

Tensiones en las prácticas de enseñanza al trabajar con lectura y escritura para aprender Biología en el nivel superior

ALFIE, Lionel D. / GICEOLEM, Instituto de Lingüística de la UBA. CONICET -lionelalfie@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Biología – Lectura – Escritura - Didáctica

> Resumen

Entramar las prácticas de lectura y escritura con los contenidos de las disciplinas implica transformaciones profundas del contrato didáctico, dado que los docentes precisan dejar de ocupar el centro de la clase y pasar a proveer las herramientas necesarias para que los alumnos puedan reconstruir el conocimiento. En este trabajo describimos y analizamos las intervenciones de una profesora de cuarto año de un profesorado en Biología durante una secuencia didáctica, diseñada en conjunto por dicha docente y el investigador. En un primer análisis, realizado desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Conjunta (Sensevy, 2007), buscamos indagar qué roles asumió la docente en el transcurso de la secuencia. En segundo término caracterizamos los movimientos en su *habitus práctico* (Bourdieu 1991, Edelstein, 2011), es decir, los cambios en sus “*esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción*” durante las situaciones de aula.

En la planificación, se buscó *definir* actividades de lectura y escritura con sentido y acciones del docente que *devolvieran*, -y ayudaran a resolver- problemas en relación con los contenidos de Biología. Sin embargo, el análisis de los registros de clase mostró que las decisiones tomadas en la planificación de la secuencia entraron en tensión con algunas prácticas de enseñanza ejercidas en la inmediatez del aula, por ejemplo, cuando la docente *institucionalizó* los contenidos de manera prematura o realizó actos de devolución que no lograron el efecto deseado. En cambio, sobre el final de la secuencia la docente asumió un rol predominante de *regulación* de la actividad intelectual de los alumnos, coincidente con una mayor participación de estos últimos en la reconstrucción del conocimiento en juego. Estos resultados contribuyen a hacer visibles algunas de las tensiones y obstáculos que pueden encontrar los docentes cuando se proponen recurrir a la lectura y la escritura como herramientas epistémicas con sentido para los estudiantes.

> Introducción

Diversas investigaciones señalan que para que los estudiantes puedan comprender el discurso de las ciencias naturales no alcanza con que lo escuchen sino que es necesario brindarles oportunidades para hablar, leer y escribir en las clases, integrando los conceptos para ir construyendo significado (Lemke, 1997; Izquierdo y Sanmartí, 2010, entre otros). Por ello, ciertas actividades de lectura y escritura entramadas con los contenidos y acompañadas por el docente, son capaces de modificar la distribución habitual de roles en el aula. A su vez, si consideramos prioritario incorporar a la enseñanza contenidos referidos a la naturaleza de las ciencias naturales (Aduriz Bravo, 2005), que implican favorecer modos de pensamiento, se torna clave desarrollar estrategias de enseñanza que favorezcan la producción escrita por parte de los alumnos. En efecto, la lectura y la escritura han sido conceptualizadas como actividades potencialmente epistémicas, ya que posibilitan a los alumnos discutir los contenidos, relacionarlos, elaborarlos y así aprender (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2005).

En este trabajo profundizamos la mirada sobre las acciones de un docente y sobre las tensiones que se producen en sus prácticas de enseñanza ante el trabajo con la lectura y escritura para aprender. Describimos y analizamos las intervenciones de una profesora en clases acerca de la unidad temática *Adaptaciones de los seres vivos* correspondiente a la asignatura Ecología del cuarto año de un profesorado en Biología. Dichas clases forman parte de una secuencia didáctica de dos meses de duración, diseñada en conjunto por dicha docente y el investigador, desarrollada en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires en 2013. A continuación, explicitamos los supuestos y racionalidades que guiaron la planificación de la secuencia.

La primera es una condición que –según la bibliografía– promueve el uso epistémico de la lectura y escritura en las disciplinas mientras que la segunda se vincula específicamente al contenido biológico que se pretendió enseñar:

La intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura no sólo se produciría al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos finales) sino durante su transcurso, mediante revisiones, comentarios sobre lo escrito y reescrituras de producciones de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). En este caso, durante el transcurso de una secuencia didáctica de dos meses de duración, los alumnos debían escribir en grupos un texto con formato de artículo de divulgación científica sobre adaptaciones de seres vivos, para lo cual debían buscar y leer información específica en Internet, y entregar sucesivos borradores que serían comentados por la docente y por sus compañeros.

La lectura y la escritura serían concebidas como herramientas para abordar contenidos estructurantes de la asignatura (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009), en este caso:

- Problematizar la mirada intuitiva acerca del pensamiento evolutivo
- Promover una concepción de la *Ecología* como disciplina integradora de contenidos Biológicos como fisiología y evolución, entre otros.

La primera pregunta que guió en presente análisis fue: ¿qué acciones desarrolladas en el aula contribuyeron -o no- a la actualización en el aula de estos supuestos y racionalidades? para responder a este interrogante, caracterizamos las intervenciones de la docente en las clases, tomando categorías provenientes de la Teoría de las Situaciones Didácticas y la Teoría de la Acción Conjunta. -en adelante TSD y TAC- (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007, entre otros). Las categorías de referencia corresponden a cuatro dimensiones de la acción docente: la *definición* de la actividad, donde el docente configura el medio didáctico a partir del cual los estudiantes pueden construir el conocimiento, la *devolución* al alumno de problemas vinculados al contenido; la *regulación* de la actividad del estudiante en función de abordar dichos problemas y, finalmente, la *institucionalización* de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos una vez que se llegó a acuerdos en el aula. Según observaciones previas a la secuencia y el propio relato de la docente, se trataba de clases predominantemente expositivas con lectura de textos encomendada por fuera del horario de clases. En el escenario planificado, la docente tuvo la intención de cambiar su rol expositivo para pasar a proveer las herramientas necesarias a fin de que los alumnos pudiesen asumir la reconstrucción del conocimiento (Alfie, Molina y Rosli, 2014). El siguiente fragmento de la quinta clase, en el cual la docente reflexiona junto a los alumnos sobre su cambio de rol en la secuencia didáctica, lo ilustra:

“...un profesor que durante tantos años está acostumbrado a explicar, explicar y explicar a los demás, salir del lugar de la explicación le resulta difícil, a mí me resultó difícil, pero también me resulta desafiante hacer algo distinto...”

En este contexto de modificación del contrato didáctico (Chevalard, 1991), nos preguntamos qué movimientos se produjeron en el *habitus práctico* del docente (Bourdieu 1991, Edelstein, 2011), es decir, cómo se pusieron en tensión sus “*esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción*” durante las instancias de planificación y puesta en aula de secuencias didácticas. En esta caracterización, se ponen en juego dos planos interrelacionados que atañen a la planificación y al desarrollo de la secuencia. Estos son, en primer lugar, el de las macro decisiones, que responden a los supuestos y racionalidades estructurantes de las clases, y, por otro lado, el de las micro decisiones, referidas a las acciones del docente en la inmediatez de la práctica (Edelstein, 2011).

› **Metodología**

Los registros de clase analizados forman parte una secuencia didáctica de cinco clases, cada una de 3 horas reloj de duración. Las clases fueron audiograbadas y observadas por el investigador. El audio obtenido fue transcrito, completando el registro con las notas de campo. Posteriormente, se leyeron reiteradamente los registros y se seleccionaron fragmentos en dónde se produjeron intervenciones de la docente en relación con las prácticas de lectura y escritura.

› **Resultados**

El análisis de las intervenciones de la docente durante la secuencia evidenció que en ciertas ocasiones los supuestos y racionalidades acordados en la secuencia planificada entraron en tensión con la práctica habitual de la docente. En cambio, otras micro decisiones del docente (Edelstein, 2011) fueron en el mismo sentido que lo diseñado en la propuesta didáctica. Tanto en la primera como en la quinta clase de la secuencia se presentaron situaciones similares, sin embargo, en la última se produjo una mayor participación de los alumnos en la reconstrucción del conocimiento biológico, coincidente con una mayor regulación por parte del docente. Hemos denominado a estos momentos de la secuencia como “Leer y escribir para responder preguntas” y “Escribir preguntas para debatir oralmente con los pares”. En la discusión de este trabajo proponemos hipótesis explicativas de este fenómeno.

› **Primera clase: Leer y escribir para responder preguntas**

En este caso, los alumnos leyeron un artículo de divulgación científica con el fin de responder, en forma de texto, a preguntas planteadas previamente por ellos mismos acerca de qué adaptaciones deben poseer los seres vivos que habitan en ambientes desérticos. Se planificó trabajar con un ejemplo concreto de adaptaciones para que actuara como disparador del tema. A continuación presentamos la transcripción de la presentación de la consigna de trabajo por parte de la docente.

D: Bueno yo los invito..., yo les traje y ustedes ya se adelantaron...[se refiere al PowerPoint que tienen los alumnos en sus netbooks] si van a la imagen siguiente, ahí les presento un animalito propio de esta región, es la rata vizcacha colorada, entonces les voy a dar este artículo que es parte de la bibliografía de la unidad. Yo hice unas copias pero ya todo esto está en fotocopiadora y tienen el link para este artículo en la unidad de Edmodo, entonces la consigna sería que ustedes lean este artículo a ver si podemos encontrar alguna respuesta a las preguntas que ustedes se hicieron [Los alumnos comienzan a leer en silencio, pasa un minuto, el investigador observa que los alumnos detienen la lectura para mirar lo que la docente escribió en el pizarrón]. Bueno, están mirando lo que escribí en el pizarrón [se trata de la misma consigna] ¿no? se supone que yo espero que ustedes lean el artículo, comparen con algunas de las preguntas que se hicieron [en la primer parte de la clase] y que luego de leer el artículo en grupos hagan un texto que responda a las preguntas

En el fragmento anterior observamos al momento de presentación de la consigna, se generó un silencio prolongado por parte de los alumnos, ante esta situación la docente buscó reformular la consigna, explicitando lo que esperaba de los alumnos. Posteriormente, cuando estos últimos comenzaron a trabajar en grupos con el texto, la profesora recorrió los bancos respondiendo dudas. Ante las consultas sobre el contenido del texto a elaborar la docente no anticipó respuestas, sino

que indicó volver a la fuente bibliográfica y releer los textos en desarrollo que estaban escribiendo los estudiantes. De esta manera, se intentó *devolver* un problema biológico y de lectura y escritura simultáneamente. Estos actos implicaron también la *regulación* de la actividad de los alumnos, por ejemplo, alentándolos a revisar otras partes de su propio escrito para reformularlo. Sin embargo, durante la instancia de puesta en común de los primeros escritos de los alumnos, en varios casos, a pesar de otorgarles la palabra para que leyeran en voz alta sus textos, la profesora anticipó las respuestas realizando *institucionalizaciones* tempranas, es decir, previas a establecer un consenso en la clase. A continuación presentamos un intercambio a modo de ejemplo.

1Juana: [Se encuentra leyendo un fragmento del texto elaborado por su grupo] “...la rata vizcacha habita en galerías construidas en montículos arenosos reservando en cámaras de alimentación material cortado de las plantas. Construye bocas evitando vientos fríos y las temperaturas y radiación ultravioleta”.

2D: Esa última parte, ¿queda clara?

3Juana: A lo mejor está mal redactado.

4D: No me parece que este mal redactado si quizás interesa eso de que hay diferentes bocas en diferentes espacios que se utilizan en distintos momentos en el caso de este animal, de modo tal de evitar el frío o el calor excesivo. Y eso era la respuesta a una de las preguntas que ustedes pusieron ¿no? [se refiere a preguntas planteadas colectivamente al comienzo de la clase], que puede responder tanto a la amplitud térmica diaria como la estacional. Y ahí estamos incorporando dos formas de amplitud térmica, dos problemas distintos en relación con la temperatura [para] poder resolver, muchas bocas, uso las que son más cálidas o que me protegen más del frío o de la excesiva radiación. Bueno está, está el texto.

Esta transcripción muestra que ante una primera lectura del texto (1Juana), la docente no problematizó lo que la alumna interpretaba como “una mala redacción” (3Juana). En cambio, intervino completando la información, es decir, *institucionalizando* el contenido antes de que se estableciera un consenso en la clase “*hay diferentes bocas en diferentes espacios que se utilizan en distintos momentos en el caso de este animal, de modo tal de evitar el frío o el calor excesivo. Y eso era la respuesta a una de las preguntas*”. En cierto sentido, estas acciones podrían evidenciar una tensión entre la práctica de enseñanza habitual y el nuevo *habitus práctico* que se buscó ejercer, o bien, entre la importancia de profundizar el trabajo con el contenido y la necesidad de hacer avanzar el *tiempo didáctico* para concluir la lectura de los textos producidos por los estudiantes en los tiempos previstos, es decir, en la primera clase.

› **Quinta clase: Escribir preguntas para debatir oralmente con los pares**

Para la quinta clase se planificó una defensa oral de las producciones finales de los alumnos. Para ello los grupos debían preparar exposiciones con *PowerPoint* para presentar un recorte de sus trabajos escritos. La consigna ideada fue que cada grupo planteara al final de su presentación algunas preguntas surgidas en su propio trabajo para abrir la discusión con el resto de sus compañeros. El análisis de los registros de clase correspondientes a esta actividad mostró instancias de debate posteriores a las exposiciones de los alumnos donde la docente asumió un rol distinto al de las clases iniciales, *regulando* la actividad de los estudiantes, fomentando la participación de integrantes de otros grupos en el debate e *institucionalizando* los saberes una vez que los alumnos hubieran alcanzado acuerdos. Esto permitió que los alumnos pudieran intervenir, de manera oral y escrita en la reconstrucción del contenido relacionado con la naturaleza de la Biología, por ejemplo construcción de nociones contraintuitivas acerca las *adaptaciones biológicas*. A continuación transcribimos un fragmento de clase correspondiente a la discusión posterior a las presentaciones donde se evidencian las tensiones que enfrentó la docente a la hora de moderar el debate referido a esta cuestión:

1D:...independientemente consideremos que todos tenemos la inquietud de querer aprenderlo [el contenido], ¿por qué nos resultaría difícil identificar una característica como una exaptación? Acá la pregunta dice [lee la presentación de los alumnos] “¿por qué resulta más difícil identificar una exaptación que una adaptación?”

2Celia [alumna del grupo que formuló la pregunta]: y por...

3D: Pará [la interrumpe], a ver si ellas [alumnas del resto de los grupos] tienen una respuesta porque quizás está en lo que hemos explicado de [del concepto de] exaptación la respuesta. Ya tengo esa tendencia de dar una ayudita [risas]

4Juana [alumna de otro grupo]: porque la exaptación tiene una función anterior a la actual y no conocemos la función anterior

5D: ¿y?¿por qué no la conocemos la función anterior? En parte algo que dijeron ellos [Silencio, pasan 5 segundos] quizás no tenemos evidencias de esa función anterior, quizás no tenemos evidencias de cómo puede haber sido ese animal en el pasado, y al final lo dije yo

En este fragmento observamos que ante la primera acción de devolución-regulación (1D), la docente reguló la actividad para permitir la participación de alumnos de otros grupos (3D). Se trata de una acción que logró el efecto buscado por la profesora, ya que permitió abrir el diálogo con integrantes de otros grupos y que una alumna construyera una respuesta que conceptualiza de forma breve pero contundente por qué es difícil identificar exaptaciones (4Juana). Ante una nueva pre pregunta que hubiera permitido seguir problematizando qué evidencias científicas permitirían identificarlas (5D), la docente anticipó la respuesta a su propia pregunta, y explicitó la tensión que experimentó al pretender ser reticente “*Tengo esa tendencia a dar una ayudita; y al final lo dije yo*”.

Luego, el intercambio oral continuó con interacciones entre alumnos de diferentes grupos, regulaciones y micro institucionalizaciones de la docente, hasta la intervención de un alumno –

Gabriel-, que realizó una síntesis del debate con un alto grado de elaboración conceptual (11Gabriel):

6Melisa: Entonces, ¿anteriormente se consideraba en una adaptación que luego se convirtió en exaptación?

7D: La considerarás como que cambió [la característica adaptativa], pasó a tener otra función

8Melisa: Por eso, si tenía una función al principio era una adaptación, esa función...

9Celia: [la interrumpe] lo que es exaptación es cuando aparte de esa función cumple otra

10D: O deja de cumplir la primera función

11Gabriel: yo digo lo mismo que ella [se refiere a una alumna de otro grupo], pero con otras palabras, para mí es difícil reconocer una exaptación porque muchas veces lo que vos estás viendo es la función que tiene ahora, entonces vos decís: “es una adaptación, porque cumple esta función”, ver que tuvo una función anterior que fue original, es muy difícil, a ver, si vos no me lo das escrito difícilmente yo me voy a dar cuenta que las plumas no eran para vuelo, porque uno las ve tan especializadas para vuelo, tan importante para el vuelo de un ave que decís “esta tiene que ser la función principal” y en realidad si uno lee el estudio uno dice: “no, es una exaptación porque tiene otra función primaria” pero implica un análisis exhaustivo que no es solamente la observación inicial porque cuando vos hacés la observación inicial decís: “no, la función tiene que ser esta”, lo mismo que las espinas, cuando te pinchás con una espina decís: evidentemente la función tiene que ser esta, pinchar, pero vos te pones a pensar, hacés el análisis y hay una función previa, pero esa función previa es muy difícil de identificar en la observación

En esta intervención, Gabriel, compartió con sus compañeros una reflexión acerca del pensamiento evolutivo y cómo la lectura de bibliografía especializada permitiría abordarlo. Postulamos que en este escenario se dieron condiciones de interactividad que permitieron que un alumno realizara esta acción de síntesis, que habitualmente realiza el docente.

› **Discusión**

En el presente trabajo hemos mostrado dos instancias de puesta en común de las producciones de los alumnos, acontecidas en la primera y última clase de una secuencia didáctica, donde se observan diferencias en cuanto a las acciones de la docente y los alumnos. El análisis del *habitus práctico* del docente mostró –en coincidencia con la bibliografía (Edelstein, 2011)-, que si bien hubo movimientos en el rol del docente en función de las nuevas condiciones contextuales propiciadas hacia el final secuencia, persistieron elementos propios de su práctica habitual, como institucionalizar el contenido antes de establecer un consenso con los estudiantes. Sin embargo, en los intercambios orales de la quinta clase se evidencia una mayor participación de los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento, en coincidencia con intervenciones de *devolución* problemas

vinculados al contenido y *regulación* de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes para abordarlos. Esto nos llevó a formular la hipótesis según la cual la mayor participación de los estudiantes podría atribuirse al cambio de rol de la docente en el transcurso de la secuencia. La hipótesis complementaria indicaría que en toda situación didáctica los alumnos van aumentando su participación en clase a medida que van reconstruyendo el contenido. En ese caso, la mayor interactividad de los alumnos hacia el final de la secuencia podría haber favorecido el cambio de rol de la docente. Puede elaborarse una hipótesis alternativa –no excluyente con las anteriores– que explique este fenómeno desde un plano que excede lo acontecido en la inmediatez del aula. Al analizar las macro decisiones que estructuraron la planificación, avizoramos diferencias entre los medios diseñados para trabajar entre la primera y la última clase. En la clase inicial, la actividad se desarrolló en torno a un artículo de divulgación científica que, en cierta medida, no logró generar un conflicto cognitivo en los alumnos, mientras que en la última clase, se trató de la defensa y debate de producciones de un trabajo del cual los alumnos podrían haber asumido un rol de autoría.

› **Bibliografía**

- Adúriz-Bravo, A. (2005). Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Alfie, L. D., Molina, M. E. & Rosli, N. (abril, 2014). Intervenciones docentes que favorecen la lectura y la escritura para aprender Biología en la formación de profesores. Ponencia presentada En Tercer Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación. Bariloche, 3 al 5 de abril de 2014.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. C., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 105-135
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires: Paidós.
- Izquierdo, M. & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a leer y a escribir textos de ciencias de la naturaleza. En Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (Eds.), Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares (pp. 210-233). Madrid: Síntesis.
- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica (Trad. J. Duque y Rev. R. Rickenmann). En G. Sensevy & A. Mercier (2007), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Investigar e intervenir. ¿Una cuestión dilemática o controversial en el ámbito de los ISFD y los mandatos académico-políticos?

*ANDRADE, Sergio /ISFD René Trettel de Fabián -
asergio29@gmail.com*

DOMJÁN, Gabriela/ ISFD René Trettel de Fabián.

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Investigación. Intervención. Enseñanza. Saberes. Controversia.*

> Resumen

La comunicación presenta una serie de interrogantes desde el marco de una investigación acerca de saberes de la enseñanza en el campo de los ISFD. La misma consta de tres apartados identificables como maneras de aproximar vías de indagación poniendo en tensión acciones que vinculan a procesos investigativos y de intervención. En una primera instancia se presentan las principales líneas de sentido de la investigación en curso, que pretende desentrañar progresivamente aspectos no explícitos y sustantivos de las prácticas educativas, tomando como foco de análisis diversos saberes puestos en juego que pueden ser identificados como prácticas de enseñanza. Se pretende poner en tensión las interacciones, las figuras de autoridad, la relevancia de las voces y los decires que se recuperan o se excluyen en los diferentes espacios y así reconocer y explorar características, cualidades y dimensiones de los saberes, considerados relevantes para la formación inicial del Profesorado. Paralelamente a ello, las instancias ofrecidas como acompañamiento a los equipos de investigación de los ISFD desde los organismos de gobierno plantean sugerencias y demandas a contemplar por los equipos de investigación, que potenciaron una serie de interrogantes que abren polémicas al interior del propio grupo de indagación. Formulaciones que se constituyen en el segundo apartado de la presente comunicación. Siendo ambas cuestiones y cuestionamientos un núcleo a debatir, ya que los mismos cruzan representaciones y presentaciones acerca de los lugares autorizados para referenciar dichos saberes. En suma, la intención de esta presentación es compartir para el debate los siguientes interrogantes: ¿Cómo se reconocen los saberes que portan los sujetos que intervienen en prácticas educativas al momento de participar de procesos indagativos? ¿Qué estrategias teóricas metodológicas habrá que construir para que la misma investigación no se transforme en nuevas formas de alienación respecto a los saberes que se intentan reconocer? ¿Quiénes autorizan a esos

saberes, qué carácter/es debe/n adquirir para ser considerados “conocimientos”? Cuestiones dilemáticas y controversiales se patentizan al considerar que las respuestas diferenciadas a estos cuestionamientos posibilitarán considerar a los proyectos de investigación que se realicen desde los Institutos, o como producción de conocimiento relevante para un campo, o meras recetas para la mejora de las prácticas que allí se realizan. Es decir, puede ser una forma de disolver o enfatizar la dicotomía entre investigadores profesionales -académicos- y el de docentes que, asumiendo un papel absolutamente instrumental, ponen en circulación las pesquisas realizadas en el otro circuito. El tercer apartado ofrece algunas pistas a seguir en cuanto a las tensiones surgidas desde este reconocimiento, que es intención poner a debate reconociendo dos conceptos estelares “investigar” e “intervenir”.

> **Introducción**

"Lo más importante para nuestro argumento... es que las implicaciones del profesionalismo en la enseñanza dependen de un actitud indagadora (con la que estamos de acuerdo) orientada por los cánones y procedimientos de la indagación académica (con la que estamos en desacuerdo)"

F.M. Connelly & M. Ben-Peretz

El proyecto de investigación surge a partir de reconocer la necesidad de indagar diferentes *saberes* que los sujetos construyen en espacios escolares y no escolares con intencionalidad formativa, asimismo atender a cuestionamientos del orden de los *saberes profesionales* vinculados a la *enseñanza de la enseñanza y saberes múltiples* desde los cuales asumen instancias de formación en espacios sociales no escolares asociados a los ISFD.

El estudio se sitúa en la implementación de los diseños curriculares, la intencionalidad política de cambio y la reconfiguración del campo de la práctica docente en los últimos años¹. Desde un abordaje interinstitucional, la lente de indagación focaliza en el Profesorado de Educación Primaria Jurisdiccional, las posibles relaciones entre saberes puestos en juego en las fronteras entre lo escolar y no escolar -propuestas por los nuevos diseños curriculares-, contemplando condiciones profesionales, prácticas educativas y de enseñanza en contextos diversos y sus formas de resolución en *diferentes saberes* circunscriptos al trayecto del campo de la Práctica Docente en dos ISFD de Córdoba².

1 Los nuevos Diseños Curriculares (DiC) en la Jurisdicción Córdoba plantean el trayecto del Campo de las Prácticas en los 4 años de formación, proponiendo Seminarios de Práctica por año. En la investigación indagamos ambos extremos de dicho trayecto: Práctica I y Práctica IV y Residencias. Destacamos además que los DiC de modo explícito referencian espacios sociales más allá de la escuela, que contemplen experiencias educativas en el contexto socio cultural-local: espacios comunitarios y organizaciones sociales.

2 El Proyecto Interinstitucional se realiza en dos ISFD de Córdoba: el ISFD RENEE TRETTEL DE FABIÁN y la Escuela Normal Superior de Dr. AGUSTÍN GARZÓN AGULLA.

En esta oportunidad compartimos una serie de interrogantes que provienen del propio proceso en marcha, siendo la conformación del equipo de Investigación integrado por docentes que tienen a su cargo la Práctica de Residencia y experiencias en Prácticas en Otros Espacios que Educan, criterio que se sostuvo en la elección de los estudiantes que participan en ambos ámbitos de estudio. Asumiendo un enfoque Socioantropológico, el desarrollo de la indagación nos implica como investigadores en nuestras representaciones respecto al campo de estudio. En consonancia con ello, a partir de poner en discusión nuestros propios saberes reconocimos preguntas sugerentes:

¿Cómo se reconocen los saberes que portan los sujetos que intervienen en prácticas educativas al participar de una indagación acerca de dichos saberes? ¿Qué estrategias teóricas y metodológicas son necesarias para que la misma investigación no se transforme en otras formas de alienación respecto a los saberes que se intentan reconocer? Y fundamentalmente ¿quiénes autorizan a esos saberes, qué carácter/es debe/n adquirir para ser considerados “conocimientos”?

Proponemos atender a las mismas desde tres apartados. En una primera instancia se presentan las principales líneas de sentido de la investigación en curso. En el segundo apartado se tensionan los sentidos que se otorgan a los proyectos de investigación realizados por los ISFD: *¿se los reconoce como producción de conocimiento relevante para un campo, o meras recetas para la mejora de las prácticas que allí se realizan?* Desde allí planteamos interrogantes acerca de las representaciones de los lugares autorizados para referenciar el conjunto de saberes en juego, respecto de las instancias ofrecidas como acompañamiento a los equipos de investigación de los ISFD. Como cierre de la ponencia se ofrecen algunas pistas a seguir en cuanto al reconocimiento de las tensiones entre “investigar” e “intervenir”.

› **Breve síntesis de las líneas de sentido de una investigación sobre saberes**

La investigación pretende estudiar saberes y prácticas de enseñanza implicadas en propuestas educativas vinculadas al trayecto de prácticas y residencias, junto a prácticas que se realizan en espacios que se habitan con otras intencionalidades educativas. En tal sentido, interesa atender a las decisiones pedagógico-didácticas tanto, en espacios de formación y espacios escolares como, en organizaciones asociadas, al ser interpelados, docentes y educadores por la necesidad de generar y sostener interacciones y vínculos en el marco de la nueva propuesta curricular.

Sostenemos como una hipótesis de base que la conformación de nuevos espacios de actuación –al menos el reconocimiento de una ampliación del espacio-tiempo del trayecto del campo de la práctica, junto a la implementación de nuevos formatos-, cuestiona y pone en tensión saberes acerca de la enseñanza construidas desde la trayectoria de formación con la interpelación que promueven los nuevos ámbitos-contextos de actuación a partir del cambio curricular. Saberes que no son considerados constitutivos del bagaje de conocimientos (saberes) propios de la profesión docente y no conforman conocimientos a ser transmitidos en la formación docente inicial.

Desde este marco y atendiendo a reconocer las propias prácticas con intencionalidad formativa, se explicita que *la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar a enseñar en el propio ámbito institucional de los ISFD y junto a ello considerar los vínculos con otros espacios que educan, propuestos desde los nuevos diseños curriculares*.

Como sostenemos en otro trabajo (Andrade y Domján, 2014):

Desde los DiC, la atención a los espacios sociales que educan más allá de la escuela, se traduce en un reconocimiento de la alteridad, sin indagar e incorporar a los trayectos formativos las potencialidades de los saberes que se juegan en las prácticas de quienes educan/enseñan en esos espacios.

Si bien en los ISFD se tematizan los saberes acerca de las prácticas de enseñanza, se producen saberes que no constituyen contenidos en las propuestas formativas -razonamiento práctico, conocimiento práctico, saberes de experiencia-. En tanto, en los otros espacios que educan, tales saberes son fundantes de la acción de los formadores.

Asimismo, los formadores de docentes ponen en juego en las prácticas de enseñanza, no sólo saberes que provienen de conocimientos disciplinares, sino aquellos que derivan de situaciones prácticas, vivenciadas en sus trayectos formativos y de práctica profesional. Mientras que quienes realizan prácticas formativas en los otros espacios que educan, no suelen considerarse en el rol de enseñantes ni que su tarea implique saberes relativos a procesos de enseñanza.

Reconocemos que las prácticas y saberes de otros espacios que educan, se han construido históricamente desde la oposición al sistema educativo, aun cuando sujetos y prácticas que se realizan en uno y otro espacio, mantienen vínculos estrechos.

Abordar los *saberes* que se producen en las instituciones formadoras de docentes nos obliga a reflexionar en principio sobre las propuestas de enseñanza que realizamos, y antes en nuestros propios procesos formativos. *¿Qué saberes nos habitan, construimos, reconstruimos respecto a la enseñanza? ¿Qué movimientos se producen respecto al momento de asumir la tarea de la enseñanza frente a futuros docentes? ¿Qué continuidades y/o rupturas respecto al orden escolar se producen cuando se enseña desde otros espacios que educan?* De allí avanzaríamos en la indagación de los sentidos que le otorgan los sujetos que participan de la presente investigación.

No se trata de investigar a determinados sujetos desde una relación de exterioridad construida por los investigadores, sino que quienes están involucrados sean parte activa del proyecto, interviniendo, reflexionando, construyendo un *conocimiento intersubjetivo*, partiendo del señalamiento de Paulo Freire (1973:73) "*La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial del mundo cultural e histórico*".

Al respecto, en jornadas de trabajo del equipo donde expusimos nuestras propias experiencias y representaciones -recuperando narrativas construidas a tal efecto-, tuvimos oportunidad de dimensionar la complejidad de asumir como indagación, procesos que incluyen experiencias, saberes, conocimientos, desde los sujetos y los lugares institucionales e interrogarnos: *¿qué valor epistemológico asumimos en voces que hasta el momento no se sienten autorizadas a su inclusión en los conocimientos disciplinares hegemónicos?; ¿tomar la palabra en estos temas tiene sólo relevancia política o permite ampliar los márgenes de aquello aceptado actualmente como*

*conocimiento*³?

Desde estos sentidos, asumimos que el saber profesional de docentes es un elemento fundamental, necesario y poco explorado en estos términos, como *saber* para la formación política del profesorado.

A su vez consideramos necesario destacar dos cuestiones:

Por un lado, reconocer que la intencionalidad política como saber de la educación, es considerado como núcleo de problematización en los espacios sociales fuera del sistema educativo, en tanto, que en el sistema formal, se niega o diluye tal intencionalidad cuando media el formato y la estructura escolar tradicional.

Y por otro, a partir de poner en tensión ciertos supuestos respecto a estos intercambios, los saberes que se propician en los espacios sociales que educan, son calificados como *otros*, sin avanzar en la caracterización y valorar la potencialidad de los mismos. Este reconocimiento, junto a una revisión de los propios saberes que, los docentes a cargo de las Prácticas transmiten, más allá de los contenidos disciplinares, permitiría ampliar los sentidos asignados a los “saberes” (Andrade y otros, 2014).

Es posible una nueva lectura de los lugares establecidos en la producción de conocimientos a partir de los aportes de la investigación narrativa. Esta última se distancia de la idea tradicional sobre investigación como productora de conocimiento. La intencionalidad de recuperar saberes dispuestos para la toma de decisiones en nuevos espacios de actuación, nos demandó ampliar las referencias contempladas en la revisión de antecedentes y volver sobre la relación entre *investigar* e *intervenir*. Un núcleo de problematización se patentiza al considerar que el proceso de intervención demanda *formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos están implicados*.

Asumimos que la discusión acerca de los vínculos entre investigar e intervenir debería incluir los modos históricos en que la práctica investigativa se ha desarrollado en los Institutos, las instancias de formación que se han implementado respecto a estas temáticas, e incluso las unidades curriculares que tienen como contenido de enseñanza a la producción de conocimientos científicos⁴.

Inscribir el problema de la construcción de los *saberes* propios de la docencia como profesión en el ámbito de la formación docente inicial, demanda avanzar en clarificar y poner a discusión dos lógicas de constitución de saberes relacionados a la toma de decisiones didácticas: *investigar e intervenir*.

La enseñanza de la enseñanza, a partir de una nueva propuesta curricular, junto a un conjunto de nuevos dispositivos formativos, propone nuevos tiempos y espacios institucionales e interinstitucionales que redimensionan tanto el sentido de la *intervención* pedagógica como el

3 Entendiendo a la *política* en términos de Rancière J. (1996) como irrupción de aquellas voces que no han tenido voz, como acto de interrupción de los órdenes establecidos (orden *policia*l).

4 En el anterior diseño se contemplaba un espacio curricular específico. Los contenidos relativos a Investigación en los nuevos Diseños Curriculares de la Jurisdicción Córdoba se han redistribuido en las Unidades de *Práctica Docente* y en IV Año aparece un espacio denominado *Trabajo de Campo*. En tales definiciones se configura un determinado vínculo con la actividad investigativa para los Institutos de Formación Docente que se podría hipotetizar como una propuesta instrumental.

investigativo.

Focalizando en intervención, se reconocen relaciones y definiciones respecto de la diferenciación y puntos en contacto del *sentido* de prácticas educativas diversas y la caracterización de las prácticas de enseñanza, vinculadas a decisiones del orden de lo didáctico: *acción materializada en la práctica docente, [...] acción estratégica - en tanto racional - que pone en tensión a los sujetos a propósito de lo que la escuela considera como contenidos necesarios para el alumno* (Furlan, 1988).

Susana Barco (1997) sostiene que:

Intervenir supone mediación, que se materializa en qué decisiones toma el docente al identificar saberes y conocimientos legítimos (según su consideración) y la distancia con los conocimientos y saberes de los alumnos (también, según su consideración). La enseñanza entendida como un acto de comunicación específica, es un proceso social que depende de las actitudes, valores e intereses sociales y no sólo del conocimiento y habilidades científicas.

Podemos afirmar que las significaciones acerca de la *intervención*, como de la *investigación* arrastran una historia de conformación de los saberes a disposición de aquellos que enseñan a enseñar, influenciados además, por *diferentes posturas frente a los saberes y a los conocimientos, [que vinculan] dialécticamente a la intervención con el qué y cómo enseñar* (Barco, 1997).

La necesidad de ampliar la revisión de antecedentes nos llevó a rastrear una serie de producciones que reconocemos de interés en tanto proponen metaanálisis de líneas de investigación asociados a la problemática en cuestión: la relación entre investigar e intervenir, siendo los saberes profesionales y de oficio de enseñar, núcleo y foco de análisis investigativos.

En este sentido recuperamos un viejo artículo de Pasillas Valdez y Serrano Castañeda (1988) que advertían respecto a ciertas dificultades cuando se intentan establecer relaciones entre investigación y docencia.

Respecto a la investigación y, pese a tratarse de una *noción polivalente*, se ha investido a sus múltiples significaciones de un estatus especial a partir de continuar un ideal ilustrado: *la ciencia es el eje que guía a la humanidad a un estado superior.*

Caracterizan a la investigación *como el proceso que tiende a la suspensión de certezas*, junto a una puesta en suspenso temporal. Su tiempo se define desde la lógica propia del proceso de investigación, *para avanzar hacia otro tipo de certezas sobre la realidad que se intenta indagar*, a partir de una *movilización de categorías fijas, establecidas para dar cuenta del mundo.*

En contraposición señalan que la docencia es visualizada como una práctica que *plantea la estabilidad del mundo en su presentación* a partir de *la transmisión organizada de certezas*. De tal modo, se plantean dos vínculos diferentes con la temporalidad y las certezas. En el caso de la docencia, se plantea que la misma está regida por tiempos claramente delimitados y especificados, que tales límites se encuentran prescriptos, establecidos de modos que difícilmente se puedan replantear. Respecto a la investigación, el texto sostiene que sus tiempos no se rigen por una cronología estrictamente demarcada, que se va definiendo de acuerdo al desarrollo del proceso investigativo. De allí que los auténticos procesos indagativos requieren de reformulaciones, replanteos, continuidades.

Los autores advierten que no intentan presentar a ambas prácticas con características inmutables y perpetuas: *Hablamos de tradiciones específicas que han cristalizado en una serie de actitudes y procedimientos que tienden a permanecer y le confieren una particularidad que identifica y diferencia un tipo de prácticas con respecto a otras.*

Se trata de prácticas construidas social e históricamente y *para realizarlas, con su respectivo reconocimiento social, es necesario asumir las tradiciones, actitudes y procedimientos vigentes.* Dichas prácticas se han constituido permitiendo -legitimando- determinadas actividades y desalentando otras⁵.

Si bien podría discutirse una caracterización semejante de la práctica de la enseñanza, que no incluiría el dinamismo que la misma requiere a la hora de transmitir conocimientos, frente a la alternativa de integrar la investigación a la práctica docente, nuestros autores advierten:

Promover una actividad institucional diferente –que demanda para su realización una configuración distinta de la organización institucional- requiere del reconocimiento de las estructuras vigentes que apoyan viejas prácticas e impiden la realización de nuevas funciones. ¿Contra qué estructuras choca la nueva actividad que se promueve? El impacto entre las funciones novedosas y las estructuras institucionales.

En la línea de ahondar en antecedentes y en textos que vinculen *investigación e intervención* recuperamos los planteos de Angulo Rasco (1999) que proponía atender y analizar el “*giro que se ha producido durante la última década (fines del siglo XX); en la que se ha ido, paulatinamente abandonado la idea de agrupar las distintas corrientes en programas o paradigmas de investigación, sustituyéndola por otro tipo de estructuración*”. El artículo centra su análisis en un giro que supone la inclusión de la amplia y diversificada gama de investigaciones realizadas bajo el paraguas de investigación sobre y en la enseñanza, en otro nuevo: 'el conocimiento del docente'. Se pregunta acerca de ¿cuál es la causa o las posibles causas del mismo? para finalizar el artículo proponiendo al *Conocimiento de oficio* como conocimiento síntesis del conocimiento docente que involucre los diferentes matices que, sobre el conocimiento práctico han aparecido en la literatura, abriendo a la interrogación acerca del *grado de elaboración práctica realizado por el docente entre conocimiento académico (o teórico) y la experiencia práctica en la enseñanza.*

En este sentido señala:

las dudas e incertidumbres que algunos investigadores muestran sobre su 'cantidad' y propiedad o el reconocimiento, menos dramático, de la modestia de los conocimientos que sobre educación y enseñanza se poseen. Problema que, normalmente, se suele remitir al valor de uso de los mismos, es decir, a su utilidad para cambiar la enseñanza, las escuelas, mejorar el aprendizaje, responsabilizar al docente, etc. Lo cual tensiona y probablemente oculta también la creciente importancia y reconocimientos académicos que ha ido adoptando la investigación llevada a cabo por los propios docentes; a lo que hay que añadir la riqueza que el conocimiento de oficio mantiene una relación de elaboración, más que de aplicación, sobre el conocimiento académico (y la práctica,

⁵ Estas acciones se producen a través de determinados ritos de institución, que tiende a consagrar o legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un 'límite arbitrario'; en Bourdieu, P. (1999).

desde luego).

Más recientemente el texto de Flavia Terigi (2011) advierte acerca de la contrastación de *conceptualizaciones clásicas del trabajo docente con otras que asumen el carácter institucional de este trabajo y su particular estatuto en relación con la transmisión cultural y con el saber sobre la transmisión*. Retomando el análisis propuesto por la autora y en clave de recuperar anteriores investigaciones en el campo llevados adelante por miembros de esta investigación (Edelstein y otros, 2010-2013)

estudiar la naturaleza de los saberes profesionales de los docentes y las relaciones que se establecen entre nuevos y viejos saberes en el trabajo, presentan interrogantes que no podemos responder y, en consecuencia, necesitamos explorar distintas aproximaciones a estos problemas.

➤ **Tensiones entre acompañamiento y regulación en las prácticas de investigación en Nivel Superior**

Otro tópico de interés y en vínculo con caracterizar el debate en el marco de decisiones de política educativa, –que involucra tanto a docentes como investigadores– avanzando en la discusión respecto al lugar que, la investigación y la intervención tienen para los Institutos de Formación, es pertinente revisar documentos que se proponen desde el INFD relativos a investigación.

En este punto intentamos poner en discusión las representaciones referidas a *investigación*, que se plantean desde las regulaciones y las prácticas en los Institutos Superiores. Dicho de otro modo, se procura tensionar las representaciones que se ponen en juego respecto a la posibilidad de producción de conocimientos en estos centros de estudio. Un ejercicio en tal sentido, lo provee la lectura del informe de investigación que Serra (2010) desarrolla a solicitud del INFD. Una de sus hipótesis de trabajo afirma que:

el desarrollo de la investigación en los IFD no puede ser explicada exclusivamente en función de las condiciones materiales disponibles sino que es preciso analizar también las concepciones que orientan su realización. Por lo cual, se indica que en su trabajo de indagación se recuperaron las perspectivas de los actores respecto a estos temas.

Tal hipótesis se relativiza o se complejiza en sus conclusiones, dado que allí se subraya que los institutos que han tenido cierta trayectoria investigativa, que han contado con el aval de otras experiencias formativas (por ejemplo en el marco del PTFD), o aquellos que mantienen determinados vínculos con la universidad y otras condiciones para realizar investigación, han procurado sostener la función investigativa como parte de su accionar. A la vez el informe sostiene como relevantes las decisiones jurisdiccionales como políticas en torno a la investigación⁶.

⁶ Cabe preguntarse si esta lectura no tiende a generar una forma de profecía de autorrealización - cuando se afirma: La fuerte heterogeneidad entre las provincias y al interior de las mismas en la realización de actividades de investigación por parte de las instituciones, señalan de hecho, la renuncia a pretender que esta función sea universal. Y, a continuación se sigue: Esto está en línea con las orientaciones de la Resolución 30/07 del CFCE que enmarca a la investigación como una función entre otras de las que debe asumir el subsistema formador en su conjunto y no necesariamente cada una de las

Del mismo informe se podría recuperar la relevancia de las condiciones materiales y simbólicas para el desarrollo –y sostenimiento– de la investigación en el subsistema. Desde allí nos cuestionamos el *carácter performativo* de la reformulación actual de tal función, como elemento decisivo para la posibilidad de la realización y sostenimiento de la tarea investigativa en y desde los institutos.

En un documento producido por el INFD, se delimita y enmarca la investigación en el marco de las políticas de la formación docente, a partir de la Ley N°26.206 de Educación Nacional (LEN), que sostiene que la investigación educativa se configura como una de las cuatro funciones del Nivel de Educación Superior definiéndose como: *producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente* (Res. CFE N°30/07 – Art. 1°).

Entre las razones que fundamentarían el desarrollo de esta función en el subsistema, se sostiene que la investigación educativa *contribuye a “objetivar” prácticas que se naturalizan en el cotidiano escolar, habilitando la descotidianización de diversas situaciones, fenómenos y procesos educativos (Achilli, 2000)*. También se señala, recuperando a la Res CFE N° 30/07, que la investigación

aporta a la producción de saberes sobre problemáticas específicas de la formación, del trabajo docente y del sistema educativo en su conjunto [...] permite también enfatizar perspectivas y asumir determinados posicionamientos que no suelen estar contemplados en el circuito académico ligado a los ámbitos de producción universitaria, cuestión que se fundaría en su conocimiento de la realidad cotidiana contextual: sus problemas más frecuentes, los desafíos históricos, las dinámicas habituales, las configuraciones particulares.

Asimismo, se plantea que la investigación en el Nivel Superior propiciará *la ampliación de saberes pedagógicos y conocimientos científicos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente* lo cual incidirá *en la formación en investigación de estudiantes y profesores*. También se advierte que *el conjunto de saberes disponibles dentro del campo específico de la formación docente* ha de ampliarse con la publicación de investigaciones, que alentarán a nuevos procesos investigativos, el trabajo colaborativo y la revisión de los conocimientos existentes.

Así también, vincula estrechamente tales resultados de investigación a *la definición de políticas, líneas de gestión y propuestas de trabajo*. Y en la misma línea, se sostiene que:

se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas, a partir de un análisis crítico y un re-trabajo, incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente y del conjunto del sistema educativo. En esta línea, la producción de conocimiento resulta un elemento primordial para el fortalecimiento del sistema educativo y para el enriquecimiento de las tareas que en él se desarrollan.

instituciones (el subrayado es nuestro). Más aún si desde un diagnóstico que podría entenderse como semejante, la “diversidad” y “heterogeneidad”, en el caso de las universidades, la resolución fue diferente: las categorizaciones e incentivos docentes a la investigación, que derivó en la proliferación de proyectos y programas.

Sin dejar de apreciar la necesaria, aunque no inmediata vinculación entre práctica investigativa e intervención, tal como se señala en este texto, se trata de dos prácticas con lógicas diferentes, y se corre el riesgo frecuentemente en estos ámbitos de confundirlos hasta anularlos – intervención sin indagaciones; investigaciones que desconocen los ámbitos de intervención–.

El último apartado de este documento ubica al Sistema Formador dentro del Sistema Educativo, en el marco de una gestión federal –a través del Consejo Federal de Educación– que establece los acuerdos y regula las prioridades que definen las alternativas de investigación atendiendo a *tres conjuntos de prioridades: las definidas por la política nacional (teniendo en cuenta tanto las Leyes nacionales, Resoluciones del CFE y del INFD); aquellas detectadas en el marco de los niveles de gestión jurisdiccionales (Leyes provinciales, Resoluciones de los Ministerios, y en particular de las Direcciones de Educación Superior); aquellas demarcadas por las necesidades del propio IFD –teniendo en consideración las dos anteriores–.*

Ahora bien, sin dejar de considerar la necesidad del Estado de priorizar aquellos aspectos de la realidad educativa que se reconozcan relevantes, y atentos a lo que se define jurisdiccionalmente, los diferentes niveles de decisiones restringen de modo decisivo las posibilidades de continuidad o de emprender nuevos proyectos de investigación, al punto que cabe interrogarse sobre las alternativas de autonomía institucional al respecto⁷.

› **A modo de cierre**

El recorrido realizado desde una profundización acerca de la revisión de antecedentes nos permite reconocer la relevancia que la categoría “saber” adquiere, tanto en el campo de la política educativa, como en el campo de la investigación de base y sostener como necesario profundizar en la “conceptualización de *saberes acerca de la enseñanza*”, lo cual demanda establecer una distinción clara entre investigación e intervención, afirmando que si las normativas no coadyuvan a tales precisiones, difícilmente puedan realizarse movimientos que modifiquen las representaciones que hasta el momento se sostienen sobre el lugar y la relevancia de la investigación en el Nivel Superior.

Es en este sentido que apelar a la idea de “controversias”, tanto las teóricas como las metodológicas, suelen tener un papel fundamental en el desarrollo epistemológico⁸, cobra significación en cuanto a *que las mismas no se presentan como elementos aislados, sino formando parte de un conjunto dinámico y articulado de elementos al que dan cohesión los problemas o temas en torno a los cuales surgen las teorías, las metodologías y las tradiciones de investigación, en las que se enrolan los participantes en las polémicas.*

⁷ En tal sentido, en la actual convocatoria a Proyectos de Investigación 2014 del INFD, la jurisdicción Córdoba ha comunicado respecto a un acuerdo realizado: El objetivo de este acuerdo es la participación de la D.G.E.S. en la agenda de investigación educativa de nivel nacional, dando prioridad a las temáticas relacionadas con el NIVEL SECUNDARIO y sobre el campo de la FORMACIÓN DOCENTE PARA NIVEL SECUNDARIO manteniendo los ejes temáticos que formula el INFD para la respectiva convocatoria. Esta prioridad no excluye los proyectos que se presenten para los otros niveles del sistema educativo.

⁸ Dascal, 1995, 2006; Nudler, 2009

... las controversias pueden tener, y de hecho han tenido en numerosas ocasiones, un impacto altamente beneficioso no sólo porque obligan a articular, refinar, modificar, integrar, o, en el extremo, sustituir teorías, o aún esquemas conceptuales de gran alcance, sino también porque, constituyen una vía que conduce a revelar dimensiones ocultas y supuestos implícitos y que permiten así, que el pensamiento científico o filosófico transite por nuevos caminos (Nudler, 2009:46).

Un problema central que interesa destacar es referido a las lógicas de producción en investigación que relativizan las posibilidades de trabajo autónomo por parte de los ISFD que están doblemente mediados. Recuperamos esta discusión cuando desde el INFD se renueva la inclusión de la investigación en el Nivel Superior como función del subsistema formador. En tal sentido, la discusión debería incluir los modos históricos en que la práctica investigativa se ha desarrollado, las instancias de formación que se han implementado respecto a estas temáticas e, incluso, los espacios curriculares que han tenido como contenido a la producción de conocimientos científicos.

Para finalizar esta presentación retomamos las preguntas de origen para su discusión

¿Cómo se reconocen los saberes que portan los sujetos que intervienen en prácticas educativas al participar de una indagación acerca de dichos saberes? ¿Qué estrategias teóricas y metodológicas son necesarias para que la misma investigación no se transforme en otras formas de alienación respecto a los saberes que se intentan reconocer? Y fundamentalmente ¿quiénes autorizan a esos saberes, qué carácter/es debe/n adquirir para ser considerados “conocimientos”?

Poner el foco en dilucidar ámbitos de controversias atiende a evitar una doble reducción:

- primero evitar la reducción de la educación a la escuela al situar la mirada sobre la tensión que se produce entre la transmisión de saberes y el cuestionamiento de los mismos,
- segundo fundamentalmente, evitar la reducción de la política a las instituciones políticas legales a partir de situar la mirada sobre la tensión que se produce entre la ley establecida y el hacer contingente y cotidiano de los sujetos sociales.

Este marco de referencia se sitúa como telón de fondo de una investigación que intenta indagar los saberes que se ponen en juego en la formación docente y, en tal sentido, considerar el estatus epistemológico de tales construcciones.

> **Bibliografía**

- Andrade, S. y Domján, G. (mayo, 2014). Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas. Actas Trabajo presentado en Pre Alas Patagonia 2014 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad. Calafate Argentina. Recuperado de: <http://prealas2014.unpa.edu.ar/pagina/trabajos-completosmesa-5>
- Andrade, S. y otros (Octubre, 2014) Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas, Jurisdicción Córdoba. Trabajo enviado al VII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación

- desde la Escuela. Buenos Aires. Argentina.
- Angulo Rasco, F. (1999). De la Investigación sobre la Enseñanza al Conocimiento Docente. (Capítulo 9º). En Angulo Rasco, F.; Barquin Ruiz, J.; Perez Gomez, A. Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación Práctica. Madrid: Akal.
- Barco, S. (1997). Documento base: N.1 – Fundamentos. La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar. En colaboración con Lic. Virginia Perez. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/ead/produccion/documentos/Susana%20Barco.doc>
- Bourdieu, P. (1999). ¿Qué significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Connelly, F. M. y Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' Roles in Using and Doing Research and Curriculum Development. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 12, Nº 2, pp: 95-107.
- Dascal, M. (2006). *Compreendendo as controvérsias”, Interpretação e compreensão São Leopoldo, Unisinos.*
- Edelstein y otros (2010-2013) Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la Jurisdicción Córdoba. Directora: Gloria Edelstein Cod. UNC: 05/F699
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Furlan, A. (1988) *La formación del pedagogo. Las razones de la institución. Tempora 11-12.* México. Enero-Diciembre (pp: 83 a 92).
- Gabbarini, P., Andrade, S. & Domján, G. (2013) *¿Cómo se enseña y se aprende a enseñar? Comunicación, Subjetividades y saberes en la formación docente inicial en espacios escolares y no escolares.* Barcelona Recuperado de: <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/6/GabbariniPatriciaAndradeSergioDomjanGabriela.pdf>
- Nudler, Ó. (2009). *Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico.* Buenos Aires: Prometeo.
- Pasillas Valdez, M. A. y Serrano Castañeda, J.A. (1988). *Docencia-Investigación: Propuestas y dificultades de integración*, en Colección Pedagógica Universitaria 16 (pp:31-49). Universidad Veracruzana, México.
- Rancière J. (1996). *El desacuerdo.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Serra J. C. (2010). *Estado de situación de la investigación en los Institutos de Formación Docente.* Publicado en el sitio del INFD.
- Terigi, F. (2011). *Los saberes docentes. Formación elaboración en la experiencia e investigación Documento Básico Fundación Santillana* Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf

Corpus Documental

- Ley Nacional de Educación Nº 26026 (año: 2006).
- “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria” (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2008) Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación. Córdoba.
- Res. CFE N°30/07 – Art. 1°.

Enfoques de evaluación existentes en prácticas de enseñanza del nivel secundario e universitario

AVACA, Patricia/ Universidad Nacional de San Luis- patriciaavaca@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: enfoques de evaluación - evaluación educativa - escuela secundaria - relación enseñanza-evaluación-aprendizaje*

» **Resumen**

Esta indagación es parte del trabajo preliminar de Tesis, que realiza quien suscribe la presente, para acceder al título de Magister en Educación Superior. Dicho trabajo, se enmarca en el Proyecto de investigación denominado: “La evaluación Educativa como desafío. Discursos y prácticas, sujetos y contextos” de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

El presente desarrollo está orientado a conocer y comprender los enfoques evaluativos predominantes en escuelas secundarias públicas estatales de la ciudad de San Luis como así también, analizar los enfoques existentes en los primeros años de las carreras de educación de la Universidad Nacional de San Luis.

Actualmente la evaluación constituye un tema de constante debate en las instituciones educativas, sin embargo, a partir de algunas aproximaciones realizadas se insinúa poco desarrollo de prácticas evaluativas innovadoras. En este sentido, una de las hipótesis incluidas del estudio es que siguen reproduciéndose viejos modelos tradicionales de evaluación.

Analizar los rasgos claves de los enfoques presentes en estas instituciones es esencial para comprender no solo los significados y representaciones que le atribuyen a la evaluación, sino además, contrastar estas miradas con lo que realmente sucede en el aula.

» **Fundamentación**

Claudia Jacinto (2009) plantea que la expansión de la educación secundaria en las últimas décadas se ve opacada por varias evidencias menos alentadoras...Por un lado, la expansión muestra signos de detenimiento en los últimos años y por otro lado, se evidencian logros insuficientes y de diferenciación dentro del sistema educativo.

La autora expone que a pesar de los esfuerzos de inclusión educativa, las políticas públicas

no brindan soluciones reales de ingreso y permanecía de los estudiantes en la escuela, las desigualdades sociales y culturales son cada vez más evidentes. La obligatoriedad escolar en este marco no garantiza por sí sola la terminalidad de los estudios y la calidad de la enseñanza, además de no ofrecerse soluciones reales a las situaciones particulares de cada joven. Es válido reflexionar el sentido que adquieren en este contexto los términos de inclusión, integración y democratización de la enseñanza pública.

Ines Dussel (2007) plantea que hoy las instituciones educativas siguen de manera inalterable desde hace un siglo y medio, caracterizada por una gramática escolar de posturas tradicionalistas, desbordadas por rituales de disciplinamiento escolar rígidos, pensados y ejecutados por los adultos que imponen ciertas conductas a los estudiantes. Estas prácticas llevan a una pérdida de sentido de la tarea docente, en este contexto la evaluación se ve atravesada por esta gramática escolar que acentúa el distanciamiento entre la realidad de la escuela y la realidad del alumno. La evaluación educativa no es ajena a este proceso, sin embargo todavía se evidencia poco interés en algunas instituciones en poner en debate las prácticas evaluativa que se llevan a cabo en el interior de las aulas.

La importancia de indagar este tema reside en el desafío que constituye actualmente para las escuelas y Universidades repensar, debatir y construir nuevos modelos de evaluación que acompañen a las trayectorias educativas de los estudiantes de este siglo. De este modo se constituiría un reto conocer cuáles son los enfoques evaluativos existentes en algunas escuelas secundarias y en los primeros años de las carreras de Educación de la Universidad Nacional de San Luis. El objetivo es articular ambas miradas a fin de acercarse a los sentidos que se atribuyen a la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las incipientes intencionalidades de directivos y docentes evidencian hoy la necesidad de trabajar la evaluación desde nuevos enfoques no tradicionales que contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y no se constituyan en un espacio que determinen el éxito o fracaso de grupos de estudiantes.

› **Objetivos de la Investigación**

- Conocer los enfoques evaluativos predominantes en el ciclo orientado del nivel secundario de algunas escuelas públicas estatales de la ciudad de San Luis y aquellos existentes en los primeros años de las carreras de educación de la universidad Nacional de San Luis.
- Comprender las razones esenciales que justifican la existencia de estos enfoques en las instituciones indagadas.
- Analizar los rasgos claves de los enfoques predominantes a fin que se constituyan un estudio aproximativo a las prácticas evaluativas que los docentes desarrollan en sus aulas.

› **Algunos antecedentes para empezar a trabajar**

Antecedentes claves

La evaluación en la actualidad es un tema de constante preocupación en las instituciones educativas, por constituirse en un entramado complejo y que requiere una planificación clara por quienes la llevan a cabo. Por ello se reconocen como aportes iniciales (apartado en elaboración) de importante consideración los siguientes estudios, investigaciones, artículos otros, cuyos autores realizan un significativo aporte que se presentan a continuación:

Algunos estudios investigativos iniciales:

Martínez Rizo, Felipe. Uso Formativo para mejorar el aprendizaje. Que se sabe y que retos hay que enfrentar. Estado del conocimiento sobre el tema a nivel internacional. Capítulo primero. La evaluación del aprendizaje escolar. Producto del proyecto de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Estado actual del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria en Nuevo León. PIE 10-2, CONACYT 110092. Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2011. Felipe Rizo realiza un interesante recorrido histórico de la evaluación su impacto y desarrollo en las instituciones educativas.

Algunos aportes iniciales de revistas electrónicas:

Escudero Escorza, Tomas. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE. V. 9 pág. 11-43. Este artículo aporta un interesante recorrido histórico de la evaluación educativa durante el siglo XX, para ello recupera a modo de síntesis desarrollos teóricos de reconocidos investigadores en el campo de la evaluación educativa.

Textos iniciales que apoyan este trabajo:

Casanova, M. A. (1995) Manual de Evaluación Educativa. Cap. III "Evaluación: Concepto, tipología y objetivos". Madrid, España. Ed. La Muralla. Realiza un interesante análisis de la historia de la evaluación, conceptos, tipologías y objetivos lo que aportan un marco general conceptual sobre la evaluación en educación.

House, Ernest R. (1994). Evaluación ética y poder. Cap. 2 "los enfoques principales". Madrid, España. Ed. Morata. Este libro constituye el principal aporte a esta investigación, el autor lleva a cabo una descripción de cada enfoque de evaluación retomando como fundamental contribuciones de reconocidos investigadores en el campo.

› **Marco conceptual inicial**

Enfoques de Evaluación

Esta investigación toma algunos aportes desarrollados por distintos autores en el campo de la evaluación. Se trabajará a partir de los distintos enfoques de evaluación que propone Ernest House (1994) complementariamente con otras contribuciones de destacados escritores y/o investigadores. Cabe aclarar que este apartado es una construcción inicial en donde se incorporaran aportes teóricos durante todo el proceso de investigación.

En este estudio se parte del concepto de evaluación que trabaja Domínguez Fernández, Guillermo (2000) quien la define como un proceso de recogida de información orientada y organizada a partir de criterios consensuados que emiten juicios de valor y orientan la toma de decisiones tendientes a la mejora de las prácticas evaluativas.

Cuando se desarrollan trabajos o estudios en el campo de la evaluación algunos autores la abordan bajo la denominación de modelos, concepciones, paradigmas que constituyen según el punto de vista de House (1994, pág. 23), “elaboraciones idealizadas de enfoques de evaluación”, plantea que estos enfoques son construcciones teóricas desarrollados en distintos momentos históricos y que dieron lugar a prácticas evaluativas diferentes determinadas por el contexto. De este modo el autor define “enfoques de evaluación”, como un conjunto de elaboraciones conceptuales, metodológicas empleadas, que pueden apreciarse en la práctica.

El referido autor en su libro *Evaluación, ética y poder* (1994), plantea ocho enfoques distintos: el enfoque del análisis de sistemas, el enfoque de objetivos conductuales (o basado en metas), el enfoque de decisión, el enfoque que prescinde de los objetivos, el enfoque del estilo de la crítica de arte, el enfoque de revisión profesional, el enfoque cuasijudicial (de contrapruebas), y el enfoque de estudios de casos o negociación. Se desarrollaron en momentos históricos distintos, sustentados por políticas sociales determinadas quienes atribuyeron un sentido y una manera de actuar particular y distinta.

Los antecedentes del primer enfoque House (1994) tiene raíces en el análisis de sistemas desarrollado en el Departamento de Defensa por McNamara. En 1965, se constituyó la principal perspectiva sobre la evaluación en el Departamento de Salud, Educación y Bienestar, creándose la Subsecretaría de Evaluación de Programa a cargo por un grupo de economistas encabezado por William Gorham. En ese contexto comenzó a financiarse programas educativos que atendiesen a niños en situaciones de riesgo, desde enfoque de sistemas. House (1994, p. 26) sostiene que “las evaluaciones prescriptas utilizaban como único medio de éxito las puntuaciones en los test, preocupándose por la máxima consecución de éxitos y por la integración de resultados que por la distribución de los mismos”. La característica más importante de este enfoque es el análisis comparativo coste/producto de los programas, se pretende medir resultados y de este modo reducir en su una mayor medida los fondos destinados para este fin. Se apoya en metodologías positivistas, en búsqueda de una objetividad absoluta y por norma excluye otros métodos o procedimientos para recolectar la información necesaria.

Las instituciones educativas veían a la evaluación como el “lugar” donde se daba cuenta de los éxitos y fracasos de los estudiantes, la preocupación fundamental era identificar los errores

cometidos por los mismos, los docentes ejecutaban ciertos procedimientos evaluativos escindidos de la realidad y de los intereses de los alumnos. El rol de pasividad de ellos los convertía en espectadores ajenos a la construcción del instrumento y criterios de evaluación.

El segundo enfoque, de objetivos conductuales House (1994) plantea que los mismos son la única fuente de normas y criterios para el evaluador, quien solo valora lo que pretenden conseguir quienes han elaborado el programa. El tipo de vínculo establecido entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos constituye la medida del éxito o fracaso de un programa.

En este marco podemos destacar como aportes fundamentales los realizados por Ralph Tyler a partir de la década del 30. "El modelo basado en objetivos, que defendía la definición de los objetivos educativos en términos de la conducta de los estudiantes." (House 1994, pág. 28).

Las prácticas evaluativas desarrolladas en este momento fueron influenciadas por teóricas conductistas de corte positivista. La administración y organización empresarial impactó fuertemente en la manera de ver la gestión institucional y en el modo particular de concebir el curriculum escolar. Las prácticas evaluativas se guiaban por criterios de eficiencia, donde los aprendizajes eran relativamente fáciles de medir, se destacaban como prácticas representativas de ese momento la administración los test de inteligencia. En dicho modelo del referido enfoque el objetivo de la evaluación era juzgar la eficiencia del programa para la toma de decisiones.

Guillermo Domínguez Fernández (2000) identifica ese periodo como la concepción conductista racional-científica, nos plantea que el curriculum escolar conservaba un lugar muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, los objetivos eran relevantes en las programaciones didácticas, donde el cumplimiento de los mismos fue vital en este proceso. Asumían un carácter de medición de los aprendizajes logrados que determinaban el éxito o fracaso de los estudiantes en la actividad desarrollada.

Este enfoque realiza un importante hincapié en la construcción de los objetivos como principal herramienta de medición de los aprendizajes, el estudiante sigue siendo un sujeto que se encuentra fuera del proceso de elaboración del instrumento evaluativo. El tiempo dedicado por parte del docente a la construcción de estos objetivos era fundamental el modo de enunciarlos exigía un cierto cuidado principalmente a la hora de expresar los verbos.

La evaluación educativa es entendida como procedimiento cuya función principal es sumativa a fines de determinar la congruencia o correspondencia entre objetivos y logros conseguidos, es sinónimo de medición. El evaluador es el técnico o experto que valora logros y rendimientos académicos, la enseñanza se caracteriza por posturas tradicionales enciclopedistas donde se establecen relaciones unidireccionales entre alumnos y docentes, se privilegian prácticas de estudio memorísticas y repetitivas y los objetivos de enseñanza se convierten en los únicos criterios que juzgan una "situación de aprendizaje". Frecuentemente en este tipo de evaluación la metodología utilizada se caracteriza por ser cuantitativa, los instrumentos sirvan a los fines de medir aprendizajes al finalizar un periodo escolar. El éxito de la aplicación del mismo (escalas de medida, ejecución cuestionarios, test de rendimiento), determina o no el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos por el docente.

El tercer enfoque de decisión que propone House (1994) surgió en la década de los 70 en

Estados Unidos, donde se empezó a invertir en el desarrollo de distintos programas educativos con la finalidad mejorar las condiciones de inclusión e igualdad de aquellos grupos sociales más desfavorecidos. De allí surge la necesidad por parte del gobierno de evaluar la calidad de dichos programas a fin de tomar decisiones en “función del binomio costes-beneficios.

En este contexto se rescatan los aportes realizados por Stufflebean a partir del modelo CIPP (evaluación del Contexto, de la Información, de los Procesos y de los Productos), aplicado específicamente al campo educativo caracterizado por la orientación de la evaluación a fines de conducir la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva la evaluación es entendida como un proceso mediante el cual proporciona información a fin de orientar la toma de decisiones, para solucionar problemas y tender a la comprensión de lo que ocurre en el aula. Es decir, el objetivo es la toma de decisiones informada, tendientes a la mejora de aquellas necesidades reales que se presentan y así lograr una mayor comprensión del problema o situación.

En este marco el docente sigue siendo un especialista en búsqueda de aplicar los instrumentos adecuados para la toma de decisiones sin tener en cuenta la voz de los estudiantes implicados en este proceso. La metodología se caracteriza por ser mixta en cuanto a la aplicación de los distintos tipos de evaluación, sea de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En este enfoque todavía se identifica como importante los test de logro o rendimiento o entrevistas cuestionarios.

Guillermo Domínguez Fernández (2000) expone que durante este tiempo prevalecía una concepción cognitivista de la evaluación, el evaluador se centraba en los procesos de carácter cognitivo o de procesamiento de información y de toma de decisiones. Define el curriculum como una programación por objetivos, con un diseño abierto en constante construcción, la evaluación no solo debe velar por los resultados debe centrarse en los procesos. La finalidad de esta concepción es analizar los procesos cognitivos, mentales que los estudiantes son “capaces” de realizar.

El cuarto enfoque que prescinde de los objetivos, es una clara oposición a los enfoques anteriormente mencionados. El autor (1994) recupera los aportes realizados por Michael Scriven, quien lleva a cabo una fuerte crítica al enfoque de Tyler, considera que las evaluaciones son estériles, las metas pueden ser poco confiables y limitadas al no responder directamente de las necesidades y demandas de los consumidores. Evaluar es emitir juicios de valor sobre el desarrollo de un programa a partir de procedimientos sistémicos y objetivos en vista a las necesidades de los consumidores. La principal función del evaluador es juzgar el valor de una cosa de manera objetiva con la finalidad de responder a las demandas de los consumidores.

Para Scriven la evaluación tiene dos funciones: la formativa y la sumativa. La primera focalizada en el desarrollo de un programa, la cual brinda información de los avances para perfeccionar lo que se esté llevando a cabo. La evaluación sumativa, la lleva a cabo un evaluador externo al programa con la finalidad de asegurar la objetividad de los resultados del mismo a partir de hacerlos públicos a los implicados de allí proporcionarles valoraciones independientes que comparen los costes, los méritos y los valores de los distintos programas o productos.

El docente evaluador desde esta perspectiva, se ubica como sujeto externo que valora los

méritos académicos del estudiante despojado de prejuicios que puedan afectar los resultados a partir de criterios de méritos claros. Este enfoque se centra especialmente en el alumno, en el proceso de aprendizaje del estudiante, no así, en las prácticas enseñanza del docente.

El quinto enfoque del estilo de la crítica de arte es un modelo trabajado por Elliot Eisner (1979), donde plantea una interesante crítica educativa o curricular para juzgar los programas educativos. En sus planteos el autor busca lograr identificar las cualidades de algo para revelar su valor, no así valoraciones negativas.

“La crítica es un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferente manera, puedan ver y comprender lo que no veían y comprendían antes”. (Eisner 1998, pag. 17)

La crítica como se plantea en este párrafo, trata de traducir hechos, situaciones, de modo que puedan identificarse aspectos significativos del objeto, programa otros. Lleva al autor a plantear la diferencia entre la forma discursiva y no discursiva del suceso y tender a la mejora.

El sexto enfoque de revisión profesional (acreditación) está asociado específicamente a la evaluación de preparación profesional. La finalidad es valorar la calidad y eficiencia de los centros de preparación profesional. Un ejemplo de ello es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que tiene como finalidad la evaluación externa de las instituciones universitarias, acreditación de carreras de grado y posgrado, evaluación de proyectos institucionales, seguimiento de las instituciones universitarias privadas entre otras acciones. En este proceso también se evalúa los desempeños desarrollados en docencia, investigación y extensión por parte del profesor o profesional de instituciones universitarias.

El séptimo enfoque cuasijudicial (de contrapruebas) es utilizado frecuentemente para evaluar programas que sirven a los fines de orientar las políticas públicas. Actualmente se llevan a cabo diversos programas en educación con el fin de dar respuestas a las prácticas educativas y superar de este modo la crisis que viven actualmente las instituciones públicas en la Argentina a partir de las nuevas regulaciones neoliberales.

El octavo enfoque de estudios de casos (o negociación) como lo plantea House (1994) se centra en los mismos procesos del programa y particularmente en la visión que poseen sus miembros del mismo. Este procedimiento consiste en llevar a cabo entrevistas, observaciones a partir de los cuales se presentaran los hallazgos en forma de estudio de casos. La finalidad es mejorar la comprensión de como los demás perciben el programa que se evalúa.

› **Metodología de trabajo**

Esta investigación se abordará desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, caracterizada por la búsqueda continua de relaciones, situaciones con el propósito de conocer y además, comprender los hechos y discursos para construir sentidos y significados que nos aproximen a las diversas realidades del aula.

Se procurará poner en debate aquellos enfoques de evaluación que prevalecen en las

prácticas docentes de profesores del nivel secundario e universitario con la finalidad de identificar consistencias o inconsistencias entre ambos niveles.

Los instrumentos de indagación que contribuirán con esta búsqueda son entrevistas en profundidad (destinadas a docentes del nivel secundario e universitario, directores de escuela, supervisores) y el análisis documental.

Se trabajará preferentemente con docentes del ciclo orientado del nivel secundario y profesores universitarios de las carreras de educación (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Profesorado en Educación Especial).

El análisis documental está orientado a analizar planificaciones de docentes, carpetas de estudiantes, modelos e instrumentos de evaluaciones como así también, aquellas normativas provinciales que abordan especialmente la temática a ser indagado, “la evaluación educativa”.

> **Bibliografía**

Domínguez Fernández, Guillermo (2000). Evaluación y Educación: Modelos y propuestas. Cap. 2 “Concepciones de Evaluación”. Buenos Aires. Ed. Fundec.

Dussel, Ines (2007). Más allá de la crisis. Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires. Fundación Santillana.

Eisner, Elliot (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica evaluativa. Barcelona. Paidós Educador.

House, Ernest. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid, España. Ediciones Morata.

Jacinto, Claudia (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Artículos para el Debate Nro 7. SITEAL. IIPE-UNESCO.

Factores Motivacionales y Rendimiento Académico

Estudio sobre los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas en Institutos Superiores de gestión privada de la ciudad de Formosa, durante el año 2012

AYALA, Griselda/ Instituto Santa Isabel. Nivel Superior - isi_nivelsuperior@hotmail.com

PAREDES, Jorge/ Instituto Santa Isabel. Nivel Superior.

VILLALBA, Patricia Noemí/ Instituto Santa Isabel. Nivel Superior.

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: motivaciones- rendimiento académico- formación académica.*

> Resumen

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros cursos del nivel superior constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Institutos de formación técnica de la Ciudad de Formosa. Por ello se ha diseñado el presente estudio, para describir y explorar factores asociados a algunos aspectos de la realidad del objeto de estudio.

En el mismo se plantea, el abordaje del siguiente problema ¿Cuáles son aquellos factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior no universitario (técnicos) de los institutos de gestión privados de la Ciudad de Formosa, durante el año 2012? Se parte del supuesto de que los factores motivacionales más incidentes en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen. Específicamente se pretende indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes, identificar habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizajes, conocer los hábitos de estudios que utilizan y las técnicas de estudios a las que recurren en las diferentes problemáticas de aprendizajes y conocer aquellos factores motivacionales relacionado al autoconcepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel

superior. La información se obtiene a partir del análisis cuantitativo que brindan los datos provistos por la Dirección de Carreras de cada instituto, que consisten en la matriz de datos sobre las condiciones académicas de los alumnos. Asimismo se aplican encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los estudiantes. Las técnicas de recolección de información que se emplean son: la observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los estudiantes y la encuesta para los alumnos. El universo está constituido por alumnos regulares de las diferentes carreras técnicas que dictan los institutos de gestión privados. La muestra lo constituyen alumnos de tres Institutos de la ciudad de Formosa. En cuanto a resultados, la significatividad del presente trabajo reside en que, al conocer los hábitos de estudio y la motivación para aprender de los estudiantes, por un lado ellos reflexionan sobre sus necesidades y por otro el valor reside en disponer de información para mejorar sus prácticas de enseñanzas haciendo hincapié en las falencias detectadas. También, permite exponer que la motivación se ve relacionada con la realización de las tareas escolares de un estudiante. Los procesos motivacionales intervienen como mediadores, pues si las emociones relacionadas con la tarea son positivas se producen efectos que conducen a un incremento del rendimiento.

› **Presentación del tema**

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros cursos del nivel superior reflejan y constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Instituto de Niveles Superiores de la Ciudad de Formosa.

Por ello se ha diseñado el presente estudio, para describir y explorar factores asociados a aspectos de la realidad del objeto de estudio tales como **factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior.**

Objeto de estudio:

Los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas de institutos de Nivel Superior.

Problema:

¿Cuáles son los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior no universitario (técnicos) de los institutos de gestión privados de la Ciudad de Formosa, durante el año 2012?

Anticipaciones de sentido:

Se parte del supuesto de que los factores motivacionales que más inciden en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

Objetivo General:

Identificar los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas del nivel superior no universitarios del Instituto Santa Isabel, Instituto Santa Rita, Instituto Fermoza y el Instituto Robustiano Macedo Martínez de la ciudad de Formosa Capital durante el ciclo lectivo 2012

Objetivos Específicos:

- Indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes.
- Identificar habilidades de estudios que utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizajes.
- Conocer los hábitos de estudios que utilizan los estudiantes del Nivel Superior.
- Conocer las técnicas de estudios a los que recurren los estudiantes en las diferentes problemáticas de aprendizajes.

Abordaje teórico de la investigación:

En los comienzos de este siglo nos encontramos en presencia de un interés generalizado para que la educación ya no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los alumnos los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios y por ello es esencial que desde los ámbitos escolares se tienda de una manera responsable a no sólo la repetición de contenido teóricos por parte de alumnos y profesores, sino al entrenamiento en habilidades y procedimiento que permitan la construcción del saber; es decir, una preparación en lo que se ha dado a llamar *aprender a aprender*.

Los factores motivacionales se abordarán a partir de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: **las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.**

Con respecto a la primera, podemos decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios.

Decimos entonces que el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Esta investigación se inicia a partir de aportes teóricos proporcionados desde diferentes bibliografías para la comprensión de los procesos mentales del sujeto que aprende a saber:

Factores motivacionales:

Estilos de Aprendizaje

Los estudiantes tienen diferentes estilos de estudio, y por lo general su desempeño académico mejora si se les permite usar su modalidad preferida (Dunn y Dunn, 1987). Estos autores han constatado que algunos estudiantes aprenden mejor:

- cuando estudian con música, mientras que otros necesitan silencio;
 - sentados en almohadas u otro mobiliario informal. A otros no los afecta el asiento, o trabajan mejor en posturas formales;
 - en soledad, mientras que otros que se benefician cuando trabajan con compañeros o con adultos, en equipos o de a dos.
- Los estudiantes difieren en cuanto al momento del día en que experimentan sus picos de energía. Aprenden mejor si se les permite estudiar en el momento del día en que su energía es más alta.

Tipos de Estilos de Aprendizaje:

El proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes:

- Vivir la experiencia: estilo activo.
- Reflexión: estilo reflexivo.
- Generalización, elaboración de hipótesis: estilo teórico.
- Aplicación: estilo pragmático.

Evidentemente estos estilos *no son excluyentes* y es difícil encontrar alumnos puros de un estilo.

Descripción de los Estilos de Aprendizaje:

Para identificar cada uno de los estilos, intentaremos dar una breve descripción de cada uno de ellos:

Activos: Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo nuevas tareas. Se crecen con los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos: Son prudentes y consideran todas las alternativas antes de dar un movimiento. Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que están seguros. Crean a su alrededor un aire distante y condescendiente.

Teóricos: Adaptan e integran las observaciones (hechos) dentro de teorías coherentes. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Son perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento. Buscan la racionalidad y la objetividad.

Pragmáticos: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son impacientes con las personas que teorizan. Pisan tierra cuando hay que tomar decisiones y su filosofía es: si funciona es bueno.

Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son conductas adquiridas que a través de la repetición se han convertido en estables y mecánicas. Los hábitos tienen mucho que ver con las actitudes. Éstas son conductas inestables que pueden darse unas veces y otras no.

Los hábitos de estudio que más se presentan:

Hábitos para leer y tomar apuntes: Cómo lee, que herramientas utiliza para tomar apuntes en clase.

Hábitos de concentración: Capacidad para no distraerse mientras estudia.

Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio: Cómo el alumno distribuye el tiempo para realizar todas sus actividades escolares y para estudiar en grupo.

Hábitos y actitudes generales de trabajo: Conductas inestables que pueden darse unas veces y otras no.

Estos hábitos pueden convertirse en conductas adecuadas, conductas inadecuadas que afectan el rendimiento académico o en conductas que no afectan el rendimiento. Depende del estudiante, el uso frecuente que le dé a sus hábitos. Por lo general, el estudiante desconoce cuáles hábitos afectan su rendimiento, ya sea porque se haya vuelto una costumbre o porque simplemente le gusta estudiar así.

Los estudiantes tienen hábitos y actitudes de estudios que son perjudiciales para su desarrollo académico. Éstos se convierten en conductas que afectan el rendimiento académico. Es

necesario que estas conductas sean mejoradas a tiempo, permitiéndole al estudiante avanzar con eficacia en su proceso de aprendizaje.

Los hábitos y las actitudes inadecuadas son conductas más propias de sujetos con bajo rendimiento académico. Mientras que los hábitos y las actitudes adecuadas son conductas más propias de sujetos con un buen rendimiento académico.

Habilidades de estudio

Definimos las habilidades de estudio como el uso efectivo de habilidades apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje. En otras palabras, un estudiante que tiene buenas habilidades de estudio puede realizar satisfactoriamente una tarea de aprendizaje mediante el uso de las habilidades apropiadas de un modo efectivo. Un estudiante cuyas habilidades de estudio son pobres, puede realizar la misma tarea de aprendizaje usando técnicas inadecuadas, o bien usando las técnicas adecuadas pero de una manera poco efectiva.

Importancia de las habilidades de estudio:

En el proceso de aprendizaje rige un principio similar. Tradicionalmente, el maestro era considerado como el elemento más importante de la enseñanza. Pero él no puede aprender por el alumno. El aprendizaje se produce en la cabeza del aprendiente, no en la del docente. El maestro sólo puede aportar las condiciones de aprendizaje que facilitan el proceso; el resto depende del estudiante. El estudiante debe usar habilidades apropiadas para aprender; en caso contrario, el aprendizaje no se producirá. Un ejemplo obvio es el de la habilidad de estudio que consiste en prestar atención: si el alumno no lo hace, el aprendizaje es imposible.

Muchos estudiantes no se dan cuenta de que están usando técnicas para realizar su aprendizaje, pero eso no disminuye la importancia de ellas. Los alumnos pueden mejorar su desempeño académico usando habilidades de estudio que apunten los esfuerzos didácticos de sus maestros.

Para decir en forma simple, las habilidades de estudio son importantes porque ayudan a los estudiantes a aprender. También los ayudan a desarrollar progresivamente un aprendizaje independiente.

Thomas y Rohwer plantean este tema de esta manera:

En los primeros grados, los maestros por lo general informan a los alumnos qué es lo que se supone que deben saber o deben poder hacer en una prueba. Pero con la transición a la escuela secundaria, y de allí en adelante, los criterios de estudio se convierten cada vez más en un secreto. Así, estudiar se convierte en una sofisticada tarea de detección para un pequeño número de “buscadores de indicios”, pero pueden convertirse en una adivinanza o automatismo ciego para la mayoría.

El resultado de la adivinación o del automatismo ciego, derivado de las malas técnicas de estudio, pueden llegar a traducirse en un fracaso académico, o en una disminución de los contenidos de la materia de modo tal que se reduzca la necesidad de aprendizaje independiente.

Entre las habilidades que un estudiante debe saber están: El proceso de resumen de un texto, la preparación de un examen, cómo presentar un trabajo escrito y saber planear y evaluar el proceso de estudio de si mismo.

Según el estudiante tenga en cuenta o no estas habilidades, se podrá afirmar que:

Estudia mal: Cuando no cumple con los procesos de estudio requeridos como: preparar un examen con anticipación, tener una planificación del tiempo, poseer un lugar de estudio con los elementos necesarios.

Estudia Regular: Cuando el uso de las habilidades es rara vez, no se tiene una usanza frecuente. El estudiante realiza algunos procesos de estudio, pero hay olvida otros, haciendo que el estudio no sea del todo eficaz.

Estudia Bien: Si el estudiante se apropia de los procesos de estudio, toma apuntes en clase y se esmera por aprender comprensivamente, teniendo en cuenta conceptos básicos de cómo leer un libro, realizar un trabajo, preparar un examen, etc.

Actitud ante el estudio

Hace referencia a si tiene buenos motivos para estudiar, que reconoce la importancia del estudio, del deber de estudiar. Trata de medir las actitudes del estudiante hacia el estudio en general y el profesorado en particular. Viene a indicar la existencia o no de un «ambiente interno» adecuado para poder estudiar. Asimismo indica la interiorización de motivaciones positivas que le impulsen a estudiar.

Ambiente de estudio

Se refiere al sitio, postura, orden, silencio en el lugar de estudio. Trata de medir el ambiente externo indispensable para estudiar, como un condicionamiento externo. Viene a indicar la existencia o no de silencio y orden en el medio ambiente y en la imaginación de quien que estudia.

Planificación

Hace referencia a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo dedicado al estudio personal.

En la planificación la adecuación de las actividades al tiempo disponible es muy importante. Para los que ingresan por primera vez y particularmente aquellos que provienen de pueblos o municipios rurales, encuentran dificultades para organizar su horario, muchos les queda desfasado: unas clases a las seis de la mañana y otras al atardecer. Esto les demanda mayor permanencia en la universidad y les trae implicaciones tanto positivas como desventajosas. El universitario tiene que pensar en administrar su tiempo eficientemente pues sólo así podrá alcanzar la meta deseada. Si no

toma las precauciones debidas al respecto encontrará que se le esfuma improductivamente (Gómez Toro, 1985).

Motivación

Hace referencia al interés que se le presta al proceso de aprendizaje. Trata de medir si el estudiante se encuentra motivado por parte de la gente que lo acompaña, si sus anhelos y metas son lo demasiado activas como para motivarlo a estudiar. Viene a indicar la existencia o no de un proceso de motivación que le haga sentir afecto por el estudio, y no estudiar por obligación.

Concentración

Hace referencia a la atención y concentración que pone en el estudio. Tiene problemas que le impiden concentrarse. Esta escala trata de medir la capacidad de concentración aplicada al estudio personal. Viene a indicar la existencia o no de preocupaciones que impiden concentrarse en el estudio o la intensidad y perseverancia y la atención voluntaria aplicada a los contenidos del estudio.

Clase

Hace referencia al esfuerzo activo que pone en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas. Viene a indicar la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesorado.

Defensividad

Viene a indicar el nivel de defensividad o actitud del sujeto para tratar de esconder ante el que lea sus respuestas, posibles deficiencias, es decir, de alguna manera la sinceridad con la que han sido contestadas las preguntas. Está es una de las variables que se tiene en cuenta para la aplicación del cuestionario.

No se quiso especificar sobre cuáles técnicas de estudio son las más apropiadas, ya que se encontró una gran bibliografía sobre esto y se tomó el tema desde un ángulo general. Esta información será revisada cuando se recolecten todos los datos de la investigación.

Rendimiento Académico:

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la

capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquellas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de **hábitos de estudio saludables** (por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche previa al examen, sino repartir el tiempo).

› **Abordaje metodológico de la investigación**

Conceptualización de Variables para el estudio:

Factores Motivacionales.
Rendimiento académico.

Instrumentos de Recolección de datos:

Método cuantitativo:

La información de las condiciones académicas se obtuvo de la matriz de datos provistos por la Dirección de Carreras de cada instituto, y se aplicaron encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los alumnos.

Como técnicas de recolección de información se emplearán:

De tipo cuantitativo: - observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los alumnos. (Libro Matriz, actas, etc)

Encuesta para los alumnos.

De tipo cualitativo: - la entrevista en profundidad aplicada a los responsables de las diferentes instituciones (que no se ha llevado a cabo a la fecha)

Universo de estudio y muestra

El universo está constituido por alumnos regulares de las diferentes carreras técnicas que dictan los institutos privados Santa Isabel, Santa Rita, Fermoza y Macedo Martínez. Entendiéndose por alumno regular a aquel que se encuentre dentro del sistema educativo. De los cuales se toman como muestra para la investigación a ciento veintiseis (126) estudiantes de la cohorte 2012.

› **Principales conclusiones a la que se han arribado**

El desafío como equipo de investigación giró en torno a los aportes que podría brindar el trabajo abordado en la posibilidad de brindar estrategias de aprendizaje significativas en los estudiantes del nivel superior. Evitando de este modo los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción de los mismos.

En este sentido, sabemos que actualmente las instituciones educativas en todos sus niveles buscan transmitir conocimientos y desarrollar habilidades, brindar estrategias, para ayudar al alumno a transformarse en la persona que desea ser. Aquí, se deben mencionar los factores afectivos que están intrínsecos en los intereses de las metas y logros, las actitudes del estudiante, sus valores, los factores de la personalidad y motivación que posean ante la vida (Coll y Sole, 1989).

En el estudio, se observa que si bien la mayoría de los encuestados se ven lejos del ideal de persona que quieren ser y se consideran personas poco maduras; a la vez se manifiestan como personas con éxito en la vida, que se auto controlan y se sienten seguros de sí mismos, capaces de resolver sus problemas y de lograr sus objetivos. Lo antes expuesto, nos permite explicar que en su mayoría los encuestados centran su interés en la motivación.

En cuanto al fracaso, la mayoría tiene en cuenta aquellos obstáculos que se encuentra al momento de enfrentar las tareas académicas y tienden a buscar retos y persistir ante las dificultades. De este modo, un estudiante motivado por aprender establece metas de aprendizaje más que de desempeño y se preocupa por aprender más que por mostrar un buen resultado.

La significatividad del presente trabajo resulta que, al conocer los hábitos de estudio y la motivación para aprender de los estudiantes, por un lado ellos pueden reflexionar sobre sus necesidades y por otro el valor reside en disponer de información para mejorar sus prácticas de enseñanzas haciendo hincapié en las falencias detectadas.

Señalan que, no se rinden fácilmente ante las dificultades en los trabajos académicos. Este análisis permite exponer que la motivación se ve relacionada directamente con la realización de las tareas escolares de un estudiante. Los procesos motivacionales intervienen como mediadores, pues si las emociones relacionadas con la tarea son positivas se producen efectos que conducen a un incremento del rendimiento.

El éxito anima, el fracaso desanima. Hay alumnos que saben de antemano de su fracaso, y no ponen ningún interés en su aprendizaje mientras que otros desarrollan capacidades de enfrentar los desafíos. La mayoría de los estudiantes objeto de análisis refirió tener suficientes habilidades

para enfrentar riesgos y responsabilidades, en relación a la formación académica. Esto indicaría que son capaces de utilizar los factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente.

En cuanto a hábitos de estudio, la mayoría limita que: relea los texto varias veces, leen en voz alta al estudiar, resume, clasifica y sistematiza, relacionandolos con otras materias, que han estudiado anteriormente. En relación a la distribución del tiempo y las relaciones sociales, la mayoría estudian solos y en un menor porcentaje con otros compañeros.

En cuanto a planificación, referida a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Esta escala trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo dedicado al estudio personal. La mayoría de la muestra estudiada respondió que tiene bien distribuido el tiempo, lo que deja entrever claramente la organización y planificación previas.

En cuanto al esfuerzo activo que pone cada uno en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas, indican la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesor. La mayoría de estudiantes respondió que no existe esfuerzo activo por parte de ellos. Estos resultados dan la pauta que ellos no se sienten capaces y competentes para resolver las actividades que se les proponen, requieren una mayor dedicación en las tareas y un mayor compromiso cognitivo al momento de las clases.

Par finalizar podemos decir que se han logrado los objetivos propuestos, al iniciar en esta investigación, ya que, se identificaron los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas del nivel superior no universitarios de la ciudad de Formosa Capital durante el ciclo lectivo 2012. Específicamente: indagamos acerca de los factores que intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes; identificamos las habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizaje, como así los hábitos y técnicas de estudio a los que recurren y los factores motivacionales relacionado al autoconcepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel superior.

El aprendizaje en el estudiante del nivel superior requiere, ser actividad personal, reflexiva y sistemática que busca un dominio mayor sobre la cultura y sobre los problemas vitales, exige de los alumnos:

- a) Atención y esfuerzo sobre áreas nuevas de observación, de estudio y de actividad.
- b) Autodisciplina, con el sacrificio de otros placeres y satisfacciones inmediatas, para realizar los estudios y cumplir las tareas exigidas.
- c) Perseverancia en los estudios y en los trabajos escolares hasta adquirir el dominio de la materia de estudio, de modo que sea de utilidad real para la vida.

Para conseguir que los estudiantes aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los contenidos de la materia, estimulando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige.

› **Bibliografía consultada:**

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 168.
- Domenech, F. (1995). *Aproximación Experimental a la Situación Educativa desde el MISE: Una aproximación diferencial y estructural*. Tesis Doctoral. Dto. de Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1987). *Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription*. Columbia, CT: The Learner's Dimension
- García F.J. y Musitu, G. (1993). *Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB*. Revista de Psicología de la Educación, Vol 4.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós.
- Gomez Toro, M. E. y otros. (1985) *Método para desarrollar la capacidad de aprender*. Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.
- González, R. et. al. (1996). *El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- Núñez, J.C. y Gonzalez Pumariaga, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. Journal of Educational Psychology.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. y Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor. The University of Michigan
- Polaino, A. (1993). *Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica*. En J. Beltrán y col. (eds.): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide; pp. 108-142.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W.D. (1986). *Academic Studying: The role of learning strategies*. Educational Psychologist.

Propuestas para pensar la participación política y la formación ciudadana de los jóvenes

BRUNO, Daniela Silvana/ UBA- IICE - dbruno@conicet.gov.ar¹

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: participación política - compromiso cívico- representaciones sociales - ciudadanía.*

› **Resumen**

Las nuevas tecnologías de información y comunicación, el multiculturalismo, los flujos migratorios y la globalización son fenómenos que influyen profundamente en los modos de ser ciudadano en las sociedades democráticas actuales. En este contexto, diferentes investigaciones internacionales desde perspectivas disciplinares diversas (sociología, psicología política, ciencias políticas) han mostrado que la participación política, específicamente los modos convencionales de comportamiento e involucramiento, son poco frecuentes entre los jóvenes (e.g. votar, ser miembro de un partido político), lo cual se expresa en su desinterés y rechazo por los mismos. En base a lo expuesto, en esta ponencia se desarrollan una serie de argumentos que permiten poner de manifiesto nuevas formas de participación política y compromiso cívico de los jóvenes, más allá de su participación electoral y partidaria. Además, se plantean ciertos aportes que la teoría de las representaciones sociales podría ofrecer para avanzar en la comprensión del modo en el que los jóvenes conciben y ejercen su ciudadanía, en la medida en que las representaciones sociales se expresan en las prácticas sociales. El análisis realizado pone de manifiesto que los jóvenes prefieren expresar sus opiniones y puntos de vista en otro tipo de actividades que estén poco relacionadas con la esfera de la política institucional y la participación política convencional y/o formal (e.g. actividades solidarias, voluntarias, de asistencia a la comunidad). Se concluye que, resulta necesario considerar un significado de la participación política que además de focalizarse en los asuntos electorales, incluya la vida cívica y comunitaria que tienen los jóvenes en el mundo contemporáneo. También, resulta sumamente fructífero el concepto de representaciones sociales para comprender lo que la ciudadanía significa para los jóvenes y de sus prácticas en torno a ella, en la medida en que articula elementos cognitivos, actitudinales y que orientan la conducta de los sujetos en el mundo social.

› **Presentación**

Fenómenos actuales como las nuevas tecnologías de comunicación e información, las corrientes migratorias, el multiculturalismo y la globalización influyen notoriamente en las formas de ser ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas (Pérez Luño, 2003). En este marco, investigaciones realizadas a nivel internacional indican que la participación política juvenil, en particular las formas tradicionales de involucramiento y comportamiento, son poco frecuentes entre los jóvenes (e.g. formar parte de un partido político, votar) lo cual se pone de manifiesto en su rechazo y desinterés por los mismos (Almond & Verba, 1963; Converse, 1964; PNUD, 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney-Purta, 2002). En esta línea, distintos estudios empíricos pusieron de manifiesto que los jóvenes prefieren expresar sus puntos de vista y opiniones en otro tipo de actividades (e.g. asistencia a la comunidad, actividades solidarias, voluntarias) que estén poco relacionadas con el ámbito de la política institucional y la participación convencional (Amn, 2012; Eckstein, Noack & Gniewosz, 2012; Flanagan, 2003).

En este contexto, el presente trabajo se propone desarrollar un conjunto de argumentos que permitan poner de manifiesto las nuevas modalidades de prácticas políticas realizadas por los jóvenes. En otras palabras, la tarea propuesta consistirá en describir otros modos de pensar la participación política y el compromiso cívico juvenil, más allá de su participación partidaria y electoral. Además, se plantearán determinados aportes que desde la perspectiva de las representaciones sociales se podrían realizar para avanzar en la comprensión de la manera en que los jóvenes piensan y ejercitan su ciudadanía.

› ***Las investigaciones sobre las nuevas formas de participación política juvenil***

Para comenzar, resulta preciso señalar que diferentes estudios internacionales (Torney-Purta, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney-Purta & Richardson, 2004) realizados en la última década con jóvenes de 28 países (e.g. América, Europa, Asia y Oceanía) pusieron de manifiesto una variedad de actividades políticas, que no se encontraban reducidas a la participación política convencional. Comportamientos como juntar firmas para una petición o tomar parte en manifestaciones, variaron de forma considerable entre los países. En catorce países, más del 45% recolectaron firmas para realizar una petición, y en nueve países, más del 45% tomaría parte de una manifestación pacífica. También, en once países cerca del 60% espera recolectar dinero para causas sociales. En este sentido, se destaca que ciertas naciones tienen una cultura activa de la participación que incluye altos niveles de compromiso y protesta, como Grecia, Italia, Chile y Colombia. En tanto, otros países tienen alto conocimiento político y bajo nivel de compromiso y participación como República Checa, Finlandia y Suecia. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de tomar en cuenta diferentes tipos de participación y, además, reconocer que el ciudadano efectivo no es solamente, ni necesariamente el ciudadano que vota (Torney-Purta & Richardson, 2004).

Asimismo, otro estudio empírico (Euyoupart, 2005) llevado a cabo con jóvenes

pertenecientes a ocho países de la Unión Europea (Alemania, Austria, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Francia, Italia y el Reino Unido) también ha mostrado las transformaciones actuales que se observan en el repertorio de la actividad política juvenil. Estos cambios se relacionan con el auge de la participación política no convencional, sobre todo, en aquellas actividades políticas de protesta y manifestaciones legales. La adhesión de los jóvenes a este tipo de acciones políticas de protesta podría deberse a que están más en línea con sus principios, es decir, ponen de manifiesto sus sentimientos morales y políticos (Euyoupart, 2005). Estos actos no requieren de un compromiso con organizaciones y, también, ofrecen una experiencia colectiva con personas afines. Otra forma de participación política no convencional con alta adhesión juvenil es el consumismo político que toma la forma de campañas de boicot de los consumidores a grandes corporaciones o instituciones políticas extranjeras, como por ejemplo los boicots a productos de Shell o Nike. En estas actividades, los ciudadanos utilizan su poder de compra para influenciar en las prácticas de las instituciones y del mercado que consideran injustas. En tanto, las formas ilegales y violentas de participación tienen poca presencia entre los jóvenes (Euyoupart, 2005).

También, a nivel internacional, una serie de investigaciones (Flanagan, 2003; Flanagan, Finlay, Gallay & Kim, 2011; Haste & Hogan, 2006; Galston, 2001; Syvertsen, Wray-Lake, Flanagan, Osgood & Briddell, 2011) mostraron que los jóvenes prefieren expresar sus opiniones en organizaciones de base comunitaria (e.g. actividades de voluntariado, ayudar a otras personas, actividades de caridad), que en organizaciones políticas convencionales (e.g. partidos políticos). En este sentido, Flanagan (2003) sostiene que las organizaciones comunitarias posibilitan a los jóvenes experimentar un sentido de pertenencia al grupo social y sentimientos de solidaridad. Además, los jóvenes se sienten respetados y su voz escuchada y considerada seriamente en el proceso de toma de decisiones de dichas organizaciones. Se trata de instituciones que son un ámbito sumamente significativo para desarrollar y fortalecer disposiciones democráticas como la tolerancia, la confianza y una ética de la participación cívica en los jóvenes. Es en estas instituciones locales en las cuales los jóvenes sienten un sentido de lugar en sus comunidades decidiendo en conjunto para alcanzar logros colectivos y, al mismo tiempo, aprenden a identificarse con el bien común, es decir, desarrollan una identidad colectiva (Flanagan, 2003).

Por su parte, algunos autores (Amná, 2012; Ekman & Amná, 2012) proponen un nuevo marco conceptual para analizar diferentes formas de participación social y actividades políticas en la actualidad. Más específicamente, una nueva tipología de la participación política juvenil y el compromiso cívico mediante la distinción entre formas manifiestas de participación política y formas menos directas o latentes de participación política denominadas compromiso cívico e involucramiento social. Las primeras comprenden las formas de comportamiento en espacios políticos formales, las protestas y las acciones políticas extraparlamentarias en un ámbito ilegal o legal. En cambio, las segundas incluyen formas de no participación activas anti-políticas (e.g. no ir a votar, evitar activamente la lectura de periódicos o mirar la televisión cuando se tratan temas políticos, la política genera rechazo) o pasivas anti-políticas (e.g. la política no genera interés ni es importante) y de participación civil en términos del involucrarse y comprometerse socialmente. Estas últimas son fundamentales para comprender las nuevas formas de comportamiento político y

las perspectivas sobre la participación política en diferentes países ya que la tendencia en la literatura se ha enfocado en los modos de participación política convencional, tales como la participación electoral y partidaria, dejando de lado las formas latentes de participación política, es decir, la disposición o voluntad de los ciudadanos para participar (Amn, 2012).

› **Representaciones sociales y ciudadanía**

Actualmente, la relevancia y popularidad de la ciudadanía está relacionada con la necesidad de comprender el modo en que los sujetos se integran en la comunidad política (Benedicto & Morn, 2007). Para avanzar en la comprensión de lo que la ciudadanía significa para los jóvenes y de sus prácticas respecto a ella, se desarrollarán a continuación las principales características del concepto de representación social.

Las representaciones sociales son valores, ideas y prácticas que posibilitan a los individuos orientarse y comunicarse en el mundo social (Moscovici, 1961/1979, 1988). Son una forma específica de conocimiento, el conocimiento del sentido común y tienen como particularidad la de ser socialmente construidas y compartidas en el seno de distintos grupos sociales (Jodelet, 2011). De esta manera, las representaciones sociales son siempre el producto de la interacción y la comunicación, es decir, son conjuntos dinámicos formados a través de influencias recíprocas, de negociaciones implícitas (Moscovici, 2001). Estas modalidades de conocimiento social refieren a fenmenos sociales específicos, surgen a través de la experiencia y de las prácticas sociales (Moscovici, 1988).

Otra característica de las representaciones sociales, es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es decir, son una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1961/1979). En otras palabras, "sirven de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana" (Jodelet, 2011, p.134).

A partir de lo descrito brevemente es preciso señalar entonces que el concepto de representaciones sociales permite esclarecer los significados colectivos que se expresan en las prácticas sociales. Así, indagar las representaciones sociales de la ciudadanía permitirá conocer el modo en que los jóvenes se representan este objeto de conocimiento y sus vínculos en torno a ella. Siguiendo a Benedicto y Morn (2007) ellos aprenden a ser ciudadanos en las interacciones sociales, en el contexto de experiencias que dotan lo que dicen y lo que hacen con sentido. Por lo tanto, el concepto de representaciones sociales resulta sumamente útil y valioso para dicha tarea, en la medida en que articula elementos actitudinales, valorativos y comportamentales.

› **Reflexiones finales**

Por todo lo expuesto, resulta necesario considerar un significado de la participación política que además de focalizarse en los asuntos electorales, incluya la vida cívica y comunitaria que tienen

los jóvenes en el mundo contemporáneo. En otras palabras, se trata de la pertenencia de los jóvenes a grupos locales, instituciones y organizaciones de la comunidad que promueven el desarrollo de las habilidades que se requieren o se necesitan por parte de los ciudadanos en un sistema democrático (Flanagan, 2003; Haste & Hogan, 2006; Marien, Hooghe & Quintelier, 2010, Quintelier, 2007). Todo ello, pone de manifiesto el cambio en las formas y los patrones del compromiso cívico juvenil (Flanagan & Levine, 2010).

Asimismo, tal como se desprende de los estudios empíricos señalados en este trabajo, se puso de manifiesto el incremento de las formas de participación política no convencional (participar en protestas, el consumo político, firmar peticiones, etc.) en las sociedades actuales. El rol que desempeñan estas actividades políticas se pone de manifiesto en cómo los jóvenes definen lo que caracterizan como un buen ciudadano. Estar involucrado en actividades de la comunidad, ayudar a las personas, y tomar parte en actividades dirigidas a proteger el medioambiente tiende a ser valorado como igualmente importante que votar en las elecciones, y considerablemente más importante que pertenecer a un partido político (Haste & Hogan, 2006; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). En este sentido, también es preciso hacer hincapié en la necesidad de incorporar la noción de formas de participación política latente en el análisis del compromiso cívico y la participación política ya que el modo predominante de comprender el involucramiento político se relaciona de manera exclusiva con modos de participación convencional (e.g. ser miembro de un partido político, votar) dejando a un lado estos otros modos de participación política (Amná, 2012; Ekman & Amná, 2012)

Finalmente, resulta relevante considerar el concepto de representaciones sociales para avanzar en la comprensión de lo que la ciudadanía significa para los jóvenes y de sus vínculos en torno a ella. Aunque, en futuras investigaciones es preciso que se desarrolle en mayor profundidad la participación política juvenil y su relación con las representaciones sociales.

› **Referencias bibliográficas**

- Almond, G.A. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: University Press.
- Amná, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611–627.
- Benedicto, J. & Morán, M. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9(4), 601-622.
- Converse, P. (1964). The Nature of Belief Systems in Mass Publics. En David. E. Apter. (ed.). *Ideology and Discontent*. (pp. 206-261). New York: Free Press.
- Eckstein, K., Noack, P., Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 485–495.

- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300.
- EUYOUPART (2005). Political Participation of Young People in Europe - Development of Indicators for Comparative Research in the European Union). <http://www.sora.at/EUYOUPART>.
- Flanagan, C. (2003). Developmental Roots of Political Engagement. *Political Science & Politics*, 36(2), 257-261.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the Transition to Adulthood. *The Future of Children*, 20 (1), 159–180.
- Flanagan, C., Finlay, A., Gallay, L. & Kim, T. (2011). Political Incorporation and the Protracted Transition to Adulthood: The Need for New Institutional Inventions. *Parliamentary Affairs*, 65, 29–46.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.
- Haste, H. & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education* 35 (4), 473–493.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010). Unconventional participation and the problem of inequality: a comparative analysis. In E. Amnå (Ed.), *New forms of citizen participation: Normative implications* (pp. 131–146). Baden-Baden: Nomos.
- Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York University Press: Washington Square.
- Pérez Luño, A.E. (2003) *¿Ciberciudadaní@ o ciudadaní@.com?*. España: Gedisa.
- PNUD (2010). *Informe Nuestra Democracia*. México: FCE.

Quintelier, E. (2007). Differences in political participation between young and old people. *Contemporary Politics*, 13(2), 165–180.

Syvertsen, A., Wray-Lake, L., Flanagan, C., Osgood, D. and Briddell, L. (2011). Thirty year trends in U.S. adolescents' civic engagement: A story of changing participation and educational differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 586–594.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Development Science*, 6(4), 203-212.

Torney-Purta, J. & Richardson, W. K. (2004) Anticipated political engagement among adolescents in Australia, England, Norway and the United States, in: J. Demaine (Ed.) *Citizenship and political education today*. London: Palgrave.

¹ *Agradecimiento:* Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACYT 20020130100256BA: *Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas*, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

De cómo generar espacios de encuentro en una lata de sardinas: relatos de experiencias pedagógicas singulares y aportes de la investigación narrativa para la reconstrucción de recorridos de formación-transformación en el encierro

Bustelo, Cynthia/CONICET-UBA - bustelocynthia@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Trayectorias de formación- Experiencia de escritura - Perspectiva narrativa y autobiográfica- Contextos de encierro*

» **Resumen**

En el presente trabajo pretendemos relatar el proceso de reconstrucción de dos historias de vida en el encierro, abordadas desde la perspectiva de investigación narrativa y autobiográfica. Estos relatos de experiencia sobre trayectorias de formación en contextos de encierro, reflejan el sentido que los protagonistas de aquellos itinerarios documentados le otorgan a la experiencia educativa en la cárcel, prestando especial atención a los procesos de escritura creativa como experiencia vital, formadora y emancipadora, ubicándola como un acontecimiento revelador en sus trayectorias.

En ese sentido, creemos que la escritura como dispositivo de formación y los escritos de sí como dispositivos de investigación-formación se vuelven espacios de resistencia ya que se anclan de algún modo en la posibilidad de pensarse, de re configurarse, y nos permiten acercarnos a los sentidos que adquieren para las personas privadas de su libertad las experiencias educativas y artísticas en cárceles, cómo operan en ellas las diferentes experiencias en los distintos momentos del camino educativo, qué identifican como variable posibilitadora para las prácticas de producción de reposicionamiento subjetivo desde las dimensiones epistémicas, vinculares, personales e institucionales, en contextos de alta vulnerabilidad como son las cárceles.

Citando a Erving Goffman, la cárcel es una institución total. Es decir que entre otras cosas son espacios de reclusión destinados a modificar la personalidad de los que la habitan, a mutilar el yo.

La cárcel activa una serie de rutinas de disciplinamiento, arbitrarias y despóticas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización. Las personas privadas de su libertad, , entre otras cosas, dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su alcance decidir acerca de lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa.

En ese sentido, la recuperación de la experiencia subjetivante se vuelve urgente, y en igual orden de relevancia, adquiere significado socializar aquellas historias de vida que dan cuenta en términos singulares, muchas veces de la reconstrucción de sí mismos, de la recuperación de cierta autonomía, de responsabilidad de sí, y en términos más colectivos, de la posibilidad de generar espacios de aprendizaje, de amorosidad, de libertad, en un territorio que se funda en su negación.

Por otro lado, este trabajo constituirá un diálogo con un nivel de experiencia personal, intentando reflejar la potencia del ejercicio metodológico elegido. La perspectiva narrativa y autobiográfica para la reconstrucción de recorridos de formación-transformación en el encierro, exige que pongamos a disposición sus dificultades y hallazgos.

> **Introducción**

“es como si de repente, rompiendo la “cultura del silencio” descubrieran que no solo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de re-hacerlo” (Paulo Freire, 1993:59).

En el presente trabajo pretendemos relatar el proceso de reconstrucción de dos historias de vida en el encierro, abordadas desde la perspectiva de investigación narrativa y (auto) biográfica. Estos relatos de experiencia sobre trayectorias de formación en contextos de encierro, reflejan el sentido que los protagonistas de aquellos itinerarios documentados le otorgan a la experiencia educativa en la cárcel, prestando especial atención a los procesos de escritura creativa como experiencia vital, formadora y emancipadora, ubicándola como un acontecimiento revelador en sus trayectorias.

Así mismo, se destaca como etapa complementaria del proceso, el registro de dichas historias a través de un relato de escritura de no ficción. El mismo permite retratar los perfiles subjetivos de los actores utilizando distintos recursos como la entrevista narrativa, la biografía, la autobiografía, la crónica y la descripción densa, entre otros. La escritura de la historia de vida incorpora elementos subjetivos de los protagonistas exponiendo pero también ordenando las emociones y experiencias de las personas dentro de un contexto específico. Así, es posible informar y comprender el mundo que se narra a través de la mirada tanto de los actores como de la investigadora, dando cuenta de la posibilidad de poner el cuerpo en la investigación. Esto último introduce una segunda dimensión de este trabajo: el propósito de dialogar con el modo de indagación elegido, y con el ejercicio mismo de investigación.

› **De encierros y de recorridos formadores**

Citando a Erving Goffman, la cárcel es una institución total. Es decir que entre otras cosas son espacios de reclusión destinados a modificar la personalidad de los que la habitan, a mutilar el yo.

La cárcel activa una serie de rutinas de disciplinamiento, arbitrarias y despóticas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización. Las personas privadas de su libertad, , entre otras cosas, dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su alcance decidir acerca de lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa.

En ese sentido, la recuperación de la experiencia subjetivante se vuelve urgente, y en igual orden de relevancia, adquiere significado socializar aquellas historias de vida que dan cuenta en términos singulares, muchas veces, de la reconstrucción de sí mismos, de la recuperación de cierta autonomía, de responsabilidad de sí, y en términos más colectivos, de la posibilidad de generar espacios de aprendizaje, de amorosidad, de libertad, en un territorio que se funda en su negación.

El siguiente poema servirá para ilustrar lo anterior:

Yo fui
todo lo que se me imputa
y también las razones que no conocés
fui cardo
piedra en tu zapato
corona de espinas
lanzas en tu costado
pero algo más que las letras en negrita de un expediente
aunque no lo creas
o ni siquiera lo imagines.
Yo fui
he sido
ya no seré.
(Liliana Cabrera. De "Bancame y punto". 2012)

Liliana estuvo detenida 8 años en la cárcel de Ezeiza, a las dos semanas de ingresar al penal la invitaron a un taller de poesía que coordinaba la Asociación civil "Yo no fui". Cuando empezó tartamudeaba, se sentía incómoda con las devoluciones, le daba vergüenza relacionarse con la gente y se admiraba de la facilidad con la que sus compañeras lograban escribir. Con el correr del tiempo se hizo dueña de su poesía, y así, de sí misma, formó adentro su propia editorial, consiguió que le presten una máquina donde tipear sus textos, escribió tres libros y ahora afuera, todos los martes y jueves concurre a la cárcel de Ezeiza a facilitar ella el taller de poesía en el que antes participaba: "en mi caso se ha transformado en lo que me define: Yo soy esa persona que escribe, que da un taller junto a María Y Juan en Ezeiza y que siempre busca nuevas oportunidades y canales de expresión, entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta" (Narrativa de Liliana, 2014)

Liliana conoce el territorio de la experiencia, recorre su lenguaje, lo domina. La experiencia

es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009). “Si le llamo principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex-puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones...de aquí que la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2009: 16)

La noción de experiencia a la que apelamos aquí coquetea con la aventura, con el recorrido, su raíz contiene el “ex” de exterior y también el radical indoeuropeo “per”, que se utiliza para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje, también a través de un peligro (Larrosa, 2009). El sujeto de la experiencia es aquel que al transitar un territorio de paso, se quedó con algo, fue conmovido, hubo huella. Para ilustrar esta dimensión transformadora de la experiencia, me serviré de una cita de José:

“La confección de una revista literaria “Como sardina en lata”¹ me empujó a escribir con regularidad como medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia. De repente la condena tenía un sentido.” (narrativa de José, 2013)

José nació en Galicia, tiene 55 años, fue detenido en el 2011 y pasó por los penales de Marcos Paz, Devoto, Roca y Esquel. En 2011 se inscribió en los talleres del colectivo Abrir Puertas y desde ahí comenzó a reencontrarse con la escritura, y según él, consigo mismo: “Sin darme cuenta apenas de cómo sucedía, fui tomando conciencia de que si bien, efectivamente todo mi mundo se había derrumbado y desaparecido, los recuerdos que me torturaban consiguieron que pudiese encontrarme con alguien al que no veía desde hacía mucho tiempo y al que ya consideraba insignificante en mi vida. Yo mismo” (narrativa de José, 2013). José, adentro, fue coordinador editorial interno de la revista “Como sardina en lata”, fue facilitador pedagógico del programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación “La experiencia cuenta”, fue jefe de biblioteca del pabellón de Adultos Mayores, coordinó un taller y se inventó otra Revista en una cárcel del sur, consiguiendo apoyo del servicio penitenciario, de organizaciones sociales, y hasta al diseñador más famoso de General Roca. Se hizo amigos, se enamoró de su profesora, se vinculó así con su propia erótica, se lo hizo saber a su escritura, amplió su universo vocabular. Hasta acá, un hombre que se las arregló para pasar su vida en el encierro.

Un elogio al encuentro, el encuentro con la palabra: con la palabra nueva, pensante, reflexiva, lejana, exploratoria, creativa, con la escritura como experiencia vital. Un camino. Un espacio para tomar un nuevo aire, para reconstruirse, para rehacerse, para perfilar una representación de sí mismo (Petit, 2003). Una experiencia.

Una experiencia que a través del trabajo de investigación con perspectiva narrativa y autobiográfica, les proponemos que registren, que abusen y jueguen con su recurso de escritura y cuenten, relaten, busquen una lengua para la experiencia. “Una lengua que esté atravesada de

¹ Revista Producida desde el Colectivo Abrir Puertas en el Complejo Penitenciario Federal Devoto

pasión, de incertidumbre, de singularidad, de exterioridad, de alteridad” (Larrosa, 2009: 43).

› **De modos de investigar y de recorridos personales**

Por otro lado, este trabajo constituye un diálogo con un nivel de experiencia personal, intentando reflejar la potencia del ejercicio metodológico elegido. La perspectiva narrativa y autobiográfica para la reconstrucción de recorridos de formación-transformación en el encierro:

Aventurándonos en la desafiante tarea del acompañamiento sobre la reflexión acerca de sí mismos, de la búsqueda de un lenguaje para la experiencia, del “camino hacia sí” (Josso, 2010), les propusimos a Liliana y a José un intercambio narrativo para comenzar la escritura de la historia de vida.

De este modo, este trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida re-escritura del relato de experiencia “es la que torna a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del narrador: este no va a ser el mismo antes de escribir (y re escribir) su historia. La cualidad auto-reflexiva permite darle un sentido nuevo. Este itinerario de la narración es lo que será significativo” (Suarez, 2011, p.111)

Pero también este trabajo permite pensar y discutir cuestiones centrales acerca del modo experimentar la educación y su investigación. A saber: la elección de poner en el centro la idea de experiencia, como eje que da sentido a la educación y a su investigación, y la singularidad de las situaciones y las personas.

Volviendo sobre el concepto de experiencia pero haciendo foco ahora en la investigación, podemos decir que el estudio de ella y sus múltiples sentidos va más allá de la concepción de conocimiento como el producto de la investigación. La investigación de la experiencia, apela a las nociones de sentido y saber como soporte y horizonte de las investigaciones, como alerta de la dimensión de lo vivido y pensado, y como modo de expresar la complejidad de cada situación singular indagada. Esta forma de investigar la educación tiene eje en la vivencia personal.

La preocupación por lo singular se inscribe en la apuesta por hacer un mapeo de las circunstancias que vivimos y lo que ellas expresan, más que por la pretensión de adecuar las individualidades a un orden particular. Es decir, no se trata de dar explicaciones, sino de elaborar cruces entre diversas experiencias e interpretarlas. (Trujillo Reyes, p.891).

Según Daniel Suarez, este saber que parte del “espacio biográfico”, descrito por Leonor Arfuch (2002), se ha extendido hacia el campo de la educación, lo ha intersectado y lo ha conmovido. A su vez, esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argñani, 2011).

Clifford Geertz, en su capítulo “Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social” menciona la aparición de una mezcla de géneros acompañado del giro cultural que permite pensar que “algo le está sucediendo al modo en que pensamos sobre el modo en que pensamos” (Geertz,

p.64). Geertz alienta a que aquellos que se consideran científicos sociales sean libres de dar a su trabajo la forma que deseen en términos de sus necesidades más que en términos de ideas heredadas sobre lo que se debe o no hacer (Geertz,1994).

En ese sentido, volviendo a nuestra indagación, creemos que la escritura como dispositivo de formación y la perspectiva narrativa como dispositivo de investigación-formación se vuelven espacios de resistencia ya que se anclan de algún modo en la posibilidad de pensarse, de re configurarse, y nos permiten acercarnos a los sentidos que adquieren para las personas privadas de su libertad las experiencias educativas y artísticas en cárceles, cómo operan en ellas las diferentes experiencias en los distintos momentos del camino educativo, qué identifican como variable posibilitadora para las prácticas de producción de reposicionamiento subjetivo desde las dimensiones epistémicas, vinculares, personales e institucionales, en contextos de alta vulnerabilidad como son las cárceles. El relato que proponemos que se reconstruya e hilvane, nos muestra algunas pistas de aquello que fue significativo para ellos. Qué dejó huellas y por qué

Nos servimos de Paul Ricouer para pensar también en el concepto de identidad desde un abordaje que permita el cambio, las transformaciones, la mutabilidad. “La identidad Narrativa” nos dice que responder a la pregunta ¿quién? “es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (Ricouer, 2009:997).

La narración hace referencia a nuestra propia situación en el mundo, así como a la posibilidad de imaginar otros mundos posibles, y asumirnos seres condicionados pero no determinados. Tenemos la posibilidad de dibujarnos en la narración. Algo similar relataba un estudiante del Centro Universitario de Devoto, cuando se intentaba indagar acerca de los sentidos de la educación allí: “La educación da margen”. Juan Pablo Parchuc, coordinador del programa UBA XXII y de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y letras, propone en su artículo revisar los usos de esa expresión, arriesgando que no sólo se refiere a “ampliar o extender los límites...sino también permitir, habilitar, dejar hacer...Podríamos decir: la educación (como modo de organización, como producción colectiva del conocimiento) cuando se dirige a quienes fueron postergados de ese derecho (entre otros) se vuelve deuda, reparación” (Parchuc, 2014)

El trabajo con la palabra resulta clave, el lenguaje como camino de invención, como análisis de la propia realidad, tal como lo dice Paulo Freire en la cita del inicio de esta ponencia: la palabra como forma de re-hacer el mundo. Por eso la propuesta metodológica de la re-lectura de sí mismo, para re-entender, re-configurar, y re-escribir, hace mella para el trabajo de biografización narrativa (Dellory, 2009). Si siguiendo a Ricouer, “un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo” (Ricouer, 2007: 999), en coincidencia con Dellory-Momberger, el “actor biográfico” se reconoce, tanto como se torna “educador de sí mismo”. De allí, del poder exploratorio de uno mismo, y del poder de su escritura, la dimensión auto-formadora de la narrativa de vida. Y por lo tanto, la dimensión transformadora, que la re-escritura de la propia historia posibilita.

› **Bibliografía**

- Cabrera liliana, 2012, Bancame y Punto, Buenos Aires: Bancame y punto ediciones.
- Delory-Momberguer, 2009, Biografía y Educación: figuras del individuo proyecto. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, P, 1993, Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Geertz, Cliford, 1994, Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas, Barcelona: Paidós.
- Goffman, Erving, 1970, Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales, Buenos Aires: Amorrortu.
- Josso, Marie-Christine, 2014, "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí", Revista mexicana de investigación educativa, [Nº 62](#), [Volumen XIX](#), JULIO-SEPTIEMBRE 2014.
- Larrosa, Jorge (comp), 2009, Experiencia y alteridad en educación, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Parchuc, Juan Pablo, 2014, "Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones", en El taco en la Brea Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias CEDINTEL, Santa Fe, N1, 2014-08-01.
- Petit, Michèle, 2003, "La lectura íntima y compartida", I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos», Ballobar, 2003.
- Ricoeur, Paul, 2009, Tiempo y narración, Vol III, El tiempo narrado, México: S XXI.
- Suárez, Daniel (comp), 2011, El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Trujillo Reyes, Blanca Flor, "Experiencia y educación: una lectura de temas clásicos", Revista mexicana de investigación educativa, [Nº 62](#), [Volumen XIX](#), JULIO-SEPTIEMBRE 2014.

Etnomatemática e seus adeptos. Análise retórica de um programa de ensino

CHAO CABANAS, Maria Inmaculada / Universidade Estácio de Sá- adacabanas@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: análise retórica – etnomatemática - educação matemática*

> Resumo

A influência da Etonomatemática pode ser apreendida pelo número de teses e dissertações em Educação Matemática registradas no Banco de dados da CAPES (Brasil): 63, nos três últimos anos. Por que essa valorização da Etnomatemática? Esta vertente dos estudos matemáticos seria capaz de efetivamente realizar o desejado aperfeiçoamento da Educação Matemática? Por que se prefere a Etnomatemática? Estas questões provavelmente poderão ser respondidas pela análise retórica das justificativas apresentadas pelos defensores da Etnomatemática. A análise retórica busca expor as razões da adesão dos auditórios a um discurso, seja este qual for. Não pretende dizer que este ou aquele conjunto de argumentos são verdadeiros ou verossímeis, o que é função de outra técnica argumentativa, a dialética.

Inicialmente analisaremos o discurso de Ubiratan D’Ambrósio (2008), o formulador da Etnomatemática, para expor os seus esquemas argumentativos. A análise inicial mostrou que o autor opera um esquema de causa e efeito: a Etnomatemática efetiva os grandes objetivos da Educação Matemática. Esse raciocínio circular sustenta-se em uma dissociação de noções (Perelman, 1999), na qual o ensino atual é considerado inferior ao promovido pela Etnomatemática. Por meio da dissociação da noção de Matemática esta aparece como distanciada da vida, formalista, sem significados para os alunos, enquanto a Etnomatemática apresenta as qualidades inversas, ou seja, “uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade” (D’Ambrosio, 2008:10). Os termos utilizados pelo autor são vagos, muito gerais, tendenciosos e doutrinários. Vagos, por que afirma que a definição de Etnomatemática é “muito difícil”, sem mostrar porque é assim. De outro lado, afirma que a Etnomatemática é “natural”, enquanto a Educação Matemática é artificial, logo, imprópria, segundo uma acepção generalizada. Tendenciosa, por afirmar que os objetivos da Educação Matemática são realizáveis apenas e tão-somente por meio da Etnomatemática, uma vez que esta utiliza-se de “olhares distintos para distintos ambientes culturais e sistemas de produção”, o que a outra não faria, sem demonstrar porque é assim, de fato, o autor deixa de apresentar os que contradizem o seu discurso.

Pergunta-se: a Etnomatemática implica necessariamente praticar a educação matemática num olhar ampliado? Quais os significados desse “olhar ampliado”? O reconhecimento de “uma matemática” advém necessariamente da exposição da limitação de outra?

Além disso, o autor desqualifica os demais programas por meio de suas caricaturas afirmando que são “programas feitos por administradores burocratas”; que buscam “ensinar teorias e práticas congeladas”, para sustentar que a Etnomatemática é superior.

Trata-se de uma circularidade ou petição de princípio deveria ser rejeitada pelos pesquisadores, no entanto muitos aderem ao proposto. Assim, a questão a ser investigada é: por que os pesquisadores em Educação Matemática aderem a uma teoria claramente falaciosa?

› **Introdução**

Este estudo analisa, do ponto de vista discursivo e argumentativo, o discurso de Ubiratan D’Ambrosio (2008) o formulador da Etnomatemática, para expor os seus esquemas argumentativos.

A análise retórica, com base nas reflexões sobre o discurso argumentativo de Perelman (1999) busca expor as razões da adesão dos auditórios a um discurso, seja este qual for. Assim, esta análise tem início pela identificação do auditório a quem se dirige o orador em questão para, então, examinar algumas das técnicas argumentativas de que este lança mão para influenciar ou persuadir quanto à pertinência do que propõe, e conduzir suas ações.

O objeto da análise é constituído por um artigo intitulado “O Programa Etnomatemática: uma síntese, de Ubiratan D’Ambrosio que foi publicado na Acta Scientiae, V.10, N1 (2008), p. 7-16. Esta revista é referência no campo da pesquisa em educação matemática.

O autor, é orador autorizado representativo da Etnomatemática no Brasil. Além do mais, verifica-se a valorização da Etnomatemática na influência que esta exerce, nos últimos anos, em 63 teses e dissertações em Educação Matemática, registradas no Banco de dados da CAPES (Brasil).

Estas evidências sugerem interesses por um movimento que se caracteriza por “uma nova forma de conceber a matemática” (D’Ambrosio, 2008).

Perelman (1999, p.29-33) define auditório como o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação”, diz que o “fim de uma argumentação é provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento” e chama de persuasiva – que leva a ação - a argumentação que pretende valer apenas para um auditório particular e de convincente àquela que deveria obter a adesão do auditório universal. O orador pretende persuadir o auditório do texto – levar a uma ação – esse auditório partindo da premissa que a Etnomatemática melhora a Educação matemática.

› **Por que se prefere a Etnomatemática?**

O argumento principal ou premissa maior do texto é apresentar o programa

Etnomatemática a partir da sua definição e com base em afirmações e relações qualificativas desse programa. Partiremos das afirmações para analisar os argumentos utilizados pelo autor na definição de Etnomatemática, do seu método, da pedagogia e da pesquisa no programa.

› **Definição persuasiva a partir de causas falsas, termos abstratos e vazios**

Utiliza termos vagos ao afirmar que a definição de Etnomatemática é “muito difícil”, sem mostrar porque é assim e, também, ao referir-se à pesquisa no Programa Etnomatemática como uma pesquisa que “recorre a muitos métodos da etnografia, etnologia e antropologia” sem especificá-los.

Estas ocorrências aparecem no seguinte extrato do discurso:

“A definição de etnomatemática é muito difícil, por isso uso uma explicação de caráter etimológico. A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais.”(p.8)

A seguir, afirma que a Etnomatemática é “natural”, enquanto a Educação Matemática é artificial, logo, imprópria, segundo uma aceção generalizada.

“A relação entre Educação Matemática e etnomatemática se dá naturalmente, pois etnomatemática é uma forma de se preparar jovens e adultos para um sentido de cidadania crítica, para viver em sociedade e ao mesmo tempo desenvolver sua criatividade”.

A linguagem tendenciosa e a doutrinação: na apresentação da Etnomatemática e do seu método, utiliza linguagem tendenciosa ao afirmar que os objetivos da Educação Matemática são realizáveis apenas e tão-somente por meio da Etnomatemática, uma vez que esta se utiliza de “olhares distintos para distintos ambientes culturais e sistemas de produção”, o que não é feito pela Educação Matemática. Mas, como não demonstra porque é assim, de fato, o autor deixa de apresentar os que contradizem o seu discurso.

Esta linguagem tendenciosa torna a aparecer nas argumentações que seguem à premissa de que a “Etnomatemática não é uma nova disciplina”. Isto por que a afirmação de “não ser uma nova disciplina” implica em “não recair nos erros da educação tradicional” e caricaturando (falácia do espantalho) a educação tradicional como aquela que “ensina teorias e práticas congeladas”. Assim, ao não se afirmar como uma nova disciplina, a Etnomatemática não incorre nos erros da matemática tradicional. Este silogismo explicita as relações entre causa [A] “não ser uma nova disciplina” e o efeito [B] “não recair nos erros da educação tradicional”. Contudo, não necessariamente [A] causa [B] e que ao explicar a razão de causalidade entre [A] e [B], “ensinar teorias e práticas congeladas nos livros, esperando que o aluno seja capaz de repetir o que os outros

fizeram”, não estão necessariamente relacionados com o fato de ser uma nova disciplina e com os erros de uma educação tradicional.

Nota-se que o discurso, de gênero “epidíctico” exalta os valores da Etnomatemática como é possível verificar neste trecho do discurso:

“O Programa Etnomatemática desenvolveu-se seguindo várias vertentes. Tem suas dimensões histórica, sócio-política, filosófica, cognitiva, pedagógica. Assim, parece-me mais adequado não falar simplesmente etnomatemática, mas considerar um Programa Etnomatemática, cujo objetivo maior é analisar as raízes sócio-culturais do conhecimento matemático. O Programa Etnomatemática revela uma grande preocupação com a dimensão política ao estudar história e filosofia da matemática e suas implicações pedagógicas. As pesquisas consistem essencialmente numa investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do conhecimento matemático, particularmente em culturas consideradas marginais”.(p.14)

Neste trecho, o principal efeito pretendido é a adesão aos valores da Etnomatemática e assim reforçar uma comunhão em torno dos valores da Etnomatemática.

Neste sentido, Perelmam (1999, p.38) quando se refere ao gênero epidíctico, diz que “é central, pois o seu papel é o de intensificar a adesão aos valores sem os quais os discursos que visam a ação não poderiam encontrar a alavanca para comover e mover seus auditores”. Além disso afirma que a finalidade deste discurso é de “reforçar uma comunhão em torno de certos valores que se procura fazer prevalecer e que deverão orientar a ação no futuro” (Ibdem, p. 39).

Aqui, o autor (orador) desqualifica os demais programas por meio de suas caricaturas afirmando que “são programas feitos por administradores burocratas”; que busca “ensinar teorias e práticas congeladas” para sustentar que a Etnomatemática é superior a estes outros programas.

Tem-se aqui uma circularidade ou petição de princípio que, segundo Perelmam (1999, p.42) “considerada uma falta de lógica, não uma falta de demonstração, pois ela em nada concerne à verdade ou à falsidade das proposições que constituem o raciocínio.

Neste caso, esta afirmação deveria ser rejeitada pelos pesquisadores, no entanto muitos aderem ao proposto. Analisando do ponto de vista argumentativo, o efeito pretendido é a adesão dos pesquisadores supondo a superioridade da Etnomatemática aos demais programas como verdadeira.

O argumento por autoridade também é uma técnica discursiva presente no texto, apresentado a seguir

“Ensinar matemática ocidental nas comunidades indígenas é um desafio, e outro exemplo da vertente pedagógica do Programa Etnomatemática. (...) Coisas semelhantes se passam em qualquer sala de aula, inclusive nas áreas urbanas, de classe alta, e em grupos profissionais. Tod Shockey fez uma tese de etnomatemática sobre as cirurgias cardíacas de coração aberto, a partir da observação e análise das técnicas, utilizando elementos matemáticos, que os cirurgiões desenvolveram para sua prática cirúrgica.(...) Os casos mencionados acima ilustram muito bem uma das mais importantes recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mostrando como ligar as ciências a fenômenos cotidianos, culturais e sociais”.(p.9)

Ao denominar de “coisas semelhantes” o autor relaciona os elementos matemáticos que os cirurgiões desenvolvem para a sua prática cirúrgica e o que se ensina de matemática nas comunidades indígenas. Desta forma, estabelece por meio dessa analogia uma ligação entre dois casos envolvendo a pesquisa em Etnomatemática nos quais as premissas não explicam as “relações de semelhança” que se passam “nas áreas urbanas”, de classe alta, em grupos profissionais e nas comunidades indígenas”. Esta indefinição é utilizada para sustentar a analogia que se apoia no “argumento de autoridade” dos Parâmetros Curriculares Nacionais e numa de suas mais importantes recomendações que, como afirma o próprio autor, “é a ligação entre as ciências e fenômenos cotidianos, culturais e sociais”.

De acordo com Perelman (1999, p.109) “o argumento de autoridade só tem interesse na ausência de prova demonstrativa. Ele virá em apoio a outros argumentos, e aquele que o utiliza não deixará de enfatizar o valor da autoridade que está de acordo com a sua tese, enquanto desvaloriza a autoridade que sustenta a tese do adversário”.

No entanto, ao firmar que os casos mencionados ilustram essas recomendações comete uma falácia por supressão de dados: apresenta apenas um recorte de documento oficial (PCN) com parte de uma recomendação e que supostamente sustenta as afirmações apresentadas no discurso mas, ignora os contextos em que esta recomendação é apresentada no documento oficial, sem indicação de página, volume ou nível de escolaridade.

› **Considerações Finais**

Esta análise retórica, de artigo representativo do Programa Etnomatemática, evidencia aspectos da teoria da argumentação de Perelman presentes nesse texto. As questões levantadas, quando respondidas à luz desta análise, evidenciam que a valorização da Etnomatemática pelos diferentes auditórios pode estar relacionada à utilização de afirmações reconhecidamente validadas no campo da educação matemática e que passam a ser utilizadas pela Etnomatemática mas, em contextos distintos e com base em linguagem tendenciosa. Vale ressaltar ainda que esta análise contribui na elucidação do que os auditórios valorizam ao fazer a escolha da Etnomatemática como campo de pesquisa.

› **Referências Bibliográficas**

D’AMBROSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemática: uma síntese. Acta Scientiae, V.10, N.1 (2008), p.7-16.

PERELMAN, Chaïm. O Império Retórico: Retórica e Argumentação. ASA Editores, Lisboa, 1999

Aproximación a algunas de las modalidades de representación visual de la última dictadura militar en Argentina en manuales escolares

CALABRESE, Natalia/UBA - ncalabresecastro@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: educación, fotografía, dictadura.*

> **Resumen**

Esta investigación propone una aproximación preliminar a algunas de las modalidades de representación visual de la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La unidad de análisis se compone de 190 fotografías incluidas en manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales, de diferentes editoriales (Aique, A-Z Editora, Estrada, Kapelusz, Longseller, Puerto de Palos, Santillana, SM Ediciones y Tinta Fresca), publicados entre 2000 y 2008, disponibles en la Biblioteca Nacional de Maestros. En el campo de estudios sobre los manuales escolares son pocas las investigaciones que proponen a las imágenes (y menos aún a las fotografías) como principal objeto de estudio. Por ello, la elección de éste área de trabajo está motivada por la idea de que estas fotografías sobre las que hace foco el análisis no fueron abordadas suficientemente en su especificidad.

La fotografía constituye un medio privilegiado para representar el mundo y los imaginarios sociales de una época. Las fotos anclan los acontecimientos en la memoria visual. Una memoria que la escuela construye como un actor más, en el proceso más amplio de la construcción social del sentido. De este modo, en las fotografías que aparecen en los libros de texto de distintas editoriales - quienes toman determinadas decisiones, publicando unas imágenes y no otras, seleccionando, iluminando o ensombreciendo espacios, actores y conflictos- se despliegan mecanismos de lucha de poder. Una lucha simbólica, que es, en suma, nada más ni nada menos, que una disputa por la imposición de sentido. Teniendo en cuenta esta perspectiva, la escuela y los manuales escolares (en tanto parte del currículum) están siempre atravesados por estas tensiones que pugnan por lograr la hegemonía en la estabilización de un relato sobre los hechos pasados. Esta investigación busca intersectar tres grandes ejes: escuela, fotografía y dictadura, contemplando en ese proceso las complejas relaciones y entrecruzamientos mutuos entre estas tres variables. El objetivo es observar cómo se presentan las fotos de este período traumático en los libros de texto, qué ofrecen a la mirada de los niños y cómo se articulan con el texto escrito que narra los hechos del terrorismo de

Estado en nuestro país.

› **Introducción**

Si bien en la actualidad las nuevas tecnologías de la información y comunicación (también llamadas TIC), son cada vez más utilizadas en la escuela, los manuales escolares aún constituyen, en muchos casos, la fuente principal en la cual los docentes basan sus clases y el único material al que acceden los alumnos (Born, 2010). Considerados muchas veces como documentos de segundo o tercer orden, son productos historiográficos socialmente muy significativos (Valls, 2008), en tanto han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implementación del sistema generalizado de educación. Estos textos constituyen un lugar de memoria más (Nora, 1984) que contribuyen, a la formación, y puede que también a la transformación, de ciertos estereotipos e imaginarios de épocas pasadas. De allí la importancia de pensar la selección de los contenidos (incluyendo las imágenes) como objeto de debates y luchas a lo largo de la historia.

Aunque la construcción social de la memoria se realiza en todo el ámbito de la sociedad, las demandas sociales dirigidas al sistema educativo lo presentan como un escenario privilegiado en esta construcción (Demasi, 2004). La memoria se constituye en un espacio de lucha política por parte de distintos actores sobre los sentidos que se le otorgan al pasado. Por ello, siguiendo lo planteado por Mariño (2006), ejercitar la memoria es entrar en conflicto y se debe hablar siempre de una multiplicidad de memorias en disputa. Teniendo en cuenta esta perspectiva, podemos decir que la escuela y los manuales escolares (libros de texto especialmente diseñados para el acto pedagógico) están siempre atravesados por estas tensiones que pugnan por lograr la hegemonía sobre un relato que narra los hechos pasados.

En cuanto a las imágenes fotográficas en los manuales escolares, Santaella y Nöth (1996) señalan que las fotografías no se limitan a ilustrar los libros, aunque en ciertos casos puedan hacerlo. Construyen y proponen una representación visual cuya importancia se pone de relieve si consideramos que comúnmente se ven las fotografías antes de leer el texto (Caggiano, 2012). Las mismas, además de aportar información, funcionan como importantes vehículos de transmisión de emociones y promueven diferentes reacciones en los lectores. Puesto que cumplen una verdadera función pedagógica (Escudero, 1979), resultan un elemento motivacional para los alumnos, que las convierte en vehículo expedito de conformación de actitudes y valores.

› **Criterios de selección**

Este trabajo¹ está fundamentalmente centrado en dar cuenta de la selección de fotografías

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en curso para la realización de la tesina de licenciatura en Ciencias de la

del período que aparecen en manuales escolares, con el objetivo de abordar algunas de las representaciones que allí se construyen. Frente a la gran diversidad de manuales existentes, se tomó como unidad de análisis a los disponibles en la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), puesto que constituye un importante espacio (de acceso libre y gratuito) de consulta de materiales educativos para maestros y estudiantes de todos los niveles. Al momento de consulta del material para esta investigación (en el mes de marzo de 2014), la Biblioteca Nacional de Maestros disponía de cuatro manuales de Historia y dieciséis de Ciencias Sociales 9. El recorte se realizó considerando los libros de texto destinados a los niveles en donde se inscribe la enseñanza del período dictatorial en cuestión, según especifica la Propuesta de Contenidos para escuelas del Nivel Medio, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires², y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del Ministerio de Educación de la Nación³. Siguiendo estos criterios, se relevaron todos los manuales escolares disponibles en la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM).

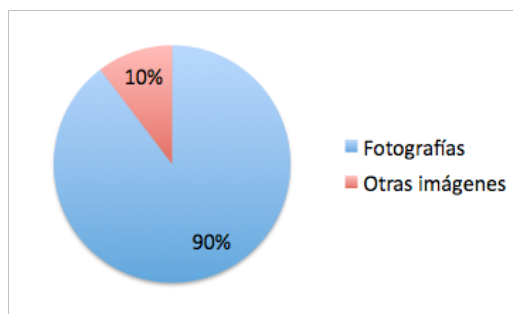
En este estudio se comparten dos paradigmas de investigación: el cualitativo y el cuantitativo. En cuanto al cuantitativo, los datos obtenidos fueron volcados en una base de datos en la que se completaron diversos campos. Posteriormente, se realizaron cruces entre los datos obtenidos para establecer la cantidad de: fotografías totales de la muestra, fotografías por temática, fotografías repetidas entre distintos ejemplares, fotografías con referencia de fuente, fotografías con epígrafes y el promedio de fotografías en relación con otro tipo de imágenes (ilustraciones, historietas, etc). En cuanto al cualitativo, las imágenes fueron abordadas desde un enfoque histórico, cultural y semiótico, considerando su modo de producción de sentido, en otras palabras, la manera en que provocan significaciones. Esto implica reconocer que el texto fotográfico es una práctica significativa, en la que confluyen una serie de estrategias discursivas, una intencionalidad del autor, un horizonte cultural de recepción, etc. También, significa tener en cuenta el carácter polisémico de las imágenes (Barthes, 1980). Es decir, la ambigüedad, la pluralidad de sentidos y significados que puede ser portadora una fotografía, cuya interpretación no es transparente ni uniforme, y en la cual intervienen tanto los aspectos cognitivos como los emocionales de quien observa una imagen (Vannucchi, 2011). Desde este enfoque, una de las características principales de la fotografía es su capacidad de producir significados. Pero la significación no está limitada por las propias imágenes, sino que depende también de los contextos en las que estas aparecen. De este modo, las fotos fueron analizadas en su contexto de publicación. Entendiendo al libro como una de las dimensiones del currículum, atender al contexto de producción y publicación de las fotografías no implica el desconocimiento de la recepción que los lectores hacen de las mismas, sino con el énfasis en indagar qué se ofrece a la mirada desde las distintas propuestas editoriales (Cruder, 2008).

› **Resultados preliminares**

Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

² Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/>

³ Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>



Los 20 manuales escolares consultados presentan imágenes en casi todas las páginas dedicadas al tema, de las cuales el 90% son fotografías. Si bien se trata de una investigación en curso, encontramos que las fotos analizadas están centradas en dos “tópicos” principales: las Madres de Plaza de Mayo y la Guerra de Malvinas. Este hallazgo evidencia que se registran pocas imágenes que den cuenta del lado represivo del aparato

militar en general. Consideramos que esta ausencia se inscribe en una problemática mayor, que es tema de discusión actual en el campo de las investigaciones sobre cómo representar periodos traumáticos⁴ y una larga tradición occidental de predominio de la palabra sobre la imagen como medio más adecuado para representar lo “irrepresentable”.⁵ Asimismo, esta falta es heredera, en parte, de la política de ocultamiento de los crímenes que la dictadura militar cometió en aquellos años. El carácter clandestino del plan de exterminio que fue puesto en práctica requería la falta de su representación.⁶

Una de las hipótesis que guían este trabajo, es que las fotos sobre la dictadura presentes en los libros escolares colaboran en la construcción de formas hegemónicas de visualización y ocultamiento, interviniendo en la reproducción de lo que Caggiano (2012) denomina “sentido común visual”. Como señalara Gramsci (1961), el sentido común es constitutivo de la hegemonía y ésta es un proceso dinámico, en permanente tensión que se define siempre en una relación dialéctica en un momento histórico determinado (Hall, 1984). En este sentido, la dictadura intentó invisibilizar cualquier intento de disidencia, como el caso de las Madres de Plaza de Mayo y sus demandas. Ocultar los secuestros y el paradero de quienes habían sido secuestrados, implicaba

4 En lo que respecta a las discusiones sobre los límites de la representación de hechos traumáticos, el antecedente más relevante son los estudios respecto del Holocausto. Estos abordajes fueron de alguna manera el referente ineludible para comenzar a conceptualizar el terrorismo de Estado en nuestro país. Huyssen (2009) propone que el “horror inimaginable” es el lenguaje de quienes sobrevivieron a estos hechos. Pero para quienes nacieron después, la inimaginabilidad y no-representabilidad puede llegar a ser un lujo injustificado, capaz de convertirse, con demasiada facilidad en una negativa a ver. Aquí adquiere relevancia nuestro interés por observar las operaciones y trayectorias que recorren las imágenes en los libros de texto escolares. Porque si seguimos lo planteado por Huyssen, para recordar los traumas de la historia se necesita de imágenes. Puesto que “no hay memoria sin imágenes, no hay conocimiento sin posibilidad de ver, aun si las imágenes no pueden proporcionar un conocimiento total” (2009: 13).

5 La persistencia en Occidente de una tradición que privilegia la palabra frente a las imágenes como medio más idóneo para crear conocimiento (Huyssen, 2009), y muy especialmente para representar lo “irrepresentable”, colabora con la menor atención que se suele otorgar a las imágenes. “El lenguaje verbal siempre ha monopolizado el poder de clarificar, de argumentar de crear conocimiento. Las imágenes, en el mejor de los casos, ilustran” (2009: 16). Dentro de esta tradición, las imágenes se prestaran más que las palabras, al abuso y al engaño.

6 Como bien desarrolla Cora Gamarnik (2011), la dictadura no sólo llevó adelante una política de ocultamiento, de invisibilidad de sus crímenes, sino también una política de visibilidad y productividad en el terreno de la imagen. Si bien el rol de los medios no fue totalmente homogéneo, la prensa en general constituyó un actor central en este proceso, publicando u ocultando noticias e imágenes, en pos de crear un clima favorable en la opinión pública de apoyo al Golpe de Estado.

ocultar también a los familiares que buscaban a sus seres queridos. Así, este doble ocultamiento requería la ausencia de dichas noticias en la prensa o su presentación confusa, tergiversada y/o descontextualizada (Gamarnik, 2010).⁷ Por otro lado, la información durante la guerra de Malvinas no escapó a las condiciones generales de la dictadura. Al severo control de la prensa, se agregó la censura típica de todo conflicto armado y el triunfalismo propio de la propaganda, impulsado desde el gobierno militar. Tras la rendición, los soldados fueron embarcados de regreso al Continente y devueltos a sus guarniciones y hogares, en la mayoría de los casos en condiciones de semiclandestinidad, con la orden expresa de no hacer declaraciones a la prensa y no contar lo que habían vivido a sus familiares (Flachsland, 2010). En este sentido, para Schmucler (1998) la historia argentina reciente se ha sostenido en dos intenciones de olvido: los desaparecidos y la derrota en Malvinas.

Hoy, imágenes como las Madres reclamando por sus familiares que antes eran invisibilizadas, se han vuelto íconos visuales de resistencia contra el proceso dictatorial. Si bien en los comienzos estas fotografías eran tomadas casi clandestinamente por los fotógrafos, con el tiempo se fueron incorporando al imaginario colectivo y fueron puestas en circulación en distintos medios de comunicación, libros, muestras fotográficas, etc. Asimismo, con el paso de los años, se hicieron públicas imágenes sobre Malvinas, que conforman parte de las representaciones que hoy nos hacemos de la guerra.

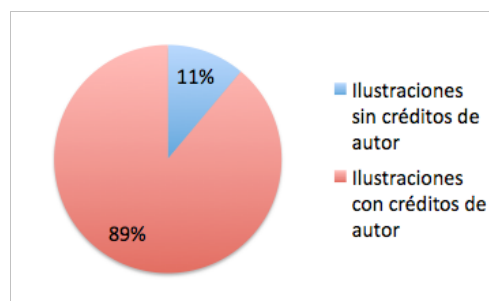
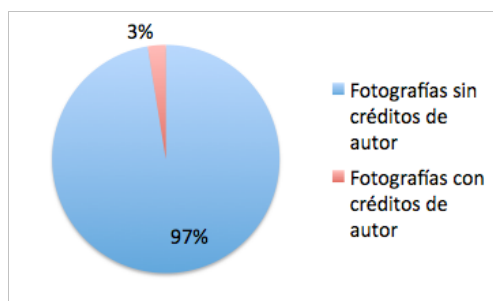
Tanto las Madres de Plaza de Mayo, como los soldados de Malvinas, son las temáticas más recurrentes en las fotografías de los manuales escolares consultados. Si bien el hecho de que estas imágenes que antes eran ocultadas, ahora formen parte de los repertorios visuales propuestos desde posiciones de enunciación privilegiadas - como son las grandes editoriales - puede pensarse como un “triunfo” por parte de estos actores en el marco de las disputas por la re-construcción actual de la historia (Caggiano, 2012), las formas específicas en que estas imágenes se hacen visibles en los libros de texto, muestran aspectos de una organización hegemónica de la mirada.

Cora Gamarnik (2010) define tres grandes ejes para pensar las fotografías de las Madres de Plaza de Mayo: aquellas que hacen referencia a la resistencia a la represión, aquellas que refieren a la voluntad y la perseverancia y las que hacen hincapié en la tristeza y el dolor. En el caso de las imágenes presentes en los manuales escolares, el eje de la resistencia a la represión se encuentra totalmente ausente. Por otro lado, además de la falta de imágenes que tematicen el lado represivo en general de la dictadura, los militares se presentan generalmente en las fotos a partir de retratos de los altos mandos de la Junta Militar participando en actos públicos. Durante esos años, la actividad central de los reporteros gráficos era cubrir actos militares, puesto que la prohibición de todo tipo de actividad político-sindical, y el clima de fuerte represión y censura, hacía que pareciera que “no pasaba nada”. Para Cora Gamarnik (2010), esto hizo que algunos fotógrafos buscaran nuevas formas de seguir sacando fotos para obtener imágenes políticamente opositoras. Una de estas estrategias era obtener en esos mismos actos oficiales “fotografías irónicas”, que consistían en

⁷ Para un análisis más detallado sobre la relación entre las Madres de Plaza de Mayo y la fotografía ver “La construcción de la imagen de las Madres de Plaza de Mayo a través de la fotografía de prensa” de Cora Gamarnik (2010).

retratos de militares que los mostraban con gestos, poses o actitudes que los ridiculizaban. Estas imágenes eran guardadas por los reporteros quienes sabían que no iban a ser publicadas en aquel entonces. Tampoco, ninguna imagen de este tipo, de alto valor simbólico, aparece en los repertorios visuales de los textos consultados, colaborando de esta forma, en la construcción de formas hegemónicas de visualización y ocultamiento (Caggiano, 2012).

› **Luces y sombras. Entre lo que se muestra y lo que se oculta.**



Los manuales escolares participan en la construcción de este “sentido común visual” (Caggiano, 2012) por medio de un procedimiento de “despolitización” de la imagen. Este mecanismo hace que se desplace el carácter de documento que tiene la imagen fotográfica hacia el de mera ilustración que acompaña lo dicho por el texto. Esta “despolitización” de la imagen, se produce como resultado de no contextualizar y contener a las fotos en un marco explicativo que dé cuenta de las condiciones en que fueron producidas (especialmente, al omitir el nombre del fotógrafo). En efecto, vale la pena destacar que de un total de 190 fotografías presentes en las páginas dedicadas a la dictadura, tan sólo cinco indican su procedencia. En contraste, el tratamiento que se le da a otro tipo de imágenes como son los dibujos o caricaturas es diferente. Mientras que en estos casos siempre aparece el nombre del artista que los realizó, la gran mayoría de las fotos no presentan créditos de autor. Si bien las imágenes fotográficas están casi siempre acompañadas de un epígrafe que brinda información sobre lo que se muestra, no se encuentran referencias al sujeto que realizó la acción de tomar la foto.

Esta ausencia de créditos en el caso de las fotografías puede pensarse en consonancia con un discurso primero (y originario) sobre la fotografía: el de la mimesis fotográfica. Desde su invención en el siglo XIX, la fotografía fue considerada mayoritariamente como una imitación mecánica (la más perfecta) de la naturaleza. Según los discursos de la época, obtenía esa capacidad mimética de su propia técnica, del procedimiento mecánico que permite hacer aparecer una imagen de manera “automática”, “objetiva”, sin que intervenga de manera directa la mano del creador. Así, por vez primera, entre el objeto inicial y su representación, lo único que se interpone es otro objeto: la cámara (Bazin en Dubois, 2008). Dentro de esta concepción, el fotógrafo no es más que el

asistente de la máquina. En este sentido, la imagen fotográfica se opone a la obra de arte, producto del trabajo, del talento y la subjetividad de un artista. Si bien esta perspectiva se prolongará en siglos posteriores, en el siglo XX aparecieron las primeras reacciones contra la concepción mimética, que buscaban desnaturalizar a la imagen fotográfica, sosteniendo el carácter eminentemente codificado de la misma⁸. A partir de entonces, el valor de espejo, de semejanza infalible con lo real, comienza a ser cuestionado y la fotografía deja de aparecer transparente, inocente.

Pero este movimiento de denuncia acerca de la impresión de realidad, es ampliado posteriormente. A pesar de todo, algo singular subsiste en la fotografía que la diferencia de otros modos de representación. Una foto es una “huella luminosa” puesto que se produce gracias los rayos de luz que los objetos reflejan y que quedan grabados en un soporte sensibilizado con un [compuesto químico](#) fotosensible. Dubois (2008) lo denomina traza, una marca, un depósito de aquello que está frente al lente y que se “impregna” en la foto. Para esta tercera posición, la fotografía comparte el estatus de índice, en términos de Peirce, con el humo (indicio de fuego), la cicatriz (la marca de una herida), etc, puesto que lo que tienen en común es la de mantener una relación física con el objeto (diferenciándose de los íconos, que mantienen una relación de semejanza y de los símbolos, que definen a su objeto por una convención general).

Por este carácter indicial, las fotos resultan una herramienta privilegiada para conocer y estudiar aspectos de un momento histórico concreto. La fotografía reproduce al infinito lo que ha tenido lugar una sola vez y nunca más podrá repetirse existencialmente (Barthes, 1997). El hecho de ser la representación de una ausencia que mantiene una relación única y de contigüidad con su referente, hace que suela ser considerada como testimonio visual y gráfico de una época. Es por este valor testimonial, que los historiadores las utilizan, con la misma validez de otras fuentes y otras evidencias que permiten acceder, aunque sea de manera discontinua, fragmentada, a la vida pasada (Vilches, 1993). Por esta misma razón, son incluidas en los manuales escolares, especialmente en los de Historia o Ciencias Sociales. Pero la traza, (momento en donde se produce la huella luminosa) sólo marca un momento en el conjunto del proceso fotográfico (Dubois, 2008). Antes y después, hay gestos totalmente culturales, codificados, que dependen por completo de opciones y decisiones humanas. Antes: elección del tema, del tipo de cámara, el tiempo de exposición, el ángulo de visión, etc. Después: todas las elecciones durante la edición de la fotografía y el copiado, y las que se producen en los circuitos de difusión. En consecuencia, sólo entre esas dos series de códigos, únicamente durante el momento de la exposición propiamente dicho, la fotografía puede ser considerada como un mero acto-traza. Es ahí, pero solamente ahí, donde el hombre no interviene (Dubois, 2008).

Si bien lo que la fotografía tiene de singular que la diferencia de otros medios de representación es ese sentimiento de realidad insoslayable siempre hay mediaciones que impiden pensarla en términos objetivos. A lo denotado por la imagen no sólo se agregan elementos de

⁸ Para un análisis más detallado del recorrido histórico de las diferentes posiciones sostenidas en el curso de la historia por críticos y teóricos de la fotografía ver “El Acto fotográfico y otros ensayos” de Dubois, Philippe (2008).

significación (de connotación) en el proceso de editorialización y puesta en página, sino en el proceso de producción donde el fotógrafo toma una serie de elecciones, dando como resultado una imagen construida. En el caso de los manuales analizados, al ignorar al sujeto productor de la foto se ubica al dispositivo fotográfico dentro de una primera concepción mecanicista de la fotografía, que opera en ausencia del sujeto. El hecho de que no aparezcan los créditos de autor, no sólo desdibuja el rol del fotógrafo, sino que invisibiliza el carácter de construcción de la fotografía. Esta falta de información impide que los alumnos que aprenden con estos textos, tengan la posibilidad de conocer una parte fundamental de las condiciones de producción de las fotografías. Y estos datos son fundamentales a la hora de analizar documentos históricos.

La imagen fotográfica puede ser utilizada como fuente histórica, pero para llegar a un conocimiento profundo de la misma es necesario hacerle preguntas. En el caso de las fotos de la dictadura presentes en los manuales escolares, los epígrafes que acompañan a las fotos son de tipo descriptivo y no plantean interrogantes que apunten a trabajar con las imágenes como recurso didáctico. Un ejemplo de ello puede encontrarse dos fotos publicadas en los manuales de Santillana. En una de ellas (Foto 1), se puede observar en primer plano a un joven tirado en la vía pública, frente a un militar de pie, que le apunta con una pistola directamente a la cara. Una situación similar puede observarse con otros jóvenes que aparecen en segundo plano y en perspectiva al final de la calle. La imagen aparece acompañada del siguiente epígrafe: “efectivos del ejército realizando un procedimiento en las calles de la ciudad de Buenos Aires durante la época de la dictadura militar”. Considerando a la fotografía como un producto resultante de una aplicación tecnológica mediada por un sujeto que registra desde una cultura, desde una praxis social de una época, muchos son los interrogantes a los cuales puede ser sometida: ¿cuándo y dónde se tomó? ¿Quién es el autor? ¿Cuál fue el contexto de su producción? ¿Cuál es el tema que (re)presenta? ¿Qué sujetos aparecen? ¿Qué dice acerca de un lugar, un tiempo, una persona, un hecho?, etc. A partir de la observación de esta imagen podemos inferir, según la información que brinda el epígrafe, que se trata de un procedimiento militar, producido en algún momento entre 1976 y 1983, en algún lugar de la Ciudad Buenos Aires.

Si continuamos el análisis de la imagen y buscamos información en otras fuentes, encontramos que se trata de la fotografía titulada “Paz, pan y trabajo” cuyo autor es el fotógrafo Pablo Lasansky⁹. La misma fue tomada el 30 de marzo de 1982, día en que se realizó la mayor expresión de lucha obrera durante el período dictatorial y que culminó en una brutal represión. A seis años de la toma del poder, las Fuerzas Armadas se enfrentaban a un contexto político interno difícil con varios frentes de conflicto: la creciente actividad sindical y la crisis económica (combinación de inflación, recesión, devaluación e incremento de la deuda externa), las denuncias por violaciones a los derechos humanos, y los reclamos de la recientemente creada

⁹ Pablo Lasansky nació en Buenos Aires, Argentina, en 1958. Es Jefe del Departamento de Fotografía de la Agencia Noticias Argentinas y trabaja con IWGIA (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas). Trabajó para diversos medios del extranjero, entre ellos la Agencia Corbis, France Press y la revista Veja, de Brasil.

Multipartidaria¹⁰. En este marco, la CGT (Confederación General del Trabajo), liderada por Saúl Baldini, había convocado una movilización nacional de protesta bajo la consigna "Paz, pan y trabajo". Aunque no se pudo cumplir con el objetivo de llegar a la Plaza de Mayo, la manifestación fue una demostración importante de desacuerdo con la dictadura que terminó con más de mil quinientos detenidos. Sin embargo, pocos días después (2 de abril), la atención pública fue acaparada por una noticia inesperada: un contingente de soldados argentinos había desembarcado en las Islas Malvinas. Ese día, se tomó la segunda fotografía¹¹ (Foto 2) que muestra a Leopoldo Galtieri, entonces presidente de facto, en el balcón de la casa Rosada siendo vitoreado por una multitud en la Plaza de Mayo.¹²

Ambas fotografías, la de Pablo Lasansky y la de Galtieri, aparecen contiguas en las páginas de los manuales escolares pero no relacionadas. No hay una invitación desde lo textual a pensar ambas fotos como una serie, sino más bien como imágenes aisladas. Siendo dos fotografías tomadas en momentos tan significativos y contrastantes entre sí, con tan poca diferencia temporal y espacial, podría pensarse la posibilidad de establecer un diálogo entre las mismas, un puente, que habilite interrogantes. ¿Qué nos dicen dos fotos tan distintas en días tan cercanos? ¿Qué relación se puede establecer entre el contexto de crisis que atravesaba la dictadura y la guerra de Malvinas?



Foto 2



Foto 1

Existe una relación estrecha entre imágenes y palabras. Berger (1998) dice que las fotografías públicas, a diferencia de las privadas sobre las que suele hablarnos algún pariente, en

¹⁰ La Multipartidaria Nacional, mejor conocida como "la Multipartidaria", fue una instancia colectiva de acción política creada en 1981 en Argentina, integrada por los partidos Unión Cívica Radical, Partido Justicialista, Intransigente, Demócrata Cristiano y Movimiento de Integración y Desarrollo. Su objetivo fue presionar a la dictadura militar para que abandonara el poder y se estableciera un régimen democrático.

¹¹ Si bien se desconoce el autor de esta imagen, creemos que pertenece a Víctor Bugge (fotógrafo presidencial desde 1978 hasta la actualidad) por estar tomada desde el mismo balcón de la Casa Rosada, lugar de difícil acceso para cualquier otro reportero.

¹² "Hay que señalar que el apoyo tenía sus matices: algunos apoyaban la causa anti-imperialista (...) pero se oponían al gobierno militar; otros no distinguían entre una cosa y otra; y otros veían que esta causa les permitía volver a la calle para hacer política. Las consignas en las plazas revelan estas divergencias: algunos carteles decían "Las Malvinas son argentinas" y otros "Las Malvinas son de los trabajadores y no de los torturadores". Las Madres de Plaza de Mayo también mostraron sus palabras: "Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también" (Flachsland, 2010: 24).

muchas ocasiones carecen de relatos que las cuenten y nos ayuden a comprenderlas. Para que las imágenes puedan transformarse en parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia (ídem), hay que mirarlas sin inocencia y acompañarlas de relatos. De esta manera, frente a las fotografías publicadas en los manuales escolares podemos preguntarnos: ¿Qué narraciones necesitan estas imágenes para que puedan comprenderse? ¿Qué elementos del contexto necesitamos para “leer” estas imágenes? Si bien las imágenes son polisémicas, las fotografías son documentos que nos dicen tanto más cuanto más y mejor las interrogamos. Trabajar con fotografías como fuentes históricas implica la pregunta por el contexto de producción, contextualizarlas y acompañarlas de relatos, así como trabajarlas como repertorios y no como fragmentos aislados.

› **Consideraciones finales:**

Como planteábamos al inicio, este trabajo quiso poner en escena algunas observaciones realizadas a partir de una investigación en curso. No obstante, podemos advertir que el análisis de las fotografías de la dictadura en los textos escolares de la Biblioteca Nacional de Maestros, deja entrever la construcción de repertorios visuales que, en consonancia con formas hegemónicas de visualización y ocultamiento (Caggiano, 2012), invisibilizan la represión y el carácter de construcción de la fotografía. Esto permite pensar que la dimensión social de la memoria supone, a la vez, una dimensión política, que se define como la lucha por la hegemonía en torno a las formas de narrar y mostrar el pasado.

Por otro lado, desde las propuestas editoriales, no se evidencia una intención explícita de trabajar con las fotografías como recursos didácticos. Los libros de texto analizados no proponen una reflexión sobre las imágenes. Más bien, se las presenta para ilustrar lo dicho por el texto. Dependerá, entonces, del trabajo áulico la posibilidad de potenciar las contribuciones que pueden aportar estos documentos. Queda en manos del docente, como parte de su estrategia de enseñanza, la tarea de agregar más información sobre las imágenes y proponer preguntas a las mismas. En este sentido, le queda a la escuela “la tarea de enseñar a mirar, de (re)politizar los modos de ver al estudiante” (Vannucchi, 2011: 8).

› **Bibliografía:**

- BARTHES, Roland (1986): "El mensaje fotográfico", en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós.
- (2006 -orig. 1980-): *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós.
- BERGER, John (1998): "Usos de la fotografía" en *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- BORN, Diego (2010): *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de*

- Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009. Director: Dr. Emilio Crenzel.
- CAGGIANO, Sergio (2012): El sentido común visual. Disputas en torno a género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública, Buenos Aires, Miño y Dávila.
 - CRUDER, Gabriela (2008): La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto, Buenos Aires, La Crujía.
 - DEMASI, Carlos (2004): “Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay”, en E. Jelin, F.G.Lorenz (Compiladores): Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
 - DUBOIS, Philippe (2008): El Acto fotográfico y otros ensayos, Buenos Aires, La Marca.
 - ESCUADERO, J.M. (1979). Tecnología educativa: diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos, Valencia, Universidad de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.
 - FLACHSLAND, Cecilia (2010): Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - GAMARNIK, Cora (2011): “Imágenes de la dictadura militar. La fotografía de prensa antes, durante y después del golpe de Estado de 1976 en Argentina” en Artículos de Investigación sobre Fotografía, Uruguay, Ediciones CMDF.
 - (2010) “La construcción de la imagen de las Madres de Plaza de Mayo a través de la fotografía de prensa”, Revista Afuera, Nro 9.
 - GRAMSCI, Antonio (1961): “Observaciones sobre el folklore”, en Literatura y vida nacional, Buenos Aires: Lautaro.
 - HALL, Stuart (1984): “Notas sobre la deconstrucción de lo popular”, en Samuels, R. (ed.): Historia popular y teoría socialista, Barcelona: Crítica.
 - HUYSEN, Andreas (2009): “Prólogo” en Feld, Claudia y Stites Mor, Jessica (eds): El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente, Buenos Aires, Paidós.
 - JOLY, Martine (2012): Introducción al análisis de la imagen, Buenos Aires, La Marca Editora.
 - PIERRE, Nora (2008 -orig. 1984): La aventura de los lugares de memoria, Uruguay, Ediciones Trilce.
 - PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belen Mercado (2006): El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar, Buenos Aires, Editorial Colihue.
 - SANTAELLA, Lucia y NÖTH, Winfried (1996): Imagen. Comunicación, semiótica y medios, Mimeo.
 - SCHMUCLER, Héctor (1998): “Memoria y olvido en la Argentina”, publicado en Revista Confines, disponible en <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro011/schmucler.htm>
 - VALLS, Rafael (2008): La enseñanza de la Historia y textos escolares, Buenos Aires, Editorial Libros del Zorzal.
 - VANNUCCHI, Edgardo (2011): “Recorrido por la memoria: 1955-1990. Fotos con historia: propuestas para trabajar en el aula”, en Serie Recursos para el aula, Centro Cultural de la Memoria Haroldo

Conti, Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Caminos comunes entre la epistemología y la tarea de enseñar. La clase de Lengua y Literatura en el Nivel Medio

CANESSA, Mariela /UBA – FFyL –Ciencias de la Educación canessamariela@yahoo.com.ar

GRAUS, Micaela/UBA – FFyL –Ciencias de la Educación

ICICSON, Mariela/ UBA – FFyL –Ciencias de la Educación

LYNN, Camilia /UBA- FFyL –Ciencias de la Educación

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Enfoques, epistemología, Lengua y Literatura, enseñanza, Didáctica*

» **Resumen**

En la actualidad, la enseñanza en el Nivel Medio está fuertemente interpelada por los aportes del campo de la Didáctica. En este sentido, cada profesor en tanto portador de concepciones y representaciones acerca del contenido y la disciplina que enseña, sobre cómo sucede el aprendizaje en sus alumnos y cuáles son las funciones del docente, tiene una oportunidad de revisar esa red de sentidos, en ocasiones explícita y otras implícita, que inevitablemente orientan las prácticas de enseñanza en las aulas.

El presente trabajo aborda la relación entre el enfoque epistemológico del docente sobre su disciplina y las propuestas y actividades que desarrolla al interior de la clase, con el objetivo de aportar a los debates actuales sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el nivel secundario.

Para comprender estas dimensiones encarnadas en una propuesta de enseñanza, se observaron clases de Lengua y Literatura pertenecientes a 3º año y a 5º año, cursos dictados por distintos docentes en una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, se entrevistó a docentes y alumnos. Las observaciones se analizan a la luz de diversos autores que permiten pensar las didácticas de Lengua y Literatura desde distintas perspectivas. A partir de esto, se comparan las observaciones realizadas, remarcando puntos de encuentro y divergencias que permitan problematizar los enfoques epistemológicos y las prácticas docentes desarrolladas. De esta manera, se da cuenta de la diversidad de modos de enseñanza de Lengua y Literatura.

Luego del análisis, encontramos dos maneras divergentes de proponer las actividades de enseñanza de la clase, una enmarcada desde el estructuralismo y otra orientada desde los nuevos

enfoques comunicativos. La comparación de ambas miradas resulta un aporte significativo para la reflexión de los docentes de Nivel Medio sobre sus propias prácticas de enseñanza.

> **Introducción**

En la actualidad, la enseñanza en el Nivel Medio está fuertemente interpelada por los aportes del campo de la Didáctica. En este sentido, cada profesor en tanto portador de concepciones y representaciones acerca del contenido y la disciplina que enseña, sobre cómo sucede el aprendizaje en sus alumnos y cuáles son las funciones del docente, tiene una oportunidad de revisar esa red de sentidos, en ocasiones explícita y otras implícita, que inevitablemente orientan las prácticas de enseñanza en las aulas.

El presente trabajo aborda la relación entre el enfoque epistemológico del docente sobre su disciplina y las propuestas y actividades que desarrolla al interior de la clase, con el objetivo de aportar a los debates actuales acerca de la enseñanza de Lengua y Literatura. Con dicho fin, se decidió organizar el análisis de los resultados a través de diversas dimensiones didácticas que atraviesan la clase escolar desde las concepciones que portan los docentes. Es así que se abordan las representaciones acerca de los conocimientos y de los aprendizajes, las estrategias de enseñanza, las funciones de los docentes y las concepciones del docente sobre los alumnos, englobadas en tres dimensiones: concepción de la naturaleza del contenido enseñado, concepción de cómo aprenden los alumnos, concepción acerca de cómo enseñar. Cada una de dichas dimensiones es analizada a partir de la comparación de las clases observadas.

De esta comparación han surgido grandes diferencias en el modo de llevar a cabo las clases de Lengua y Literatura. Son diferencias impulsadas por la forma en que el docente concibe a su propio objeto, y cuáles son las habilidades y conocimientos que debe transmitir y enseñar acerca del mismo; al concebir un objeto de estudio de una forma definida (por más holística y multidimensional que esta sea), es posible trazar las líneas mismas de cómo se considera que tal objeto se enseña y se aprende.

La concepción de la Lengua y la Literatura ha cambiado a lo largo del tiempo. Como propone Cassany (1998) hasta los años 60, la Lengua se había considerado como un cuerpo de conocimientos cerrado, que había que analizar y memorizar para aprender la estructura de la lengua: la gramática. Más modernamente, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la Lengua, que prioriza su uso social, su funcionalidad y su instrumentalización comunicativa. De este modo, han habido distintas etapas de predominancia de un enfoque u otro. En las clases observadas, encontramos dos maneras divergentes de proponer las actividades de enseñanza, una enmarcada desde el estructuralismo y otra orientada desde los nuevos enfoques comunicativos.

La comparación de ambas miradas resulta un aporte significativo para la reflexión de los docentes de Nivel Medio sobre sus propias prácticas de enseñanza.

> **Marco teórico**

Tal como plantean Desinano y Avendaño (1994), toda situación de enseñanza y aprendizaje supone un contexto en el que se articulan, lo metodológico, una base epistemológica y su correlato ideológico.

El enfoque epistemológico, es un sistema de convenciones o creencias acerca la naturaleza del conocimiento científico, y de la forma de acceder y producir el mismo. Implica un modo de concebir el objeto de estudio del que se ocupa la disciplina, un modo de construcción y apropiación de este.

En el caso de los enfoques epistemológicos de Lengua y Literatura, a los fines del análisis, identificamos y desarrollamos dos enfoques epistemológicos: el enfoque estructuralista y los nuevos enfoques comunicativos. En el campo de la Didáctica de la Lengua y Literatura, han habido diversos enfoques que predominaron en distintos momentos históricos. Éstos son encuadres producidos socio-históricamente, determinados culturalmente y, por lo tanto, susceptibles de ser evaluados y criticados para ser rechazados o adoptados.

El enfoque estructuralista, surge en los años 50 a partir de los aportes de Saussure a la lingüística, superando los estudios de las gramáticas tradicionales que equiparaban las estructuras lógicas con las estructuras lingüísticas. La gramática tradicional resolvía la relación pensamiento lenguaje, buscando una coincidencia entre la estructura lógica y gramatical. En cambio, el estructuralismo concibe separar a la lengua del pensamiento. Propone una visión científica del objeto de conocimiento, con descripciones precisas y verificables. El conocimiento es concebido como un sistema homogéneo y estático, recortado sobre las bases de la Lengua y el Habla, diacronía y sincronía. Según Desinano y Avendaño (1994), este enfoque parte de un proceso reduccionista que aleja el objeto de estudio del lenguaje concebido desde una perspectiva comunicacional.

En cambio, los nuevos enfoques comunicativos de la Didáctica de Lengua y Literatura, proponen como objetivo primordial que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, el objeto de conocimiento pasa a estar enmarcado por las cuatro grandes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. La lengua es entendida como una forma de acción que se realiza con alguna finalidad concreta, es un instrumento y cada acción lingüística es un acto de habla y consiste en la decodificación o codificación de un mensaje oral o escrito. De ahí, la importancia de las cuatro habilidades lingüísticas que deben ser apropiadas por el alumno de forma integral y construidas en un proceso de aprendizaje activo y participativo. La situación de enseñanza se plantea a partir de ejercicios reales de comunicación donde los alumnos aprenden una lengua real y contextualizada.

La propuesta del presente trabajo, abarca, al interior de dichos enfoques, tres campos amplios de análisis de la situación didáctica: la concepción de la naturaleza del contenido enseñado, la concepción acerca de cómo aprenden los alumnos y la concepción acerca de cómo se enseña. Desde los enfoques comunicativos, lo que refiere a los contenidos enseñados y la delimitación del objeto didáctico, se encuentra delimitado por aquellos que el alumno desconoce, incluyendo en un primer lugar, aquello que no comprende ni utiliza y, en segundo lugar, lo que no

comprende pero utiliza. A su vez, se proponen contenidos que además, tengan utilidad en la vida práctica, o que satisfagan el interés o la curiosidad de los estudiantes, o bien sean un requerimiento en la vida social donde se mueven los alumnos. (Quiroz, 1993). A diferencia del enfoque estructuralista que concibe al conocimiento como una entidad abstracta, una forma, un conjunto de contenidos organizados en una estructura estática externa al alumno (Entel, 1987).

Estas diferentes concepciones acerca del conocimiento, se dirigen a sujetos cognoscentes concebidos de modos divergentes. Es aquí, donde se vincula nuestra segunda dimensión de análisis, sobre la concepción acerca de cómo aprenden los alumnos, en estrecha relación con la concepción de alumno. Para los enfoques comunicativos el destinatario de la enseñanza es un sujeto activo, que ya ha desarrollado parcialmente su competencia lingüística, tanto dentro como fuera del ámbito escolar (es decir, que ya ha iniciado dicho proceso). Aprender, significa desde esta perspectiva, organizar y reorganizar una información que nunca deja de surgir. (Desinano y Avendaño, 1994); descubriendo los contenidos, reflexionando acerca de los que ya se dominan, teorizándolos y resignificándolos. Otras concepciones epistemológicas, ligadas al estructuralismo, en cambio, ubican al alumno como un sujeto que se apropia del conocimiento estructural que se le brinda, desde un rol pasivo, donde aprender significa conocer una totalidad sin tener en cuenta el proceso a través del cual esta se construyó y sin dar cuenta de los usos previos de la lengua.

En lo que se refiere a las concepciones acerca de cómo enseñar, tercer dimensión de análisis, al considerar al conocimiento como entidad, como una totalidad dada de antemano, solo podría ser incorporada reconociendo la percepción original del todo pero excluyendo, los procesos y contradicciones propias de la construcción del conocimiento. Por otro lado, para las concepciones comunicacionales que reconocen los procesos previos de los alumnos, es importante conocer sus intereses y hábitos para comprender la experiencia lingüística previa, propia del alumno. El docente, que enseña desde esta última perspectiva, necesita un sólido sustento para lograr trasponer aquellos aspectos didácticos que los alumnos necesitan reconstruir y para poder tomar cualquier situación comunicativa que se produce en el aula como situación de aprendizaje; que le permita al alumno descubrir en forma consiente las características y posibilidades que les brinda la lengua materna.

Según Fenstermacher y Soltis(1999), existen distintos perfiles que describen a los docentes en su tarea de enseñar, según los métodos que utilizan, los propósitos y objetivos del fin de la educación, los roles en los que ubica a los alumnos en sus clases y su lugar como docente en la misma. El autor propone tres grandes enfoques: el enfoque terapeuta, el enfoque ejecutivo y el enfoque liberador. Abordamos los dos últimos de ellos. El enfoque ejecutivo, ve al docente como un ejecutor, es decir, que se encarga de producir ciertos aprendizajes y para ello utiliza las mejores habilidades y técnicas disponibles. Por lo cual, ocupan un lugar central los materiales curriculares que utiliza y los efectos de la enseñanza de sus clases. El proceso que realiza, es básicamente planificar, ejecutar el plan, evaluar, hacer una revisión y luego volver a actuar. Su interés está puesto en brindar la posibilidad de aprender, por eso otorga tiempo para el trabajo académico, da indicaciones, retroalimenta el trabajo con evaluaciones y refuerzos. Los contenidos que imparte a los estudiantes son datos específicos, perspectivas, conceptos, temas e ideas. Destacamos que en el

enfoque del ejecutivo, el docente no tiene en cuenta el contexto ni la cultura, su valor se basa en suministrar medios claros, precisos y directos para impartir conocimientos a los alumnos, por eso la importancia de la evaluación y sus resultados como producto de un docente eficaz. Por otro lado, el enfoque liberador entiende al docente como una persona que busca liberar la mente del individuo y promover la formación de seres humanos íntegros, racionales y morales. En este enfoque, el autor plantea que lo destacado es el contenido, como posible liberador de la mente de los alumnos de los límites de la experiencia cotidiana. Entonces, ese conocimiento y esa aptitud que se enseña deben adquirirse de una manera apropiada al tipo de conocimiento que se imparte. Es decir, la manera de enseñar no está sólo bajo la influencia de la concepción de la naturaleza del contenido, sino que también recibe influencia de la complejidad del mismo, para que tenga valor y suficiente elaboración para liberar la mente de los alumnos. En este sentido, para un docente liberador es tan importante que el alumno aprenda tanto el contenido como la manera de abordarlo. Así el docente es un modelo y un ejemplo para los alumnos. Los mismos, deben aprender rasgos, parte de la forma de ser del docente.

En síntesis, es posible relacionar los diversos enfoques epistemológicos propuestos, el enfoque estructuralista y los nuevos enfoques comunicativos con divergentes concepciones acerca de la naturaleza del contenido enseñado, las concepciones de cómo aprenden los alumnos y las concepciones acerca de cómo enseñar.

› **Metodología**

Con el fin de identificar las actividades desplegadas al interior de las clases y su relación con los enfoques epistemológicos, se focalizó en el Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Específicamente, se trabajó con observaciones de clases de 3º y 5º año, de una institución escolar creada en 1996 con el objetivo primordial de hacer frente a las necesidades educativas de los adolescentes de la zona. La escuela se encuentra ubicada dentro de un barrio residencial, de casas bajas, en los límites de una de las villas miserias más grandes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Villas que aumentaron su tamaño y su desigualdad sobre todo durante los últimos años de la década del 90. Como proponen Follari (2003) y Feldfeber (2011), los '90 estuvieron caracterizados por los principios de la globalización económica y el modelo neoliberal. En este marco, se valora al mercado como el elemento regulador de las relaciones sociales y económicas y la educación pasa a ser concebida como una mercancía. Sumado esto a un diagnóstico de ineficacia de la gestión estatal, se desarrolló un proceso de privatización de servicios y flexibilización laboral, junto con una retirada del Estado nacional de la gestión de muchas actividades, entre ellas, la educación. Un contexto en el que el Estado asume un nuevo rol: se constituye en un Estado mínimo como prestador y garante, pero fuerte en el control de servicios. En el ámbito educativo, se pasa de

un rol estatal educador a uno evaluador. En este período, se incorporan profundamente lógicas de mercado en lo estatal y muchos de los ámbitos públicos de mayor alcance se privatizan.

A través de la página web de la institución y las visitas realizadas, se pudo conocer la historia fundacional del establecimiento y varios de los proyectos y planes que son parte de la institución y que se crearon para dar respuesta al contexto social de la época ya descripto. Proyectos que podrían concebirse como un modo de afrontar las problemáticas que rodean y habitan la Institución y el barrio, como el Plan de Terminalidad, el de Alumnas Madres y el Club de Jóvenes.

En esta institución, se observaron clases de Lengua y Literatura perteneciente a 3º año y a 5º año, ambas de distintos docentes. Asimismo, se entrevistó a docentes y alumnos. Las observaciones se analizan a la luz de diversos autores que permiten pensar las didácticas de Lengua y Literatura desde distintas perspectivas. A partir de esto, se comparan las observaciones realizadas, remarcando puntos de encuentro y divergencias que permitan problematizar los enfoques epistemológicos y las prácticas docentes desarrolladas a la luz de fuentes bibliográficas que abordan los problemas epistemológicos de la Lengua, los análisis Didácticos específicos del Nivel Medio y de la Didáctica general.

› **Resultados**

Existe una relación entre el enfoque epistemológico del docente sobre su disciplina y las propuestas que el docente desarrolla al interior de la clase. En este sentido, la observación de las actividades que lleva adelante el docente, permite vislumbrar rasgos de los enfoques que orientan sus prácticas. La propuesta de las clases de 3º año da cuenta de la presencia de un enfoque estructuralista, en cambio, en el desarrollo de las clases de 5to se puede observar un enfoque ligado a los nuevas propuestas comunicativas.

Para dar cuenta de esta caracterización formulada desarrollamos un análisis sobre tres dimensiones, tanto en tercer como en quinto año: concepción de la naturaleza del contenido enseñado, concepción de cómo aprenden los alumnos, concepción acerca de cómo enseñar. En primer lugar, abordamos la concepción de conocimiento que se pone en juego en las actividades desarrolladas. Dicha concepción orienta la tarea y se encuentra ligada a la concepción sobre cómo aprenden los alumnos, que desarrollamos en segundo término y se vincula con la concepción sobre el rol del alumno en el proceso de aprendizaje. El tercer aspecto analizado será la concepción acerca de cómo enseñar, haciendo hincapié en las estrategias de enseñanza utilizadas por ambos docentes y su relación con cómo es concebida por el mismo la función docente. Cabe aclarar que dicho desarrollo compara las clases de dos docentes con rasgos diferenciales en pos de dar cuenta de sus diversos enfoques y representaciones.

Concepción de la naturaleza del contenido enseñado

Al analizar la propuesta de tercer año, la noción de conocimiento que se pone en juego vislumbra al conocimiento como una entidad, asimilable o adquirible por el sujeto cognoscente. En este caso, nos encontramos con un conjunto de contenidos organizados en una estructura, entidad abstracta, sobre la cual no se tiene en cuenta el proceso a través del que esa totalidad se construyó. La docente, expone el tema “la estructura narrativa” copiando en el pizarrón los elementos que la constituyen. Transcribe la información que a su vez es copiada por los alumnos en su carpeta. El tema no es introducido ni explicado, no se aborda la construcción de los conceptos ni su significación o utilidad. A su vez, la elaboración del contenido es previa al trabajo de los estudiantes. El contenido es propuesto por la docente como acabado obturando cualquier proceso de construcción o interpretación del mismo. De este modo, se pone énfasis en la sintaxis estructural, en las formas. En términos de Entel (1987), al interior de esta clase, podemos pensar al conocimiento en tanto estructura, sistema cerrado al cual los alumnos deben “acceder”, perdiendo de vista el carácter constructivo y las contradicciones inherentes a todo conocimiento. Es posible pensar en una cercanía al enfoque estructuralista en tanto el mismo propone un contenido que se caracteriza por ser un sistema homogéneo y estático, externo al sujeto que lo debe incorporar. El análisis sintáctico-estructural, resulta entonces, carente de sentido (Cassany, 2008).

Asimismo, el conocimiento aparece como descontextualizado, no hay por parte de la exposición de la docente “pistas” de cómo este puede modificar la vida práctica de una persona común. Además, no parece surgir del interés de los estudiantes averiguar las partes que conforman un texto literario, ni la docente trabaja en la clases observadas el desarrollo de esta curiosidad; por último es claro que el tema de la clase no es requerimiento de ningún ambiente social donde se mueven los estudiantes (Quiroz, 1993).

La propuesta de clases de quinto año, se aleja considerablemente de las nociones de conocimiento descritas hasta el momento. La concepción de Literatura que porta el docente parece ser como de bien cultural amplio de acceso libre para cualquiera y como producto de un proceso. El conocimiento no es la sumatoria de saberes sino el producto objetivado y contradictorio de procesos sociales, históricos y culturales. En la clase sucede:

- 1) C pregunta: ¿qué habíamos dicho antes con respecto a la lengua?, ¿por qué no entendemos algunas cosas?”
- 2) A dice “que no es de nuestra lengua”
- 3) C le responde “¿cómo que no?”
- 4) A agrega a su respuesta anterior “de nuestra lengua cotidiana”.
- 5) C explica que es una lengua castellana muy antigua.

Este diálogo muestra que la lengua castellana es un bien cultural accesible a todos, es un producto histórico que se va construyendo y modificando con el tiempo. Asimismo, el diálogo da cuenta de la concepción del objeto enmarcado en los nuevos enfoques comunicativos ya que pone de relieve la habilidad comunicativa del habla como uno de los contenidos de enseñanza de la lengua y literatura.

A su vez, en la clase:

7) C pregunta “¿qué tenía que haber hecho Mujica Lainez para escribir este libro?”

8) J responde “Buscar en Google”.

9) Todos se ríen. Luego, cada uno va diciendo alguna idea, hasta que C concluye “Investigar, viajar, leer, saber. Entonces es probable que haya leído esta crónica antes”.

En esta línea se comprende que el conocimiento literario y el conocimiento del contexto de la obra son dos procesos que deben construirse en simultáneo, ya que el contenido escolar es producto de un proceso y no una entidad que viene dada. Es por eso que pensamos que la socialización previa por parte del docente del contexto de producción de la crónica que se proponen analizar conlleva una concepción del conocimiento contextualizado e histórico.

Por otra parte, el modo de interrogación hacia los alumnos e interpelación constante por parte del docente, que tiene como contrapartida una genuina participación y muestras de interés por parte de los estudiantes, permite afirmar que el docente concibe al conocimiento como una construcción que deviene y no como un contenido acabado y cerrado en sí mismo. Como cuando C, quiere definir qué es Literatura:

10) C pregunta: “¿Esto es Literatura?”. Los alumnos responden que sí.

11) C: “¿Con qué palabra asociamos a literatura?”

12) Alumnos en silencio. Entonces C explica el concepto y luego dice: “es una ficción ¿qué quiere decir?, ¿es algo cierto o incierto?”

Tomando lo que Colomer denomina las direcciones de atención de la teoría literaria: un “hacia afuera”, factores sociales del fenómeno literario; y un “hacia adentro”, la construcción de sentido por parte del lector, entendiendo a éste en un papel cooperativo que le otorga al texto significado y sentido. El próximo fragmento da muestra del “hacia adentro”, la significación del contenido por parte del alumno.

13) J dice “no, que hijo de pu...”

14) J continúa diciendo “cómo va a matar al hermano, es el hermano”.

15) El profesor se dirige a él y le dice que vuelva a leer cómo termina. Luego de leer y a través del intercambio que tiene con C, J comprende que mató a su hermano por error y luego de hacerlo se suicida.

Continuando con esta línea teórica y en relación con las clases de 5º año, en las entrevistas, fue posible registrar que el docente tiene programada una guía de lecturas para todo el ciclo lectivo basada en los momentos históricos de producción de las obras. A partir de estos datos, podemos interpretar que la confrontación entre distintos textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, a la vez que contextualizar con los distintos procesos sociales a lo largo del tiempo. En cuanto a la interrelación entre la Lengua y la Literatura, podemos interpretar que el docente propone poco espacio para la primera, dado que en la entrevista el docente se refiere a la enseñanza de la gramática como respuesta a emergentes propios de la situación de clase, lo cual reafirma la concepción comunicativa que tiene el docente de su objeto de

estudio. A su vez, podemos interpretar, su interés por formar lectores sociales competentes, dado que destaca en la entrevista su interés en que los alumnos lean como hábito y como habilidad.

A diferencia de la clase anterior, en este caso, es posible observar interés y curiosidad por parte de los estudiantes, a partir del tipo de intervenciones que realizan. Si bien el tema de análisis de literatura no es pertinente a la vida cotidiana de los alumnos, podemos presuponer que desde el punto de vista que lo plantea el docente, desde la significación personal, habilita el análisis por parte de los alumnos de diversos vínculos afectivos. (Quiroz, 1993). Como sucede en las líneas empíricas 13, 14 y 15.

Concepción de cómo aprenden los alumnos

El modo de apropiación y construcción del conocimiento se encuentra íntimamente ligado a las representaciones y concepciones acerca de las características del mismo. Es por esto, que entendemos que dado que las concepciones atribuidas a ambos docentes distan considerablemente, resulta consecuente que sus modos de entender el aprendizaje también lo sean. En el caso de tercer año, el aprendizaje es concebido como una consecuencia directa de la enseñanza, en tanto exposición del tema y trabajo con el mismo. Así como lo expresa el estructuralismo, el conocimiento es una entidad a ser asimilada, por lo tanto resulta suficiente con exponer el tema para que este pueda ser trabajado. La exposición escrita es seguida por la ejercitación, en el sentido que los alumnos deben buscar los componentes de la estructura narrativa en un cuento. Sin embargo, esta concepción de aprendizaje no toma en cuenta la diferencia entre ser receptor de un contenido y apropiarse del mismo. Así lo demuestra el siguiente diálogo entre la docente y una alumna: [Luego de escribir en el pizarrón, al inicio de la clase, las partes que componen una estructura narrativa, la docente propone leer un cuento y buscar en él los componentes propuestos]

16) D dice: Van a buscar para analizar la estructura narrativa

17) A: Yo qué sé que es eso...

18) D: Cuando leamos ya vamos a ir incorporando los elementos para ver qué es

La respuesta de la docente no plantea una explicación al interrogante de la alumna ni tampoco la misma se produce luego de la lectura del cuento. Al finalizar, la docente escribe en el pizarrón preguntas sobre los diversos componentes que conforman la estructura narrativa, dando por sentado que los alumnos han comprendido el significado de los conceptos planteados y se encuentran en condiciones de trabajar con ellos. Sin embargo, esto no parece suceder ya que son pocos los alumnos que contestan a las preguntas planteadas y a su vez, el interrogante de la alumna no fue esclarecido. Al no ser concebido como una construcción, el error no tiene lugar en el proceso de aprendizaje. Los errores de los alumnos no son retomados por la docente para dar lugar a una verdadera apropiación del contenido. El siguiente diálogo acerca de uno de los componentes de la estructura narrativa demuestra lo dicho:

19) D dice: Y cuál es el narrador, ¿Se acuerdan qué es?

20) A: El que cuenta la historia

21) D: Y ¿Cuántos tipos de narradores había?

22) A: uno

23) D: y ¿Cuál es?

24) A: Que es el que narra

25) D: Sí el que narra

26) La docente agrega en el pizarrón:

Narrador: el que narra

-Protagonista: 1°p

-Testigo: 1°p

-Omnisciente: 3° p

Si bien la docente interroga brevemente a los alumnos, no corrige el error de la alumna cuando expresa que hay un solo tipo de narrador. Escribe los tres que han estudiado pero no remite al error cometido, dejando que el mismo persista.

En cambio, en el caso de quinto año, dado que el conocimiento es entendido como una construcción, también su apropiación resulta una construcción y un descubrimiento entre pares y docentes. El siguiente fragmento da cuenta de este tipo de aprendizaje:

27) C está parado y circula por el aula mientras leen. Todos siguen la lectura con su libro.

28) J para de leer y pregunta ¿qué es una...?

29) C le responde “vamos a ver si se entiende. Seguí leyendo”

30) J continúa leyendo y la alumna A explica de qué se trata esa palabra.

Termina J y C pregunta qué está pasando. Ponen en común.

El sujeto participa en la construcción del conocimiento y es a través de dicha participación que logra apropiárselo infiriendo de manera consiente las características y posibilidades que le brinda la lengua. Es por esto que el docente pregunta y repregunta reiteradamente a lo largo de toda la clase. Comienza diciendo:

31) “Nos remontamos al principio entonces, ¿qué era lo que íbamos a hacer? Empecemos a trabajar con este libro, ¿qué es?” Los alumnos le responden: “Una crónica” A lo cual el docente vuelve a interrogar: “¿Qué es?”.

En tanto el aprendizaje constituye el acceso y adquisición a un conocimiento acabado y cerrado; la propuesta de tercer año concibe al alumno como un receptor de información, un recipiente abstracto y pasivo de aquello ya construido y elaborado por otros, por lo cual se puede presuponer que el trabajo que se realiza en el aula de 3er año se liga a una mirada estructuralista.

En cambio, la búsqueda constante del docente de quinto año en pos de la participación de los alumnos da muestras de la concepción de un alumno activo que participa en la construcción de procesos. En este sentido, propone una mirada del alumno desde los enfoques comunicativos, en tanto entiende al mismo como un activo constructor de hipótesis, que organiza y reorganiza

constantemente los datos a partir de con lo que dispone y ha desarrollado parcialmente como su competencia lingüística, tanto dentro como fuera de la escuela.

Asimismo, el docente de 5º año deja ver en la entrevista la intención pedagógica de formar lectores literarios y ciudadanos de la cultura escrita. En términos de Colomer, el docente interpreta al alumno como un posible lector competente, es decir, como aquel que puede construir sentidos sobre las obras literarias, y que para hacerlo debe desarrollar competencias específicas. La concepción de alumno, es de un sujeto social activo, participativo y constructor de sus propios conocimientos. Es por eso que el docente los hace leer en voz alta y les hace preguntas orales cada vez que terminan una lectura para que ellos mismos vayan construyendo determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura.

Concepción acerca de cómo enseñar

La estrategia de enseñanza utilizada por la docente de tercer año consiste en primer lugar, como hemos descripto anteriormente, en exponer el contenido, exposición que es escrita y que no viene acompañada de ningún tipo de comentario o explicación. En segundo lugar, se da paso a la actividad que reside en la lectura de un cuento en voz alta y en contestar un cuestionario acerca de lo leído en relación con los conceptos propuestos en la exposición. El objetivo de dicha estrategia pareciera ser que el alumno adquiera un conocimiento claramente especificado: el concepto de estructura narrativa y sus componentes. La segunda actividad resulta la propuesta para evaluar si se han adquirido los contenidos. En este sentido, podemos pensar que la estrategia remite, en parte, a un enfoque ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 1998), ya que el objetivo es que el alumno domine cierta información. Sin embargo, varios elementos propios de este enfoque no se encuentran presentes, tales como el acento en la preparación de materiales, la regulación de los tiempos y la retroalimentación inmediata.

Pareciera ser que la docente trabaja sobre la base de recursos estereotipados, con procedimientos fijos; cuestión que podría llevar al desarrollo de mecanismos rígidos de análisis sin tener en cuenta que los procedimientos de análisis los brinda el texto y no pueden establecerse a priori.

En cambio, las estrategias de enseñanza observadas en la clase de 5to año, ligadas a los nuevos enfoques comunicativos, parecieran presentar estrategias de análisis mínimas, que se vislumbran en las preguntas realizadas por el docente, pero se nota la variación según la lectura realizada y las respuestas que brindan los alumnos. Durante la lectura del cuento, el docente lee en voz alta y luego comenta, detiene la lectura y pregunta qué quiere decir lo leído. Este proceso se realiza reiteradamente a lo largo de toda la clase:

32)C detiene la lectura y pregunta qué quiere decir ajusticiado.

33)Responde una niña que hasta el momento no había participado.

34)C “¿Me ayudas Vane?” Lee V.

35)Corta C la lectura después de un párrafo. Pregunta.

36)Participan los mismos, asocian la crónica con otro cuento que leyeron,

37)A: “Dice exactamente lo mismo”. Compara la crónica y los cuentos que se hicieron basados en ella, ficcionando e inventando los diálogos.

38) Hay silencio cuando lee cualquiera, silencio, no bromas, no comentarios.

39) C nombra a H para que lea. Lee H con cierta dificultad.

40) C circula todo el tiempo por el aula, siguiendo la lectura con el libro en mano.

Continuando con los enfoques propuestos por Fenstermacher y Soltis(1998), consideramos que el docente de quinto año se acerca a un enfoque liberador en tanto se plantea como modelo, promotor de la lectura. Su objetivo es formar lectores y no sólo transmitir información. El modo en que se enseña pasa a formar parte del contenido de la asignatura procurando liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana. Con dicho objetivo realiza preguntas e intervenciones tales como:(Ver las líneas 1, 7, 10, 11, 15)

41) C dice: “La intención del que escribe, ¿cuál es? Entretenenos, transmitirnos emociones”

Dichas preguntas dejan ver que el contenido presente en la clase no es solamente la crónica que se está leyendo e interpretando. El contenido, resulta superador e involucra los modos de escritura, las funciones de la literatura y el desarrollo del pensamiento crítico. El docente busca optimizar el potencial lingüístico del alumno, a través de preguntas que avanzan en un terreno de posibilidades. Como proponen Desinano y Avendaño (1994), por potencial lingüístico se entiende la competencia activa y pasiva y lo que el alumno ya manifiesta saber y los medios de los que se vale para superar las dificultades que le plantea lo que no sabe. En este sentido, el docente trabaja desde el potencial lingüístico de los alumnos en pos del aprendizaje de la asignatura.

› **Conclusión**

En el marco de debates actuales acerca del Nivel Medio y sus funciones, podemos considerar que esta ponencia es de substancial lectura para los docentes, no sólo aquellos especializados en la enseñanza de la Lengua y Literatura, sino para todos aquellos que trabajan en el Nivel Medio. Pensamos que colabora en la reflexión y la constitución del pensamiento crítico y consciente acerca de la relevancia que adquieren las concepciones sobre cómo debe enseñar el docente en el Nivel Medio y a partir de qué concepción se piensa al alumno y al contenido.

Asimismo, el vínculo pedagógico se configura desde las propuestas de enseñanza y el “lugar” en el que se ubica el docente en la clase. Es así como, llevar adelante prácticas docentes reflexivas acerca del marco teórico que la sustenta facilitaría el análisis y la evaluación de la clase por parte del docente.

Esta ponencia, no busca privilegiar un enfoque sobre otro, sino más bien mostrar las divergencias que puede haber en las tareas de enseñar,remarcando la importancia de que el docente asuma conscientemente sus propias representaciones y concepciones. En este sentido, consideramos relevante reflexionar acerca de cómo las mismas influyen en la enseñanza, en función

de que el docente actúa en relación a ellas, promoviendo así una mejor apropiación de los contenidos por parte de los alumnos.

Por último, entendemos que la presente ponencia abre diversas preguntas e interrogantes. En particular, en pos de indagar en futuras investigaciones y trabajos que se vinculen con la posibilidad y las herramientas con las que cuentan los docentes actuales en ejercicio para poder actuar en concordancia con sus posiciones ideológicas acerca de la enseñanza.

› **Bibliografía**

- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (1998) Enseñar Lengua. Madrid: Grao. (Selección)
- Colomer, Teresa. "Andar entre libros" La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. (Caps. 1, 2, 6 y 8)
- Desinano, Norma y Avendaño, Fernando. (1994). El problema de la enseñanza de las ciencias del lenguaje. Rosario: U.N. de Rosario.
- Entel, Alicia. (1987) Escuela y Conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Feldfeber, Myriam (2011) "Es pública la escuela privada?: notas para pensar el Estado y la educación". En: PERAZZA, Roxana (coordinadora) Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas. (1999) Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Cap. 1, 2, 3 y 4).
- Follari, Roberto (2003) "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado", En: En: FELDFEBER, M. Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo, Noveduc, Buenos Aires.
- Quiroz, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En Propuesta Educativa, Año 5, Nº 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Las Trayectorias de Aprendizaje en Estudiantes de Formación Docente

CARRO, Claudia Fabiana/ UNJU - claufacarro@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: trayectorias de aprendizaje - experiencia formativa- aprendiz.*

› **Resumen**

- Problema de Investigación: La “formación” de profesores ha sido conformada a partir de concepciones y principios que traducen mecanismos de control y de desvalorización de la subjetividad, sin considerar las experiencias de formación y sus relaciones con las identidades y los itinerarios personales involucrados en los procesos de aprendizaje construidos en cada historia de vida.

Entendemos a la formación como un proceso de aprendizaje; centrado en el sujeto y en las subjetividades, en las vivencias construidas a lo largo de las experiencias biográficas escolares de las diferentes instancias de formación. Asumimos, que las instituciones de formación constituyen espacios de estructuración de los procesos de aprendizaje biográfico (Kade/Seitter, 1996), y contribuyen a modelizar las representaciones de las «biografías» en el marco de las cuales los sujetos interpretan sus experiencias y producen su propio sentido biográfico.

Por lo tanto, esta investigación se centrará en comprender ¿Cómo interpretan sus trayectorias de aprendizaje construidas a través de sus experiencias de formación seis aprendices de dos profesorados de Formación Docente?

Otras preguntas que delimitan nuestro objeto de estudio en esta investigación consisten en indagar cómo los aprendices vivencian los procesos de aprendizaje, cómo se perciben a sí mismos como estudiantes y cómo construyen y reconstruyen sus matrices de aprendizaje.

-Objetivos de la investigación: Analizar las interpretaciones de los aprendices sobre cómo se configuran sus trayectorias de aprendizaje a partir de sus experiencias formativas.

-Relevancia de la investigación: Comprender la construcción de las “trayectoria de aprendizaje” a partir de la propia voz de los protagonistas, es destacar el carácter procesual y dinámico de todo aprendizaje; como también, interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las diversas experiencias de formación por las que cada estudiante transita y que hacen a la construcción de sus aprendizajes.

- Tipo de Diseño y Metodología utilizada: Diseño Cualitativo. El método biográfico narrativo, basado en cuatro “Relatos de vida” y dos “autobiografías”. Se ha optado por realizar los análisis

individuales de cada narración biográfica.

- Discusiones y resultados de investigación: El relato de vida biográfico de cada uno de los aprendices pone de manifiesto los acontecimientos centrales de sus recorridos personales en cada experiencia de formación, tal como ellos la procesan e interpretan. Las experiencias educativas narradas configuran matrices de aprendizaje más o menos dinámicas, recorridos únicos en donde se gestan procesos de aprendizaje caracterizados por la historicidad de cada trayectoria de aprendizaje, en donde se vivencian crisis, desolación, dolor y placer; produciendo aprendizajes implícitos que a la vez configuran una forma particular que cada aprendiz tiene de aprender.

› **Presentación**

La “formación” de profesores ha sido conformada a partir de concepciones y principios que traducen mecanismos de control y de desvalorización de la subjetividad, sin considerar las experiencias de formación y sus relaciones con las identidades y los itinerarios personales involucrados en los procesos de aprendizaje construidos en cada historia de vida.

Entendemos a la formación como un proceso de aprendizaje; centrado en el sujeto y en las subjetividades, en las vivencias construidas a lo largo de las experiencias biográficas escolares de las diferentes instancias de formación. Asumimos, que las instituciones de formación constituyen espacios de estructuración de los procesos de aprendizaje biográfico (Kade/Seitter, 1996), y contribuyen a modelizar las representaciones de las «biografías» en el marco de las cuales los sujetos interpretan sus experiencias y producen su propio sentido biográfico.

Por lo tanto, esta investigación se centrará en comprender ¿Cómo interpretan sus trayectorias de aprendizaje construidas a través de sus experiencias de formación seis aprendices de dos profesorados de Formación Docente?

-Objetivo de la investigación: Analizar las interpretaciones de los aprendices sobre cómo se configuran sus trayectorias de aprendizaje a partir de sus experiencias formativas.

-Relevancia de la investigación: Comprender la construcción de las “trayectoria de aprendizaje” a partir de la propia voz de los protagonistas, es destacar el carácter procesual y dinámico de todo aprendizaje; como también, interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las diversas experiencias de formación por las que cada estudiante transita y que hacen a la construcción de sus aprendizajes.

- Esta investigación se sustenta en un diseño Cualitativo. Se optó por el abordaje del método biográfico narrativo, basado en cuatro “Relatos de vida” y dos “autobiografías”. Se ha optado por realizar los análisis individuales de cada narración biográfica y un análisis transversal con la intención de develar las recurrencias en sus construcciones de sentido.

› **Desarrollo de la ponencia**

El interés en dicho estudio se focalizó en comprender y desvelar **cómo interpretan sus**

trayectorias de aprendizajes, a través de sus experiencias formativas vividas seis estudiantes de dos carreras de formación docente. Lo que llevó a indagar sobre los sucesos en su pasado biográfico, las experiencias vividas durante la experiencia escolar que los alumnos fueron acumulando y construyendo en el recorrido por las distintas experiencias formativas que influyeron e influyen en la configuración de sus aprendizajes. De manera de reconstruir su propia historia del aprendizaje, buscando comprender las huellas o improntas que producen las experiencias vividas en sus biografías educativas como alumnos, los momentos de tedio, retrocesos y gratificaciones en sus procesos de aprendizaje. Los puntos de inflexión en dicho proceso y trayecto. Sus reconstrucciones de dichas trayectorias de aprendizaje.

De este modo, en este trabajo, el concepto de “experiencia vivida” por los y las estudiantes, fue considerado valioso para caracterizar el recorrido formativo. El concepto de “experiencia formativa”¹, tal como lo utiliza Jorge Larrosa, también resultó muy útil justamente para caracterizar todo esto que se vivió o que se aprendió, en tanto “nos” pasa, en tanto les pasa a los sujetos, no como algo que simplemente pasa.

Lo que interesó indagar desde esta óptica es qué “les” pasó durante el recorrido de su “trayectoria de aprendizaje” a estos aprendices de formación docentes. El interrogante que orientó esta investigación biográfica-narrativa se interesó por ver, analizar y comprender qué les pasó a ellos como alumnos con respecto a sus aprendizajes. De este modo, este interés apuntó a interrogarse también, por los sucesos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que cada aprendiz transitó a lo largo de este proceso de formación y que configuro una determinada manera de construir una trayectoria de aprendizaje.

Centrarnos en la “trayectoria de aprendizaje”, es destacar el carácter procesual y dinámico de todo aprendizaje. De allí, que en esta investigación se sostiene que pensar en la “trayectoria de aprendizaje” representa la posibilidad de recuperar la figura del aprendiz –sus decisiones y movimientos– respecto a sus aprendizajes; sobretudo si entendemos en esta investigación que el aprendizaje consiste, *“en obtener la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial, como instrumento que se va continuamente modificando, creando y perfeccionando”*.²

Estos aprendices protagonistas, futuros profesores y profesoras son personas que poseen una historia personal en cuanto a sus trayectorias de aprendizaje. Los aprendices no sólo aprenden como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de aprender se basa también en sus biografías educativas, en el tipo de aprendiz que cada uno ha llegado a ser, según los propios recorridos de cada actor, sus lógicas, sus cambios en cada peculiar trayectoria de aprendizaje. Sus carreras —sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas, constituyen parte también de dicha trayectoria.

1 Larrosa, Jorge. Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación

2 Quiroga A.: El sujeto en el proceso de conocimiento. (modelos internos o matrices de aprendizaje). Enfoques y perspectivas en Psicología Social Ed. Cinco Bs. As. 1986.

Tipo de Diseño y Metodología utilizada

El presente diseño de investigación es de corte cualitativo, encuadrado dentro del paradigma interpretativo de investigación y situada en la línea de la investigación biográfica -narrativa, la cual consideramos permite para abordar la complejidad del fenómeno a investigar.

El método biográfico es definido por (Denzin, 1989:7) como *“el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas...historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales”*. En esta investigación centrada en el enfoque biográfico se optará por la elección de relatos de vida y autobiografías.

Según Kornblit (2004:16), los relatos de vida son *“narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por el nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia...”*³, en esta investigación dichos relatos se centran en las trayectorias de aprendizaje vivenciadas en las distintas experiencias formativas que recorrieron los aprendices.

Mientras que las Autobiografías, según Olmedo Moreno, son *“la historia de vida narrada en solitario .La autobiografía es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. La autobiografía admite por lo menos dos variaciones por la forma en que se presenta. Puede, en efecto, ser escrita u oral.”*⁴

Desde esta perspectiva, entendemos que una aproximación biográfica constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias. Consideramos que la subjetividad de los protagonistas cobra un valor central como vía de acceso a los diferentes modos en que los aprendices experimentan, comprenden y le dan significado al aprendizaje. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que puedan narrarla y reconstruirla intersubjetivamente.

Por lo tanto, la presente investigación cualitativa pretende develar, desde las voces de los alumnos del profesorado, la interpretación de sus trayectorias de aprendizaje, a partir de las experiencias formativas transitadas. Desde esta visión, se asume que comprender el mundo de la vida de los aprendices, supone adoptar un enfoque hermenéutico, enfatizando la autointerpretación que relatan los sujetos, donde la dimensión biográfica ocupan una posición central.

En consecuencia, el diseño de esta investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio, asumiendo la opción de una investigación biográfico-narrativa; por lo que usamos dispositivos y estrategias propias de este enfoque. Siendo la trayectoria de aprendizaje, como se ha apuntado anteriormente – una vivencia construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, nos parece adecuado emplear, como

3 Kornblit Ana Lía (2004), *Historias y Relatos de Vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*. Editorial Biblos pág 16

4 Moreno O, Alejandro (2002) *Historias-de-vida e investigación*, Caracas, CIP

técnicas de recogida de datos, estrategias cualitativas individuales que, posibiliten conocer y comprender al otro/a desde lo que los propios sujetos pueden decir, de manera que esto nos permitirán comprender y analizar cómo estos aprendices reconstruyen e interpretan sus propias trayectorias de aprendizaje, interactuando con sus mundos sociales.

Para el análisis e interpretación de los relatos de vida y autobiografías se priorizo en una primera instancia un enfoque hermenéutico en conjunción con un análisis temático de cada actor, dicho análisis procuró preocuparse por rescatar la perspectiva de cada aprendiz a partir de su relato y autobiografía biográfica singular y única. Es decir, cada historia de aprendizaje fue central en este análisis que focalizó la singularidad de cada experiencia de vida biográfica. Y por otra parte, una última orientación que asumió la investigación, fue la de realizar un análisis transversal que implicó el cruce de las diferentes voces individualizadas en cada relato de vida y autobiografía. Si bien fue el interés de esta investigación biográfica privilegiar las propias historias singulares y las interpretaciones personales de cada narración biográfica, rescatando y reivindicando los recorridos y experiencias únicas de cada aprendiz; también nos pareció interesante analizar las recurrencias, poner en relación lo que podían tener en común estas historias de aprendizajes a partir de las interpretaciones que construyen los protagonistas sobre sus trayectorias de aprendizajes, y de este modo, se ha buscado una polifonía de textos, que puso en juego una polifonía de voces: es decir la voz de Carlos, la voz de Rosa, la de Laura, la de Carla, la de Celeste, la de Fabiana, mi propia voz y las voces de todos los autores y autoras citados.

Por motivos de limitación de tiempo de esta ponencia, solamente se abordará una síntesis del Análisis transversal y no el análisis singular de cada narración biográfica.

Las Categorías de análisis puestas en juego por los aprendices en el Análisis Transversal

A partir de las biografías elaboradas por los distintos actores y fundamentalmente centradas en sus recorridos y experiencias formativas, cada uno ha realizado un análisis particular y focalizado de aquellas experiencias vividas que adquirieron significado e influyeron en la configuración de sus aprendizajes. En este caso abordaremos el análisis transversal que implicó el cruce de las diferentes voces individualizadas de cada biografía y que nos permitió analizar las recurrencias, las categorías comunes, que pueden ser explicadas desde el sentido y la historia de cada trayectoria de aprendizaje y las experiencias formativas vividas durante su paso por las instituciones educativas.

Las Trayectorias de Aprendizaje como procesos de reestructuraciones

Según Quiroga A. (2006), “el aprendizaje tiene una compleja dimensión temporal. Se encara desde la historia, desde el pasado. Lo vivido, lo aprendido es el referente, el marco referencial y de

experiencia desde el cual interpreto el presente”.⁵

Desde una aproximación preliminar, es posible sostener que cada relato de vida y autobiografía representa una instancia singular de construcción de los aprendizajes; cada recorrido y atribución de sentido de los aprendizajes son únicos en su historicidad, adquiriendo relevancia su carácter subjetivo.

Sin embargo, en todos los casos, se visualiza que estos aprendices son el “punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizaje”⁶. A partir de esto, es posible visualizar en todos los casos, que estos aprendices han ido reconstruyendo sus procesos de aprendizaje, han ido configurando en un devenir permanente de idas y vueltas, con episodios de crisis y paralizaciones; con avances y retrocesos una matriz de aprendizaje que no ha sido inmutable, sino más bien cambiante.

Es a partir de su participaciones en una trama compleja de vínculos y relaciones sociales edificadas y vivenciadas a través de las distintas experiencias formativas que se fueron constituyendo, que gestaron trayectorias de aprendizajes que originalmente tuvieron las características de matrices de aprendizajes rígidas, resistentes al cambio, y luego a partir de diferentes situaciones que los enfrentaron a crisis, lograron salir airosos y enriquecidos, con la configuración de matrices plásticas, dialécticas.

Es posible afirmar, que a partir de sus trayectorias de aprendizajes, para éstos aprendices el aprendizaje consistió, en obtener la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial, como instrumento que se va continuamente modificando, creando y perfeccionando. Estas reconstrucciones de sus propios aprendizajes, también conllevaron a la transformación de éstos aprendices y de la realidad, lo que implicó una desestructuración situacional de lo previo, de lo ya poseído y conocido, y una nueva estructuración. Así, aparecen en sus relatos estas reestructuraciones de sus propios aprendizajes:

“Al principio, el hecho de desestructurarme, me causó como un dolor en el pecho, intranquilidad y a la vez mucha expectativa, porque me decía ¿lo haré bien, no lo haré bien? ...porque pienso que este tipo de trabajos son los que te permiten que te quede el aprendizaje, porque hacen posible relacionar los temas teóricos con algo real, concreto, si bien es difícil y te lleva mucho tiempo, pero se aprende.

Ese tipo de aprendizaje me beneficio mucho, porque me hizo ampliar la mirada y ver todo distinto e inclusive me ayudo para aplicarlo en las otras materias en donde ya puedo relacionar los temas con hechos.

Fue como que con esa actividad me pusieron un reto, es como que me enseñaron que hay otra forma de estudiar, de aprender y no sólo seguir un único camino lineal, sino poder ir y relacionar esto con este otro tema, mirar de atrás para adelante y de adelante para atrás. (Rosa)

Las vicisitudes en el proceso de Aprendizaje

Coincidiendo con la psicología social, reconocemos que en la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento hay contradicciones. Según Quiroga (2006) el objeto no sólo puede

5 Quiroga, A. (2006) Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco p.13

6 op. cit. 17

aparecer como significativo sino también como problemático.

Por lo tanto, “*aprender significa reconstruir en una actividad interna el objeto externo, que se opone*”⁷, es decir que como dirá Quiroga, este objeto de conocimiento puede estar presente, disponible o ausente, puede significar para el aprendiz una experiencia gratificante o frustrante.

De acuerdo con estas consideraciones, podemos dar cuenta por medio de las propias voces de los protagonistas, de la presencia recurrente de ciertas “*vicisitudes en el proceso de aprendizaje*” en los itinerarios de estos aprendices; vicisitudes que son interpretadas y descifradas a partir de las vivencias de cada uno en su recorrido.

Desde nuestra perspectiva, es posible advertir que nuestros aprendices a través de sus narraciones biográficas interpretan sus propios recorridos de aprendizajes, reflexionando y registrando que en diversas experiencias de aprendizaje lidiaron con objetos de conocimientos problemáticos; teniéndose que enfrentar con las “*vicisitudes del proceso de aprehensión del objeto, lo que moviliza lo que Bion llama el odio al aprendizaje por la experiencia. “Odio que emerge de la frustración de la ilusión, de la fantasía de aprender sin costo, sin cuestionamiento, sin oscuridad”*”⁸

Nuestros aprendices se refieren a las vicisitudes de su proceso de aprendizaje, aludiendo a las desventuras y adversidades que caracterizaron a ciertos aprendizajes y recorridos en su proceso de aprendizaje, recorridos e itinerarios cognitivos signados por el dolor, la frustración, el costo, el miedo y la ansiedad.

“se supone que uno cuando aprende tiene que aprender de una forma, no digo rápida pero no tan lenta ni tampoco tan dolorosa.

Para mí era doloroso aprender porque comprendía algo pero sin embargo escribirlo, me costaba horrores.” (Carlos)

La Biografía escolar previa como influencia de un Enfoque Superficial del Aprendizaje

La construcción de las trayectorias de aprendizaje no se puede abordar sin tener en cuenta la historia personal de cada aprendiz. Las narraciones biográficas de nuestros protagonistas constituyen elementos reveladores y epifánicos en la medida que nos descubren la diversidad de caminos y experiencias formativas por las que transitaron.

La relación de estos estudiantes con el aprendizaje se desarrolla a lo largo de las trayectorias escolares previas; es decir estos aprendices son personas que poseen una historia personal en cuanto a sus trayectorias de aprendizaje. Su forma de aprender, el enfoque de aprendizaje adoptado se configura en sus biografías educativas. Por lo tanto, enfatizamos “*el papel de la biografía escolar de un sujeto como estructurante de sus formas de hacer y de pensar*”⁹.

Consideraremos aquí solamente uno de dos grandes momentos de la biografía escolar: es decir la etapa escolar, que comprendería el tránsito por la escuela secundaria de estos aprendices.

7 Ob cit 8

8 Quiroga, Ana. (2006) Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco pág.11

9 Feldman, D. (2008) La Biografía Escolar. Feldman D. Ayudar a Enseñar. Editorial Aique.

Por lo tanto, considerando la relevancia de esta trayectoria escolar previa, es posible advertir que en los relatos narrados de los seis aprendices, los sucesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje ocurridos en su biográfica escolar secundaria han influido en la configuración de sus iniciales enfoques de aprendizaje superficiales.

Según Entwistle Noel (1987), *“en un enfoque superficial, la intención consiste en satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente lo que se cree que exige el maestro”*.¹⁰ Se trata de un aprendizaje basado en la simple reproducción de datos, con ausencia de comprensión y construcción de un significado personal del conocimiento. Asimismo agrega este autor que este aprendizaje superficial se *“apoya en el aprendizaje maquinal mediante la repetición y el ensayo en la memoria a corto plazo, hasta que una representación literal del material se impregna en la memoria episódica a largo plazo.”*¹¹

“Mi aprendizaje en la secundaria fue poco y nada. Había aprendido que lo mejor o lo más inteligente era memorizar los contenidos que los profesores nos daban y luego repetirlos como si fuesen el padre nuestro, de esa manera los docentes te felicitaban y te podían poner como ejemplo ante tus compañeros. Y si no lo recitabas como ese docente lo quería, no servía de nada que uno haya querido aprenderlo y que intentes comentarlo con tus palabras o que des un ejemplo de ese contenido.” (Carla)

Creo que eso de olvidarme de los conocimientos que he estudiado, quizás se debe a que he aprendido muy de memoria y si aparentemente había entendido en ese momento, después se me va.” (Rosa)

Considerando todo lo explicitado, cabe destacar que estos aprendices configuraron sus enfoques de aprendizajes superficiales y matrices rígidas de aprendizaje en el ámbito de su biografía escolar secundaria, en función tanto, por un lado, de las características de la matriz institucional de la escuela secundaria, que condensa un estilo de funcionamiento con signos del modelo de escuela tradicional propio de la impronta fundacional del sistema educativo argentino; como también por efecto y producto de las demandas de las prácticas de enseñanza transmitidas sobre todo por los profesores o docentes de la escuela secundaria.

La Formación inicial del Profesorado como generadora de Matrices de aprendizajes ricos y aprendizajes profundos

Contrariamente a los resultados de un significativo número de investigaciones, que anuncian que la formación de grado es decir, la preparación del profesorado; constituye una formación de bajo impacto; lo que Terhart (1987:148) denominaría “una empresa de efectos generalmente débiles”; en las interpretaciones y en la atribución de sentidos de estos seis

10 Entwistle N. (1987). La Comprensión del aprendizaje en el aula. Editorial Paidós. Barcelona pág 80

11 Ibíd pág 70

aprendices; lo aprendido en la formación inicial significó una ruptura con las matrices de aprendizajes rígidas anteriores y una configuración de matrices de aprendizajes flexibles, ricas y enfoques de aprendizajes profundos.

De este modo, tal como lo expresan por medio de sus trayectorias de aprendizajes, la formación inicial para estos actores tuvo un impacto relevante en la configuración de sus aprendizajes en comparación con la influencia que estos aprendices han tenido en su biografía escolar previa.

Hasta creo que a partir de la experiencia del profesorado, soy una persona distinta a partir de un aprendizaje anterior y otro posterior.

Antes mi aprendizaje era memorístico, cerrado. Era un aprendizaje rígido, había que memorizar.

Porque a mí me parece que es importante la comprensión, comprender realmente, porque yo creo que uno puede creer que entendió, pero en realidad, nunca lo terminó de comprender. Yo aquí en el profesorado, me di cuenta que no es lo mismo comprender que memorizar.

Mi aprendizaje en esta carrera del profesorado, me dio muchas ventajas; realmente siento que me hizo crecer como persona, independientemente de que yo ahora tenga muchos conocimientos que antes no tenía.” (Laura)

› **Breve Conclusión:**

Echeverría expresa: “Toda experiencia de aprendizaje representa una jornada hacia territorios que no nos son familiares, hacia lugares desconocidos, no transitados previamente por nosotros. Cada incursión en el aprendizaje nos enfrenta a situaciones nuevas. Una de las paradojas de la experiencia de aprender guarda relación con el hecho que ella implica desplazarse hacia un nuevo espacio existencial que expande el horizonte de lo posible.”¹². En esta investigación los relatos biográficos de estos aprendices, de alguna manera también significan “viajes” por territorios desconocidos, recorridos en donde debieron enfrentarse a ciertos acontecimientos de cada experiencia de formación que incidieron y que fueron entretejiendo, anudando, articulando la configuración de matrices de aprendizaje más o menos dinámicas, recorridos únicos en donde se gestaron procesos de aprendizaje caracterizados por la singularidad de cada trayectoria de aprendizaje, que consolidó un camino que no fue lineal sino más bien un itinerario caracterizado por un devenir en donde se vivenciaron crisis, desolación, dolor y también gratificación, placer y reencuentro con uno mismo.

¹² Echeverría R. (2010) Escritos sobre el aprendizaje p. 108 Granica.

> **Bibliografía**

- Bertaux, Daniel (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Centro Nacional de Investigación (CNRS), Francia
- Feldman Daniel, (2008). La Biografía Escolar. Feldman D. Ayudar a Enseñar . Editorial Aique
- Entwistle N.(1987). La Comprensión del aprendizaje en el aula. Editorial Paidós. Barcelona
- Kornblit Ana Lía (2004). Historias y Relatos de Vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Editorial Biblos
- Sautu, Ruth -comp.- (1999). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores, Editorial de Belgrano, Buenos Aires
- Vasilachis de Gialdino I.(2006). Historias de vida y Método Biográfico. En Vasilachis de Gialdino I., Estrategias de investigación Cualitativa. Editorial Gedisa
- Quiroga, A. (1985). El sujeto en el proceso de conocimiento. Notas para el seminario: Proceso educativo en Paulo Freire y Pichon Riviere, a cargo de Paulo Freire y Ana Quiroga. San Pablo, Brasil.
- Quiroga, A. (1990). Matrices de Aprendizaje. La constitución del sujeto en el Proceso de Conocimiento Ed. Cinco. Bs. As.

Juegos, juguetes y videojuegos en los vínculos entre cognición y afectividad

Chausovsky, Alexis Ariel/ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos - alexchaus@hotmail.com,

Rossi Maina, Luis Sebastián R./ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos - luissebastianrossi@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: juegos – juguetes – videojuegos – cognición - afectividad

> **Resumen**

El presente trabajo se propone explorar diferentes líneas teóricas que encuentran a los juegos como espacios fundamentales de los vínculos entre cognición y afectividad. Se pretende trazar un recorrido que abarque la Psicología genética, la Psicología cognitiva, la Teoría socio-histórica y cultural y el Psicoanálisis, atendiendo a los modos por los cuales se articularían - respectivamente- conocimiento y sensibilidad en las instancias lúdicas. Para ello, se procura llevar adelante una indagación hermenéutico-crítica que aborde las principales contribuciones teóricas alrededor de dos fenómenos que han sido señalados como manifestaciones del juego.

En primer lugar, se sondean los estudios que, nutriéndose de algunas de las corrientes arriba citadas, encuentran en los juguetes el elemento transicional en el desarrollo de los trayectos educativos. Luego, se enfoca la mirada en estudios que, inscriptos en el constructivismo y en las ciencias cognitivas, ponen atención (apoyados en la noción de información) en la relación entre videojuegos e instancias educativas, considerando como central a la noción de información

> **Relevancia de la investigación:**

La investigación procura poner de relieve una serie de articulaciones que aparecen como una suerte de área de vacancia en los estudios en educación, esto es, las interrelaciones entre actividad lúdica, la materialidad de los juguetes y las tensiones ínsitas a los videojuegos, considerando su incidencia en las fusiones y relaciones entre cognición y afectividad.

> **Tipo de Diseño y Metodología**

Se lleva adelante un estudio exploratorio de carácter cualitativo, de corte hermenéutico-crítico de bibliografía seleccionada acerca de juego, juguetes y videojuegos. Por sus características interpretativas, en él confluyen decisiones metodológicas del orden de los Estudios Culturales, así como de la investigación educativa.

› **Introducción: Juegos**

La bibliografía en torno al juego es vasta. Se ha intentado en variadas ocasiones hacer inteligible la dimensión lúdica a partir de posiciones y procedimientos heterogéneos; no obstante, vale apuntar que en ellas habría una escasez de encuentros entre campos disciplinares diferentes. Ya en el auge del romanticismo alemán, entre las desavenencias posteriores a la Revolución Francesa, Friedrich Schiller desplegó sus Cartas para la educación estética del hombre, dirigidas al duque de Augustemburgo. Allí, Schiller reconoce al instinto de juego como aquello a lo que es llevado el ser humano en su dimensión estética, para “desligar de la materia su apariencia y a contemplarla pura y simplemente. El instinto de juego produce la belleza. Y cuando el hombre se ha educado estéticamente, ha conquistado la libertad necesaria para realizar su esencia moral” (Schiller, 1952: 10). El propósito de aquello que podría denominarse como “cultura estética”, a través del juego –en tanto relación incondicionada entre imaginación y entendimiento- que produce la belleza, procuraría generar las condiciones de posibilidad de la educación de la facultad sensible y de la facultad racional del ser humano.

Tal vez, el libro que ocupe el centro del escenario entre los escritos sobre el juego en el siglo XX sea *Homo ludens*, de Johan Huizinga. El trabajo se desarrolla a partir de la hipótesis que sugiere que el desarrollo de la cultura está constituido por el juego. El juego no es un producto “posterior” a algún inicio concreto de la cultura del ser humano, sino que constituye a la misma dimensión cultural. Así, “la cultura surge en forma de juego, que la cultura, en principio, se juega (...) La cultura, en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego” (Huizinga, 2007: 67).

En torno a los abordajes al juego y su incidencia en la dimensión psicológica, podrían mencionarse los trabajos de Jean Piaget, Lev Vygotski (ampliados por Elkonin) y Donald Winnicott –dejamos de lado, por el momento, los estudios de Freud a partir del juego del carretel-. En La formación del símbolo en el niño, el epistemólogo suizo diferencia a la imitación –en la cual cuales predominan los actos de acomodación- del juego –en donde cobran preeminencia los procedimientos de asimilación- y, principalmente, divide a la actividad lúdica en juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos de regla.

Piaget señala que, a diferencia de la imitación, protagonista de un primer momento de desarrollo de la inteligencia en el cual el individuo busca acomodarse a su mundo entorno, el juego “constituye, simplemente y durante las fases iniciales, el extremo de las conductas definidas por la asimilación (en tanto que la imitación se orienta hacia el polo de la acomodación), casi todos los comportamientos son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura,

es decir, por simple placer funcional” (Piaget, 1961: 125). Puesto que el juego se caracteriza principalmente por los actos de asimilación; en definitiva, lo lúdico insta a la apropiación y a la modelación de los elementos del mundo entorno a partir de los requerimientos del niño que juega. Específicamente, respecto del juego de reglas, Piaget afirma que “a diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales e interindividuales¹. (...)”.

Por su parte, Vygotski atribuye, en *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, produce ciertos quiebres en aquellos muros que, desde el sentido común, suelen rodear al juego: el juego no puede ser definido como una actividad exclusivamente placentera (como el hedonismo del ejercicio) ni como un acto de plena espontaneidad, pues no hay juegos sin reglas que restrinjan – momentáneamente- sus potencialidades. Aquí las diferencias con Piaget se hacen evidentes, pues para el psicólogo marxista no podrán existir situaciones imaginarias sin reglas inmanentes; ergo, todo juego necesariamente desplegará reglas (encontrándose aquí un planteo que probablemente supere al de la división psicogenética). Por ello, la base de las acciones, afectos y motivaciones que nutren la dinámica del juego en Vygotski es propiamente social o refleja la individuación regulada y reglada en la cooperación. Por lo tanto, la creación de situaciones imaginarias es el primer paso para la emancipación respecto de la concreción, puesto que permite separar al niño de los condicionamientos situacionales². Mientras que el segundo paso lo constituye la subordinación a reglas que impiden el acto impulsivo y actúan convirtiéndose ellas mismas en afectos. Así, para el soviético, el juego se vuelve gozne entre el desarrollo del pensamiento abstracto y el de las decisiones volitivas.

La potencia del juego para Vygotsky aparece en la edad pre-escolar, pero ello no quita que el juego sobreviva durante toda la vida y, sobre todo, que su funcionamiento permita la aparición de Zonas de Desarrollo Próximo que propician el surgimiento del lenguaje (Aizencag, 2005). En esta última línea se inscribe uno de los continuadores de la teoría sociohistórica y exponente del culturalismo, Jerome Bruner, quien exploró las relaciones entre las situaciones lúdicas y el surgimiento del lenguaje. Para el psicólogo norteamericano la escisión entre imaginación y realidad (en donde decantan progresivamente signos convencionales), deja a los juegos tanto en el lugar de la exploración sin grandes riesgos, como para la resolución de problemas y conflictos y la

¹ La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta (...) Por lo mismo que el juego simbólico frecuentemente incluye un número de elementos sensorio – motores, el juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: el ejercicio sensorio – motor como el juego de canicas o imaginación simbólica como las charadas. Pero, además, presenta un elemento nuevo: la regla, tan diferente del símbolo como puede serlo éste en el simple ejercicio y que resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas” (Ídem).

² Las situaciones imaginarias expresarían una serie de restricciones dadas por el sistema de los objetos y las condiciones que las establecen. Pero, para Vygotsky, en el juego, las cosas pierden su fuerza motivadora. La acción surge del sentido imagético (o imaginado) que los niños dan a la situación, posible sólo cuando el significado de las cosas se desliga de lo visto. Sin embargo, el objeto cobra parte del sistema perceptivo del niño, pues sus propiedades permitirán el desplazamiento de significado (así, es más fácil el uso de un palo como caballo imaginado que el de una postal). En estos términos, el planteo de Vygotsky se halla en cierta consonancia con lo desarrollado por Walter Benjamin en artículos como “Historia cultural del juguete” (Benjamin, 1974: 70).

internalización de reglas³. Las actividades lúdicas también son una plataforma para recorrer formas gramaticales de la lengua materna y ello denota que “(...) *hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente.*” (Bruner, 1995: 46)

De hecho, el culturalista pondrá atención sobre dos propiedades de los juegos: el establecimiento de turnos (como el cu-cú) y la semejanza entre las jugadas y los comentarios. Ambas características darán la apariencia de proto-conversaciones. En otras palabras, el juego formará parte del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje que atraviesa, según Bruner, la estructura de las comunicaciones de los seres humanos y permite al niño una progresiva exploración de medios y fines. Emerge inclusive allí la configuración de la narración en tanto modalidad del pensamiento y sistema de organización del mundo. (Cfr. Burbules)

En el terreno del psicoanálisis, cabe remitirse a *Realidad y Juego*, de D. W. Winnicott. El autor inglés continúa, a través de este libro, sus trabajos sobre los objetos y los fenómenos transicionales. Winnicott centra su atención en la potencial relevancia del juego como fenómeno transicional que, en el niño, permitiría efectuar los desplazamientos en los cuales el principio de realidad cobraría gradualmente preeminencia sobre el principio de placer. El juego desempeña un papel fundamental en el proceso por el cual el sujeto inicia la búsqueda de su personalidad y se diferencia de los objetos que se han de considerar como no – yo. El juego se sitúa en el origen de la experiencia cultural, en el que el juguete se constituye como un objeto transicional fundamental. El juego y los juguetes contienen así señalada relevancia en el desarrollo del aparato psíquico, pues se muestran en el centro de los procesos en los cuales el sujeto reconoce su escisión respecto del mundo entorno.

› **Juguetes de Locke a Barthes.**

Siguiendo la línea de los argumentos que venimos desarrollando, podemos decir que las intuiciones que relacionan el desarrollo de la cognición con los juegos no son exclusivas de los pensadores del siglo XX. De hecho, se podría argumentar que el derrotero de la concepción moderna de infancia como instancia de la vida tiene una consecuencia directa en las elucubraciones acerca de las ventajas de los juegos en el desarrollo y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. John Locke recomendaba, ya en el siglo XVII, juegos y juguetes que creasen un ambiente hogareño en el cual el niño no se sintiera constreñido. Según algunos historiadores, estas propuestas fueron bien recibidas por las burguesías norteamericana e inglesa –en las cuales se comenzó por entonces a reconfigurar el ámbito privado-, lo que provocó que, paulatinamente, los juegos se fueran circunscribiendo a la esfera de la niñez y separándose de las prácticas adultas (como las festividades y los deportes). Ello les permