i>	
Alumna 3: <i>noo...</i>	
Profesora: <i>son dos líneas</i>	
Alumna 3: <i>no</i>	
Profesora: <i>... la esperamos...</i>	
Alumna 2: <i>¡Ay! Darling lee..</i>	
Alumna 3: <i>¡Ay! No me gusta</i>	
Alumna 1: <i>échela pa' fuera profe</i>	
Alumna 3: <i>cállate vo</i>	
Profesora: <i>¿y si la echo pa' dentro?</i>	
<i>(Alumnas ríen a coro)</i>	
Profesora: <i>yapúes Darling (suplica)</i>	
Alumnas 3: <i>no profe, no me gusta leer en voz alta... mire me pongo roja</i>	
Profesora: <i>No está roja</i>	
Alumna 2: <i>ta negra po'</i>	
<i>(Alumnas ríen)</i>	
Alumna 4: <i>tai morá</i>	
Alumna 5: <i>¡uh! Ya yo voy a leer</i>	
Alumna 3: <i>no, eeh... no voy a leer</i>	
Alumna 2: <i>ya lee (dirigiéndose a alumna 5)</i>	
Alumna 6: <i>La ámba lee...</i>	
Alumna 4: <i>La ámba va leer profe</i>	
Alumna 1: <i>Ya dijiste eso...</i>	
Profesora: <i>¡shh!... ya ámba</i>	
Ámba: <i>¿Leo yo?</i>	
Profesora: <i>Si</i>	
momento de lectura 2	
Ámba: <i>(lee la guía) El deber. La ética formulada por Kant es conocida como la ética del deber. Este deber se refiere a un mandato que debemos cumplir. Así como la razón teórica se preguntaba ¿Qué puedo...</i>	
Profesora: <i>para...</i>	
Ámba: <i>(continúa leyendo)...conocer? la razón práctica se pregunta ¿qué debo hacer?...</i>	
Preguntas sobre lo leído 2	
Profesora: <i>hasta aquí, para un poquito (ámbar detiene la lectura) ustedes eeh... la... razón (alumna ríe) teórica la vieron en teoría del conocimiento,</i>	Recupera conocimientos previos.

¿Qué es lo que realmente conoce el ser humano? Cuando vieron a Kant...ósea perdón...	
Alumna 2: sii	Intercambio sobre los conocimientos previos.
Profesora: vieron a Descartes, vieron Locke...	
Alumna 1: (Interrumpe a la profesora) a Descartes sí... (Sonido de hojas de cuaderno)	
Profesora: ¿y vieron a Kant?	
Alumnas a coro: ¡nooo!	
(Alumnas comienzan a discutir entre ellas sobre si vieron la teoría del conocimiento de Kant)	
Profesora: si no lo vieron ahí...	
Alumna 2: (interrumpe a la profesora) sii lo vimoos (afirma efusiva)	
Profesora: ... lo vieron conmigo, porque yo si lo he pasado... (Continúa su idea)	
(Alumnas nuevamente comienzan a discutir sobre el mismo tema)	
Alumna 3: recuerde que hubo un mapa conceptual que lo... mezclaba, creo que era de las dos... Kant con...	
(Comienzan a discutir entre ellas nuevamente)	
Alumna 3: si, pero eso lo nombró nomas, no... no profundizamos	
Alumna 4: que es como una mezcla entre las dos	
Profesora: (continúan conversando) pero era lo necesario para ese momento	
Alumna 3: es que como sabíamos... como sabíamos... las dos teorías, había que mezclarlas nomás con él, entonces no...	
Profesora: es que es más que mezclarlas	
Alumna 3: eso dijo	
Profesora: ...pero sí	
Alumna 3: no lo... profundizamos	
momento de lectura 3	
Profesora: Ya... continúe... Ámbar	Da la consigna.
Ámbar: (continúa leyendo) "¿Cómo debe ser la conducta humana? ¿A qué se refiere el mandato que debemos cumplir? Kant se interesaba por lo universal y que estuviera más allá de toda experiencia, cosa que se logra a través de... de lo formal puesto por el hombre: espacio y tiempo y categorías." ¿Sigo? (pregunta a la profesora)	Sigue la consigna.
Profesora: Siga (le responde a ámbar) Ah no mejor que siga la.... Eeh... Pamela... (alumna ríe) que la veo atenta a su celular, entonces por eso quería...	Da otra consigna.
Alumna 3: el imperativo abajo (indicándole donde debe leer a su compañera)	Explica la consigna.
Profesora: el subtítulo de la... del deber	Reformula la consigna.
Pamela: Ah... (comienza a leer) "imperativos hipotético y categóricos. En la ética Kant distingue también un aspecto formal, que es el que le da la calidad moral a la acción. Existe un... mandato ético, un... imperato (alumnas ríen en voz baja) que ordena, no lo que... ¿ah?" (es interrumpida)	Alumna sigue la consigna. Alumnas intervienen señalando errores. Profesora termina la actividad.
Alumna 2: imperativo (susurra a Pamela).	

<i>Pamela: (corrige la palabra y continua la lectura) “imperativo que ordena, no lo que debemos hacer, sino el cómo hacerlo. Él no encuentra presencia o ausencia de la buena voluntad. El filósofo formula” (alumnas murmuran, rien e interrumpen la lectura)</i>	"no es tanto que Adam sea discapacitado como de que se encuentra en un escenario bien organizado para la designación institucional de alguien como DA (con Discapacidad de Aprendizaje)" (McDermott, 2001, p. 298).
<i>Alumna 2: esa nooo... (susurra)</i>	
<i>Alumna 1: te saltaste una línea (en tono de risa)</i>	
<i>(Alumnas rien fuerte)</i>	
<i>Pamela: butaa profeee.... (Se queja) me hacen pasar vergüenza... (Continúan riendo)...</i>	
<i>Profesora: Ya basta...</i>	
<i>Pamela: ¡yaa...! (con tono avergonzado)... (Continúa la lectura) “... fundamental la materialidad de las acciones. Según Kant, una misma acción puede ser buena o mala, según la presencia o ausencia de la buena voluntad. El filósofo formula así un... imperativo moral”</i>	
<i>Profesora: Hasta ahí...</i>	
<i>Alumna 1: (lee la guía) “Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, simultáneamente, como principio de legislación universal. Crítica de la razón pura, uno, uno, uno, uno...” (bromea)</i>	
<i>(Alumnas rien a coro)</i>	
Preguntas sobre lo leído 3	
<i>Profesora: ya... ¿qué dice Kant con respecto al actuar moral?</i>	Hace una pregunta sobre el contenido.
<i>Alumna 2: quee....</i>	Responden.
<i>Alumna 3: que una acción puede ser buena o mala</i>	
<i>Alumna 4: es un aspecto formal</i>	
<i>Profesora: yaa... que una acción puede ser buena o mala ¿dependiendo de qué?</i>	Repregunta.
<i>Alumna 2: de la acción... de la presencia o ausencia de voluntad</i>	Responde.
<i>Profesora: yaa.... ¿y cuál es la... cita eeh... que aparece ahí que es importante de Kant?</i>	Hace otra pregunta.
<i>(Alumnas murmuran)</i>	
<i>Alumna 1: que la voluntad siempre va valer</i>	Responden.
<i>Profesora: yaa...</i>	
<i>Alumna 1: que pueda valer</i>	
<i>Alumna 2: es lo mismo</i>	
<i>Profesora: algo va ser considerado bien por lo que yo debo realizar (REVISAR)</i>	Explica.
<i>Alumna 1: es como algo bien que hay que considerar todo, es un...</i>	
<i>Profesora: que sea universal</i>	Explica.
<i>Alumna 1: ¿cómo?</i>	Pide explicación.
<i>Profesora: no va ser dependiendo el evento, del lugar o la persona</i>	Responde.
<i>Alumna 1: mmm....</i>	
<i>Profesora: (interrumpe) A ver por ejemplo, si yo considero que eeh... el robar está mal</i>	Pone un ejemplo.
<i>Alumna 1: (interrumpe)</i>	
<i>Profesora: ... si a mí me roban, está mal</i>	

Alumna 1: <i>si, pero...</i>	
Profesora: <i>pero... si yo veo por ejemplo a mi hermano chico que está robando, yo no voy a justificar su acción con que es un niño chico... está mal igual</i>	
Alumna 2: <i>sii</i>	
Alumna 1: <i>universal, ¿se refiere a todo... a todo momento?</i>	Pide explicación.
Profesora: <i>si</i>	Responde.
Alumna 1: <i>o a universal de...</i>	
Alumna 2: <i>(interrumpe) posiblemente</i>	
Profesora: <i>sin excepciones</i>	Amplía la respuesta.
Alumna 1: <i>ah ya...</i>	
<i>(Alumnas murmuran)</i>	
Alumna 1: <i>yo quiero, yo quiero...</i>	
Alumna 3: <i>dalo vuelta</i>	
<i>(Alumnas ríen)</i>	
momento de lectura 4	
Profesora: <i>continúe eeh... Tiare</i>	Da la consigna.
<i>(Alumnas murmuran)</i>	
Tiare: <i>¿ah? (sorprendida)</i>	
Profesora: <i>continúe leyendo</i>	
Tiare: <i>Eeh... (Comienza a leer) "Este imperativo es categórico, es decir, válido siempre para todos los hombres; no está sujeto a ninguna condición. Pero existe según Kant, otros imperativos, a los cuales llama hipotéticos y que son válidos si se acepta la condición que plantean. Por ejemplo: si quieres ser respetado, debes ser honrado con tus negocios; la persona puede no aceptar la condición y no interesarse en ser respetado por los otros".</i>	Sigue la consigna.
Intercambio sobre lo leído (4)	
Profesora: <i>Muy bien</i>	
Alumna 1: <i>ah ya sé... ósea que sí... a mí no me gusta que me hagan eso, yo no lo tengo por qué hacer (afirma en tono de pregunta)... o una cosa así (afirma dubitativa)</i>	Comenta espontáneamente sobre lo leído.
Alumnas a coro: <i>claramente</i>	
Profesora: <i>y hay... hay acciones que son consecuencia de algo que yo estoy haciendo (alumnas murmuran) Si yo quiero que me vaya bien en la asignatura...</i>	Desarrolla a partir del comentario de la alumna. Pone un ejemplo.
Alumna 2: <i>(interrumpe) tengo que estudiar</i>	Interviene complementando.
Profesora: <i>.... debo estudiar y poner atención a la profesora. Si me va mal, es consecuencia a lo mejor de alguna acción mía (sonidos de lápices sobre la mesa)... ¿ya?</i>	Termina el ejemplo.
Intercambio sobre "la relación pedagógica"	
Alumna 3: <i>o que la profe nos tiene mala (bromea)</i>	
Profesora: <i>porque la profe me tiene mala no, difícil que un profesor les tenga mala</i>	
Alumna 3: <i>oh, qué difícil (en tono irónico)</i>	
Profesora: <i>es difícil porque los profesores generalmente los ven como eeh...</i>	
Alumna 2: <i>como niñas....</i>	
Profesora: <i>noo..., como sujetos en edu... en proceso de educación, no va ser determinante para su vida (alumnas ríen) y ustedes son un estudiante más muchas veces, de muchos que tienen.... De muchos que tienen de muchos que vienen, entonces que les caiga mal...</i>	
Alumna 1: <i>pero, igual puede ser...</i>	

<i>Profesora: pero es que es difícil, a mi por ejemplo me puede caer mal un igual</i>	
<i>Alumna 1: ¿Qué? (tono de asombro)</i>	
<i>Profesora: un igual me puede caer mal</i>	
<i>Alumna 1: como un... un prototipo</i>	
<i>Profesora: noo... una... una persona madura, que tiene la misma edad que tú, con la misma profesión, pero que me caiga mal un estudiante... es como...</i>	
<i>Alumna 2: ¿rebajarse?</i>	
<i>Profesora: no es rebajarse, pero es casi.... Me parece raro</i>	
<i>Alumna 1: ¿es como muy inmaduro?</i>	
<i>Profesora: sii... (Alumnas ríen) es como me pongo a tu nivel porque no sé</i>	
<i>Alumna 1: a mí me pasó (murmura)</i>	
<i>Profesora: a mí me puede caer mal... la actitud de alguien me puede caer mal, pero ¿caerme mal por completo? Noo...</i>	
<i>Alumna 3: si, yo si...</i>	
<i>(Alumnas murmuran y conversan)</i>	
<i>Alumna 2: ay yo encuentro eso de la actitud, yo encuentro que es como una excusa para decir que te cae mal una persona</i>	
<i>Profesora: ¿cómo?</i>	
<i>Alumna 2: por ejemplo, me cae mal tu ac... actitud, es como eso y al final te cae mal la persona</i>	
<i>Alumna 3: es que puede ser que....</i>	
<i>Alumna 4: ¡Uhhh!</i>	
<i>Profesora: cuando a uno le cae mal alguien y uno dice que eh... la persona completa le cae mal, puede que haya muchas acciones que a usted le desagraden, pero por una actitud yo voy a decir que el otro me cae mal, porque no voy a globalizar una sola acción y voy a determinar a un sujeto me cae mal</i>	
<i>Alumna 4: ¡Uhhh!</i>	
<i>Profesora: ... por eso eeh... le digo, que tiene que eeh... haber varias actitudes que caigan mal... para que yo pueda.... (Alumnas conversan)... ¿se entiende?</i>	
<i>(Alumnas murmuran y conversan)</i>	
<i>Profesora: (alza la voz por el ruido) lamentablemente... ustedes como adolescentes absolutizan las acciones de otros...</i>	
<i>Alumna 1: profe... y usted...</i>	
<i>Profesora: me miró mal, me cae mal (citando a las alumnas)</i>	
<i>Alumna 2: igual tiene sentimientos...</i>	
<i>Profesora: si tengo sentimientos, aunque no se me noten...</i>	
<i>(Alumnas conversan)</i>	
<i>Alumna 3: si se le notan, se le notan...</i>	
<i>Profesora: Yo soy de pocas.... De pocas emociones... me puedo reír, pero no llegar así como... a una emoción no</i>	
<i>(Alumnas continúan conversando)</i>	
momento de lectura 5	
<i>Profesora: ya continúe eeh... Carla</i>	Consigna. Resistencia de las alumnas, negociación.
<i>Alumna 3: la Bárbara profe</i>	
<i>Alumna 4: Noo... la Ámbar</i>	
<i>Profesora: no, la Bárbara va leer el amor (refiriéndose a un subtítulo de la guía)</i>	

<i>(Continúan conversando fuerte)</i>	
<i>Alumna 1: yo quiero leer el amor por favor (suplica)</i>	
<i>Profesora: ¡sshhh!! (hace callar a las alumnas que conversan fuerte) yaa... Carla... (Continúan conversando) Ya, chiquillas, cállense para que su compañera... Pueda... leer</i>	
<i>Alumnas 2 y 4: ¡shhh! (hacen callar a sus compañeras)</i>	
<i>Carla: (lee la guía) "La voluntad se da a sí misma esta ley, por lo cual es libre y autónoma. Lo importante en el actuar moral será actuar por el amor al deber, por amor... (es interrumpida)</i>	Sigue la consigna.
<i>(Dos alumnas conversan murmurando)</i>	
<i>Profesora: ¡shh! (las hace callar)</i>	
<i>Carla: (continúa la lectura) "...y respeto a esa ley, y ésta es la que constituye la grandeza moral del ser...humano. Todo lo demás eeh... (Felicidad, bienes... espirituales y materiales) está su...pe...ditado a esta voluntad... buena voluntad" (corrige).</i>	
Preguntas sobre lo leído 5	
<i>Profesora: Muy bien, ¿qué sería importante entonces en el deber?</i>	Pregunta sobre lo leído.
<i>Alumna 4: el amor al....</i>	Responden.
<i>Alumna 2: el amor al.... deber</i>	
<i>Alumna 3: el amor al deber</i>	
<i>Alumna 1: la pasión a las cosas que hay en nuestro entorno, como... ehh...la pasión al trabajo, a las personas, a enseñarles, cosas así</i>	
<i>Profesora: primero, n...no la pasión, sino la buena voluntad</i>	Da retroalimentación sobre la respuesta.
<i>(Suena el timbre)</i>	
<i>Alumna 1: entonces... si yo actuó por el amor a hacer eso eeh... tengo una buena voluntad</i>	Reformula su intervención.
<i>Profesora: pero eeh... tiene que considerar factores</i>	Amplía la reflexión.
<i>Alumna 1: como... la felicidad, bienes, etc</i>	Complementa lo dicho por la profesora.
<i>Profesora: en primer lugar la regla de oro</i>	Continúa explicando
<i>Alumna 2: ah, siii (grita)</i>	Dan retroalimentación espontáneamente.
<i>Alumna 1: siempre la regla de oro...</i>	
<i>Profesora: si mi voluntad va dirigida a algo que eeh... puede dañar a los demás, no debería realizarlo</i>	Continúa explicando
<i>Alumna 2: ah claro...</i>	Dan retroalimentación espontáneamente.
<i>Alumna 1: porque yo sé que está mal, entonces no... no debería</i>	Reformula lo dicho por la profesora.
<i>Profesora: porque voy a hacer daño a otras personas</i>	Continúa explicando
<i>Alumna 1: claro...</i>	
<i>(Alumnas murmurando y conversan)</i>	
<i>Alumna 1: si yo soy buena con las personas que no son buenas conmigo, no estoy cumpliendo la regla pero estoy como</i>	Empieza a desarrollar una idea.
<i>Profesora: usted debería ser... como considera que es mejor y no... determinar su opción por otras personas, porque si no estaría determinando la acción su propia voluntad, su propia acción dependiendo de con quien tenga al lado</i>	Da retroalimentación sobre la idea.
<i>Alumna 1: ah, yo sería heteró... noma</i>	

<i>Profesora: sii, yo debo ser yo misma</i>	
<i>Alumna 2: profee</i>	
<i>Profesora: si le caigo bien a otro bien, si no...</i>	
<i>Alumna 2: ¿qué pasaría con una persona que tiene buenas intenciones, pero cuando lo... lo realiza no quedó bien? O no le salió como quería... o le afectó a alguien que no pensó que podía afectarle... ahí sería como... se dejaría como alguien malo o se quedaría como... (Murmura)</i>	Pregunta sobre un ejemplo.
<i>Profesora: si lo hizo eeh... no pensando en dañar al otro, yo no lo podría considerar malo, a lo mejor es... si se podría hacer responsable de la acción, pero no con la intención de dañar a otro, no tendría mucha...</i>	Responde la pregunta.
<i>Alumna 3: afecta pero no lo hace con la intención, o no lo consideró</i>	Comentan sobre el tema.
<i>Profesora: no actúa de mala fe</i>	
<i>Alumna 2: Profe</i>	
<i>Profesora: noo... (Alumna ríe) no porque delante estaba (REVISAR)... en Sócrates sí, ahí sí... en Kant no</i>	
Conversación "epistemológica" con recuperación de contenidos anteriores	
<i>Alumna 1: tú decides con qué filósofo te quedas</i>	
<i>Profesora: yo creo que uno no puede seguir solamente a un filósofo...</i>	
<i>Alumna 1: no...</i>	
<i>Profesora: uno hace una mezcla de...</i>	
<i>Alumna 1: siempre, para todo...</i>	
<i>Profesora: ...conocimientos y debe actuar por sí mismo</i>	
<i>Alumna 1: pero si...</i>	
<i>Profesora: pero si ustedes se guían solamente por un filósofo, a lo mejor van a estar a.... a destiempo con respecto a su actuar</i>	
<i>(Alumnas murmuran)</i>	
<i>Profesora: ¿Hoy en día podrían ustedes dedicar tanto tiempo al ocio como le dedicaban los griegos?</i>	
<i>Alumna 1: ayy sii, por favor...</i>	
<i>Profesora: como mujeres... imposible... el ocio era masculino</i>	
<i>(Alumnas se quejan, ríen y murmuran)</i>	
<i>Alumna 3: ¿por qué solo el hombre?</i>	
<i>Profesora: porque el ciudadano.... ¿Quién era considerado ciudadano?</i>	Pregunta sobre contenidos anteriores.
<i>Alumna 2: hombre (contesta rápido)</i>	Responden.
<i>Alumnas a coro: el hombre</i>	
<i>Alumna 4: el hombre (con tono burlesco)</i>	
<i>Profesora: el hombre... ¿qué tipo de hombre?</i>	Repregunta.
<i>Alumna 3: ¿y las mujeres?...</i>	Pregunta.
<i>Profesora: ustedes...mmm, no. Por lo tanto si siguen a Sócrates al pie de la letra...</i>	Propone un razonamiento.
<i>Alumna 1: no somos ciudadanas</i>	Completa el razonamiento.
<i>Profesora: no son ciudadanas</i>	Confirma la respuesta.
<i>(Alumnas murmuran y conversan)</i>	
<i>Profesora: ¿Qué dice Aristóteles de las mujeres?</i>	Pregunta sobre contenidos anteriores.
<i>(Alumnas conversan murmurando)</i>	
<i>Alumna 3: ¿Qué?</i>	
<i>Profesora: ¿Qué dice Aristóteles de las mujeres? (repite la pregunta)</i>	Repite la pregunta.

<i>Alumna 1: ¡ay yo vi eso...! (grita) es de la teoría de Aristóteles donde dice que son esclavas...</i>	Responde.
<i>Profesora: no, es mucho más horrendo que decir que son esclavas</i>	Da retroalimentación, reorientando las respuestas.
<i>Alumna 3: ¿Qué? (sorprendida)</i>	Piden explicación.
<i>Alumna 4: ¿Qué...? (tono de molestia)</i>	
<i>Alumna 5: ¿Qué dijo?</i>	
<i>Alumna 6: ya, no te enojés</i>	
<i>Profesora: Ahora, si yo me... me guiara solamente por las... por unas frase que dice y no rescatara lo importante de la filosofía...</i>	Reflexión epistemológica.
<i>Alumna 1: sería horrible...</i>	
<i>Alumna 2: A ver, qué es lo que dice... qué dice</i>	Pide explicación.
<i>Profesora: que la mujer es un aborto de hombre</i>	Responde.
<i>Alumna 2: ¿Cómo?</i>	Pide explicación.
<i>Alumna 1: ¡¿Quéé?!</i>	
<i>Profesora: que la mujer es un aborto de hombre (repite)</i>	
<i>Alumna 2: pero profe...</i>	
<i>Alumna 3: ¿Qué... dijo? (sorprendida)</i>	Pide explicación.
<i>Alumna 1: tú tenís que irte como a la imaginación de él, porque él dice que los ciudadanos, entonces tú eres para él... algo mal hecho que no... no tenía...</i>	Reflexión epistemológica.
<i>Alumna 2: Profe y Aristóteles, ¿Qué dice de verdad?</i>	Pide explicación.
<i>Profesora: eso dice</i>	
<i>Alumna 1: ah... ¿Y Sócrates?</i>	Pide explicación.
<i>(Alumnas conversan y murmuran) REVISAR</i>	
momento de lectura 6	
<i>Profesora: yaa... Bárbara...</i>	Intercambio en el que se "negocia" el cumplimiento de la consigna.
<i>Bárbara: nooo...</i>	
<i>Profesora: por favor...</i>	
<i>Alumna 4: yo quiero leer el amor...</i>	
<i>Alumna 2: yo quería leer profe</i>	
<i>Alumna 3: yo quiero leer el amor</i>	
<i>Alumna 5: se pelean por leer</i>	
<i>Alumna 2: yooo....</i>	
<i>Profesora: Ya...eeh... Danitza</i>	
<i>Alumna 6: no pos profe haga leer a la Bárbara</i>	
<i>Alumna 3: ¡haha! (se burla)</i>	
<i>Alumna 2: profe la Isa po...</i>	
<i>Bárbara: es que eso no lo siento entonces no lo puedo leer</i>	
<i>Alumnas a coro: ¡yiaaaa...!</i>	
<i>Profesora: ¿Qué? (en tono de sorpresa)</i>	

(Alumnas ríen)	
Profesora: eeh... ustedes...	
Alumna 1: <i>profe, refute su... su argumento, porque dijo que no sentía amor... si siente por su hermano</i>	
Danitza: (Lee la guía) "El amor ha sido considerado tradicionalmente como uno de los motivos..."	Sigue la consigna.
Alumna 1: (interrumpe) ¡cállense!...	
Danitza: (continúa leyendo)... que llevan acciones que tienden al bien. Los sentimientos de afecto, de soli...solidaridad, de amistad, de amor de pareja, de amor de madre o padre hacia sus hijos o de los hijos hacia los padres, llevan a las personas frecuentemente, a tomar decisiones que van muchas... veces contra el propio bienestar o felicidad.	Sigue la consigna.
(Ruido de autos desde la ventana)	
Alumna 1: ¿Qué cosa?	
Profesora: Hasta ahí	
Danitza: Ah ya	
Preguntas sobre lo leído 6	
Profesora: ¿Ustedes creen que esto es así?	Pregunta sobre lo leído.
Alumnas a coro: siiii (en tono desmotivado)	Responden.
Profesora: ¿Ustedes por amor dejan de hacer cosas?	Repregunta.
Alumnas a coro: siiii...	Responden.
Alumna 1: nooo... nooo...	
Alumna 2: solo por mis papitos (murmura)... solo por mis papitos (repite y alza la voz)	
(Alumnas ríen)	
Profesora: llegan... tarde al liceo por quedarse afuera...	
Alumna 2: por amor a dormir	
(Todas ríen a coro)	
Alumnas 3 y 4: buuuuu....	
Profesora: si fuese por su papito vendría a clases	
Alumna 5: llega tarde a clases (se burla)	
(Varias alumnas ríen)	
Profesora: recuerdan ustedes cuando el año pasado veíamos eeh... el amor, y veíamos el amor de pareja.	Recupera contenidos anteriores.
Alumnas a coro: siiii	
Alumna 1: el amor romántico... (Grita)	Dan retroalimentación.
(Murmuran y conversan)	
Profesora: el amor romántico y el amor maduro... al tipo de amor que se refiere la filosofía como fundamento de la moral, es el amor maduro. Es la entrega desinteresada.	Explica.
Alumna 1: siiii...	
Profesora: Yo no puedo decir por ejemplo eh... "si tú... haces esto, entonces te voy a querer más" ¿ya? No son niños chicos, el niño chico si lo hace.	Pone un ejemplo.
Alumna 1: sí, porque yo a mi hermana le digo "dame una pastilla y te llevo donde tu papá" y me dice...	Comenta el ejemplo con otro ejemplo.

<i>Profesora: por ejemplo, yo cuando eh... reto a mi hijo, mi hijo tiene cuatro años, y él se enoja y dice "pero si tú me amas".</i>	Pone un ejemplo.
<i>Alumna 2 y 3: aayyy (en tono de ternura)</i>	
<i>Alumna 4: sii es verdad</i>	
<i>Profesora: sipo, porque lo amo lo hago, pero él no va entender que es por amor que lo estoy haciendo ¿ya?</i>	Comenta el ejemplo.
<i>Alumna 3: por amor te pego (bromea)</i>	Comenta el ejemplo
<i>Profesora: noo, la oportunidad de golpear a otros no se justifica</i>	Da retroalimentación sobre el comentario.
<i>Alumna 1: nooo</i>	
<i>Profesora: sobre todo si es un niño chico...</i>	Amplía la retroalimentación.
<i>Alumna 2: viste, te dije (dirigiéndose a una compañera)</i>	
<i>Profesora: ¿cierto...?</i>	Intercambio "libre", con algo de contenido.
<i>(Alumnas conversan)</i>	
<i>Alumna 1: mi hermana es super extraña, y le dice "tú ya no me quieres" (imita voz triste)</i>	
<i>Profesora: de hecho, el insulto más grande de un niño chico, sobre todo a la mamá, al papá o hacia los hermanos, es "no te amo más".</i>	
<i>Alumnas a coro: siiii</i>	
<i>Alumna 3: ah, es verdad</i>	
<i>(Alumnas conversan)</i>	
<i>Alumna 4: profe...</i>	
<i>Profesora: es que los niños repiten... los niños... si, a ver todas las acciones que los niños realizan, son reflejos de lo que le dicen los padres</i>	
<i>Alumna 1: noo, no solo los padres o el entorno</i>	
<i>Profesora: el entorno cercano, por ejemplo eeh...</i>	
<i>Alumna 1: por ejemplo hasta en el jardín pueden aprender actitudes</i>	
<i>Alumna 2: siiii, si se puede, porque mi abuela le pegaba mucho a mi mamá, y ella hace lo mismo con mi hermano</i>	
<i>Profesora: cuando creció eeh... no lo hacían, pero por ejemplo cuando eran chicas a lo mejor si golpearon a alguien</i>	
<i>(Alumnas conversan)</i>	
<i>Profesora: pero cuando uno considera, sobre todo los niños chicos consideran a los papás jshh! (las hace callar porque conversan) hacen todo bien, el niño pequeño no discute mucho con lo que están haciendo los papás, "mi mamá me dijo, mi papá me dijo que así se hacía" el niño no dice "¿en realidad estará bien o estará mal?"</i>	
<i>Alumna 3: no, porque no piensa</i>	
<i>Alumna 2: no razona...</i>	
<i>Profesora: Es heterónimo, por lo tanto, el niño va a repetir la acción del otro</i>	
<i>Alumna 1: es menos libre que el adulto, es menos libre porque...</i>	
<i>Profesora: es menos libre, si no se hace responsable, no elige por sí mismo</i>	
<i>Alumna 2: "yo lo hice porque mi hermano lo estaba haciendo" (ríe)</i>	
<i>Alumna 3: pero hay cosas por ejemplo que aprenden afuera de la... casa</i>	

<p><i>Profesora: pero también entra el proceso socializador, con el grupo de amigos, con la escuela.... Ustedes repiten patrones, ustedes imitan a otros para poder ser parte de un grupo. Dudo que alguien que haya comenzado a fumar, lo haya hecho por necesidad propia</i></p>	
<p><i>(Alumnas murmuran)</i></p>	
<p><i>Profesora: porque vio a alguien, a un grupo fumando, por ser parte de un grupo, por caerle mejor a otro</i></p>	
<p><i>(Alumnas conversan)</i></p>	
<p><i>Profesora: Ya, continúe Danitza...</i></p>	<p>Da otra consigna</p>
<p><i>(Alumnas conversan)</i></p>	

El aprendizaje y la construcción del conocimiento: procesos de interacción entre profesores y estudiantes

*Ernesto Marcelo Pereiro, Blanca Elizabet Portillo
y Ana María Zamboni*

Introducción

En este trabajo analizaremos el registro de observación de una clase de Filosofía realizada por Rosse Marie Vallejos Gomez (2020), en un curso de 4° año de la educación secundaria de una escuela chilena. Tomaremos como eje para este análisis las particularidades que reviste el aprendizaje y la construcción del conocimiento en las aulas, enfocándonos en los procesos de interacción entre profesores y estudiantes, en busca de especificar el papel de la actividad discursiva y la configuración del aula como comunidad de aprendizaje, como también, describir las formas de participación y de apropiación de los estudiantes de significados compartidos.

Para este análisis asumimos como marco de estudio la perspectiva psicológica cultural, según la cual el aprendizaje se conceptualiza como “una forma de actividad humana siempre situacional, que da cuenta de la transformación de la participación de los involucrados en actividades culturalmente organizadas, en contextos específicos” (Lozada, En prensa, p.1). En este sentido, Palacios (2015) comenta:

El lenguaje de profesores y estudiantes y sus formas de interacción en las actividades educativas es una de las claves para comprender la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del aula //El lenguaje en la interacción del contexto áulico cobra relevancia como instrumento por excelencia, para la construcción compartida de conocimiento, los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares, las tareas y actividades implicadas en dichos contextos // El aprendizaje es activado cuando los estudiantes tienen la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros (p.15).

Metodología

Como ya se expresó, el análisis se circunscribe al registro de una observación de una clase de Filosofía (Vallejos Gómez, 2020). Este registro reproduce los diálogos durante la clase, lo cual nos deja vacantes la posibilidad de reflexión sobre aspectos tales como, el entorno, contexto, interrelaciones, gestos, cantidad y ubicación de los estudiantes, docente y características institucionales.

Nuestra actividad consistió principalmente reflexionar, desde los fundamentos aportados por la cátedra, sobre las interacciones que pudimos apreciar en los diálogos, paralelamente, intentamos discernir algunas informaciones para examinar el desarrollo del tema de la clase. Entre otras, la forma de referirse a la pobreza y a la clase dominante, cómo se posicionan los distintos actores respecto a los comentarios sobre la desigualdad económica.

Tomando como foco de análisis el lenguaje de profesores y estudiantes y sus formas de interacción dialógica pudimos advertir algunas limitaciones a este respecto, al no haber realizado nosotros la observación y no disponer del registro de otras apreciaciones. Por ejemplo, de acuerdo a las categorías aportadas por Ned Flanders (1961) para el análisis de la interacción no resultó posible, entre otras cosas, tomar conocimiento de los momentos de silencio o confusión, ya que estos momentos no se encontraron registrados, y forman parte importante y significativa del diálogo.

Análisis descriptivo

En una primera aproximación, observamos que la profesora abrió espacio a la participación a los y las estudiantes. Primero, porque la dinámica de la clase de ese día se basó en que un par de estudiantes presentaron un tema, esta dinámica se repitió en las siguientes clases, rotando el grupo de estudiantes, como se puede inferir del último comentario de la profesora, al decir: "...le recuerdo a Matamala y Neira que continúan la próxima clase." Y, por otro lado, porque la profesora incentivó al grupo de la clase a interactuar durante la exposición del tema por parte de los estudiantes designados, a través de preguntas y comentarios que generaron un proceso de participación activo, posibilitando opiniones, dando lugar a la discusión y a la generación de ideas. Los comentarios direccionaron la clase hacia los conceptos que la profesora pretendió fortalecer, por ejemplo, cuando comentó.

Viste que hay que poner atención a esas cosas, porque desde ahí se marcan directrices también en relación a cómo se mueve un país, los intereses, la intención que hay detrás de lo que nos informan, cómo nos informamos.

Las preguntas de la profesora no fueron son enteramente abiertas, ya que direccionaron las respuestas hacia donde pretendió llevar el aprendizaje de los estudiantes. Como ejemplo podemos tomar la intervención en la que la profesora recalcó:

Pero cuando hablamos de igualdad ¿a qué se supone que hay que apuntar? cuando ustedes piensan que en nuestro país debería desaparecer la desigualdad o disminuirla. ¿En qué piensan cuando piensan en un país más bien justo?,

De este modo, la profesora invitó a la participación a los estudiantes, pero direccionando la clase en el sentido en el que pretendió que se disparesen los comentarios. Por ejemplo, en una pregunta del tipo: *¿y ese individualismo?* que utilizó para acentuar un punto específico de la exposición del estudiante. A este respecto resulta relevante destacar que, como diría Cazden (1991a), estas intervenciones docentes son elementos esenciales para la construcción de la mayoría de los andamiajes, ya que, como se comentó anteriormente, dirigen la atención mental de los estudiantes hacia las construcciones específicas que tienen pensada para sus clases, también, en algunos momentos utilizan sus intervenciones para inducir en los y las estudiantes “un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión” (Cazden, 1991a, p.11). Un ejemplo de esto último lo podemos encontrar en la siguiente intervención de la profesora de la clase.

A mí me gustaría plantear tres preguntas como para reflexionar no más. Primero con respecto a eso que se dice y que uno escucha de manera muy natural que es que la gente que es pobre lo es porque quiere serlo preguntémoslos, sin responder por supuesto, si alguno de ustedes le gustaría ser pobre entienda como se entienda la frase porque si nos ponemos a discutir sobre la pobreza necesitamos 90 minutos más para acordar algo, estaríamos aquí hasta como las 7 más o menos, si a alguno de ustedes le gustaría ser pobre porque eso que a la gente que es pobre es porque le gusta nos tienen convencidos desde una mirada capitalista de eso. Segundo por qué somos individualistas, si eso es una opción personal o hay ahí también una maquinación de parte de un sistema ¿cierto? Y tercero que cada vez que nombran al estado yo me pregunto ¿existe el estado aquí en Chile?, ¿hay estado aquí en Chile? ¿hay dineros públicos aquí en Chile? esas tres preguntas

En este sentido, si bien la profesora buscó abrir la participación de los estudiantes por medio de preguntas y de incentivar a los estudiantes a que arriesguen opiniones, esta práctica estuvo guiada por la profesora, quien fue completando las ideas de los estudiantes y reencauzando las acciones de la clase. Por otro lado, si bien la clase tuvo como protagonistas a los estudiantes, la profesora realizó intervenciones para resignificar ideas, por ejemplo, “*Diego perdona ¿cuánto dijeron que ganaban allá mensual? (...)*” o “*¿y eso qué significa?, ¿qué somos altamente desiguales?*”. Este tipo de intervenciones de la profesora, a nuestro entender, funcionaron a manera de “andamiaje”, concepto propuesto por Bruner (1983) y retomado por Cazden (1991a). Aquí, la noción de andamiaje la utilizamos a modo de suposición, dado que nos faltaron algunos datos para asegurar que ésta represente a la acción de la profesora.

Esta noción alude a que las intervenciones del docente mantienen una relación inversa con los niveles de competencia de los estudiantes en la tarea. A menor nivel mayor necesidad de orientación y ayuda que se van modificando, desvaneciendo o quitando según los cambios observados en el aprendizaje de los estudiantes y grupos. La intención es crear conciencia en ellos de que pueden por sí mismos resolver las tareas y extender las soluciones a los otros (Palacios, 2015, p.9).

Con respecto a las preguntas realizadas por la profesora, es claro que “para el investigador siempre existirá el problema analítico de decidir cuál es la importancia y la intención de cada pregunta por separado” (Cazden, 1991a, p.4). No obstante, nos tomamos la licencia de suponer algunas posibles intenciones de la profesora al abrir los debates con sus preguntas. Advertimos que algunas de las preguntas de la profesora sirvieron como disparadores para la estimulación del pensamiento de los estudiantes y la construcción de las respuestas, pero es complejo poder valorar acabadamente si las preguntas son en sentido de Cazden (1991a;1991b) abiertas o cerradas, o incluso, se vuelve más complejo advertir si sumamos la categoría de Barnes, Britton, y Torbe (1969) de preguntas «pseudoabiertas» ya que para poder intentar categorizarlas sería importante tener en cuenta la “pertinencia condicional” (Edwards y Furlong, 1978). Tal pertinencia alude a que el significado de determinadas expresiones surge parcialmente de alguna otra cosa que se ha dicho (o que se va a decir) quizás a alguna distancia de la interacción.

Por lo antes expuesto, algunas preguntas de la profesora, tales como ¿a qué se supone que hay que apuntar?, ¿cuándo ustedes piensan que en nuestro país debería desaparecer la desigualdad o disminuirla?, ¿en qué piensan cuando piensan en un país más bien justo?, a primera vista da la impresión de ser preguntas abiertas que pueden activar conocimientos previos. Sin embargo, a lo largo del registro de la observación se advierte que funcionan como preguntas cerradas, ya que condicionan las respuestas de los estudiantes. En otras palabras, muchas preguntas que, en la lectura de la observación, parecerían ser abiertas pueden ser cerradas debido al contexto discursivo en el que se plantearon (quizás la profesora haya dado la respuesta poco antes) o bien porque la profesora posee ciertos criterios sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de la expresión de los estudiantes, por lo que se atinó a evaluar sus respuestas. “La limitación de la pregunta sólo se manifiesta en lo que sucede a renglón seguido” (Edwards y Furlong; 1978, p. 21)

Desde el punto de vista de los aprendizajes significativos, como comenta Novak (1997), para que se produzca el aprendizaje significativo deben darse dos condiciones básicas. Por un lado, este aprendizaje debe contar con un marco conceptual adecuado para poder desarrollarse, o sea que tienen que existir en la estructura cognitiva del sujeto conceptos relevantes que permitan darle significado a este nuevo contenido. Y, por otro lado, la nueva información presentada debe ser “potencialmente significativa”, o sea que el sujeto debe tener predisposición para relacionar el nuevo contenido con sus saberes previos. De este modo, para que sea posible un aprendizaje significativo éste debe tener significación en relación con los contenidos previos y además debe despertar, de alguna manera, el interés de quien va a aprender por adquirir este contenido. Sobre

la primera condición, podemos ver cómo la profesora recurre a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para desarrollar los temas. Sobre la segunda condición que hace referencia a la predisposición de los estudiantes para el aprendizaje significativo, a nuestro entender, se desprende del hecho que los estudiantes se mostraron incentivados a participar, según lo registrado en la observación.

Reflexión final

Antes que nada, creemos importante comentar que nos resulta muy interesante la apertura a la participación de los alumnos en la dinámica de la clase, ya que, como comenta Palacios, “el papel mediador del lenguaje como herramienta de la mente para el acceso al saber y la comprensión implica necesariamente convertir el aula en espacios de intercambios comunicativos, abiertos a la riqueza cultural de los estudiantes y sus contextos” (2015, p. 16). Por otra parte, no perdemos de vista que “por legítimo que sea tratar las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación, no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Nuñez Delgado, 2011, p. 140). Según Cazden (1988), estas relaciones de poder existentes en los intercambios comunicativos del aula no deben ser comprendidas en sentido absoluto, sino asimétrico, ya que es el docente quien regula el flujo de la comunicación y es el responsable último de lo que sucede en el aula. “Esta asimetría no contradice la apertura a la diversidad, la colaboración en las interacciones, la construcción conjunta de actividades, aunque los aportes de los participantes sean distintos”. (Palacios, 2015, p. 6)

Como comenta Palacios (2015) “cuando el docente cede las intervenciones a los estudiantes, esto favorece la interacción social, los aprendizajes colaborativos, la enseñanza recíproca y, por tanto, el logro de la autonomía en los aprendizajes” (p. 16). A esto se suma el hecho de incentivar la interacción entre los alumnos, el debate entre ellos de los diferentes puntos de vista, la exposición conjunta y todo tipo de interacciones. En palabras de Cazden (1991b, p. 6), “la interacción entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo”. A lo que se podría agregar que, como dice Lozada (2020), “se aprende participando de las actividades con otros y gradualmente se va comprendiendo los sentidos de la actividad” (p. 3).

Por último, siguiendo con los conceptos de Palacios (2015), creemos importante resaltar que, generalmente, los modos de participación de los estudiantes suelen estar condicionados, de alguna manera, a los significados que ellos otorgan a las actividades de aprendizaje, el momento en que estas actividades se proponen y el contexto específico de su realización. Abarcando con esto, “tanto los aspectos perceptibles y explícitos (por ejemplo, la distribución del espacio en el aula, los materiales didácticos, el lugar), como aquellos no perceptibles e implícitos (entre otros, la influencia de la familia y de distintos grupos sociales con los que el estudiante interactúa)” (Palacios, 2015, p. 8). Por lo tanto, resulta de suma importancia, buscar los medios para que esta comunicación tenga sentido para los y las estudiantes, así como que los significados de las tareas les resulten claros.

Como ya se dijo, por la forma en la cual se realizó el análisis de la clase, nos faltaron datos para afirmar estas cosas pero, de todas maneras, más allá de las dificultades propias de poder definir el nivel más específico de las participaciones de los estudiantes, es claro en las observaciones que “si se incentiva su participación, lo que a nuestro entender no es menor, dado que “el aprendizaje de la participación está íntimamente ligado al tipo de participación que se habilite y proponga en el contexto escolar; se aprende a participar participando” (Lozada, 2020).

Referencias

- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: W. W. Norton. (Trad. cast.: El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986).
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós
- Cazden, C. (1991a). Discurso en clase y aprendizaje del alumno. En Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1991b). La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos. En Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior. *Educational Leadership*, 19(3), 173-200.
- Edwards, A. D. y Furlong, J. J. (1978). “The language of teaching: Meaning in classroom interaction”: Heinemann. Londres.
- Lozada, M.J. (2020). El aprendizaje y la participación en el contexto escolar. En, Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Buenos Aires: Edulp.
- Novak, J. (1997). El papel fundamental de una teoría del aprendizaje en una teoría de la educación. En: Novak, J. *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez Delgado, M. Pilar (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación* Vol 16, (1), p. 136 -150.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) *Claves para incluir*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos Gomez, R. (2020) Pensamiento complejo y metacognición en el área curricular filosófica de la educación media chilena. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Los autores

Coordinadoras

Palacios, Analía Mirta

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Educación por la Universidad San Andrés. Se desempeñó como Profesora en Institutos de Formación Docente, Asesora y Secretaría Académica en el ámbito de la Formación Técnica Superior de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora Titular de la Cátedra Psicología Educacional, Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Coordina el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP. También, es directora del Proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” y de becarios y tesistas de postgrado. Dicta seminarios en universidades nacionales y extranjeras. Autora de numerosas publicaciones. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Pedragosa, María Alejandra

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister de la UBA en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Actualmente es Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el Proceso Educativo y Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Educacional, del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Directora del Proyecto P+ID: “Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral” y Co-directora del P+ID: “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” (IdIHCS) FaHCE, UNLP. Miembro del Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Lleva adelante la dirección y co-dirección de tesistas y becarios de postgrado. Evaluadora en concursos docentes, revistas, tesis, proyectos de investigación y de extensión. Ha realizado diversas publicaciones y presentaciones en eventos científico – académicos. Se desempeña como docente en carreras de Formación Docente para la Educación Primaria e Inicial.

Querejeta, Maira

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Especialista en Constructivismo y Educación de FLACSO; Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educacional con orientación en trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito de la Facultad de Psicología, UNLP. Profesora Adjunta de “Psicología y cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y docente en institutos de formación superior de La Plata. Investigadora del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Ha sido becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Actualmente investiga sobre aprendizaje y desarrollo infantil, y dirige becarios y tesis en esas temáticas. Integra el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP, y el proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje”. Es autora de publicaciones y presentaciones en eventos científicos. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Autores

Aquino, Camila

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Psicología UNLP. Ayudante Ordinaria de “Corrientes Actuales en Psicología” de la Facultad de Psicología UNLP y docente en Institutos de Formación Superior de La Plata. Becaria UNLP por el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación IdHCS CONICET-UNLP.

Ha participado del Proyecto de investigación “Historias de la carrera de Psicología UNLP, Segunda Etapa (1958-2006)” de la Facultad de Psicología UNLP, y actualmente forma parte del Proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje”.

Gandini, Fiorella Nerea

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeñó como Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educacional y de la Cátedra de Psicología y Cultura en el Proceso Educativo del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es Profesora de carreras docentes de educación superior. Se desempeña como graduada colaboradora de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación. Es becaria doctoral cofinanciada de investigación (CIC-UNLP).

Laguens, Ana

Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctoranda en Psicología, UNLP. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN). Se desempeñó como Ayudante Diplomada en la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (UNLP). Actualmente es profesora en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata. Participa en proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas al desarrollo infantil y en extensión universitaria. Integrante del Programa de estudios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP.

Lindon Colombo, Emanuel J.

Es Profesor en Ciencias de la Educación por la FAHCE de la UNLP. Adscripto Graduado de la cátedra de Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la FAHCE – UNLP. Se desempeña como docente en escuelas secundarias, de la UNLP y de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Becario Doctoral de la CIC - PBA por el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación IdHCS CONICET-UNLP. Investiga “Las prácticas discursivas áulicas para la construcción de significados y sentidos disciplinares en las propuestas de aprendizaje en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires”. Participa en el Proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” de la Facultad de Psicología UNLP”.

Lozada, María Julia

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como Profesora en Institutos de Formación Superior y cumplió funciones en la Dirección de Formación Técnica Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Actualmente es Ayudante de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP) y desarrolla tareas de gestión en la Secretaría de Posgrado de la FaHCE, UNLP. Es docente y profesional del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Participa del Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas (IdHICS, FaHCE, UNLP). También, integra el proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” y otros proyectos de extensión universitaria.

Palacios, Analía Mirta

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Educación por la Universidad San Andrés. Se desempeñó como Profesora en Institutos de Formación Docente, Asesora

y Secretaría Académica en el ámbito de la Formación Técnica Superior de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora Titular de la Cátedra Psicología Educacional, Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Coordina el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP. También, es directora del Proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” y de becarios y tesis de postgrado. Dicta seminarios en universidades nacionales y extranjeras. Autora de numerosas publicaciones. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Pedragosa, María Alejandra

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister de la UBA en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Actualmente es Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el Proceso Educativo y Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Educacional, del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Directora del Proyecto P+ID: “Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral” y Co-directora del P+ID: “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” (IdHCS) FaHCE, UNLP. Miembro del Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Lleva adelante la dirección y co-dirección de tesis y becarios de postgrado. Evaluadora en concursos docentes, revistas, tesis, proyectos de investigación y de extensión. Ha realizado diversas publicaciones y presentaciones en eventos científico – académicos. Se desempeña como docente en carreras de Formación Docente para la Educación Primaria e Inicial.

Querejeta, Maira

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Especialista en Constructivismo y Educación de FLACSO; Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educacional con orientación en trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito de la Facultad de Psicología, UNLP. Profesora Adjunta de “Psicología y cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y docente en institutos de formación superior de La Plata. Investigadora del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Ha sido becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Actualmente investiga sobre aprendizaje y desarrollo infantil, y dirige becarios y tesis en esas temáticas. Integra el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP, y el proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje”. Es autora de publicaciones y presentaciones en eventos científicos. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento / Analía Mirta Palacios... [et al.] ; contribuciones de Santiago Peluffo... [et al.] ; coordinación general de Analía Mirta Palacios ; María Alejandra Pedragosa ; Maira Querejeta. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2156-7

1. Lenguaje. I. Palacios, Analía Mirta, coord. II. Peluffo, Santiago, colab. III. Pedragosa, María Alejandra, coord. IV. Querejeta, Maira, coord.
CDD 370.111

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2156-7
© 2022 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA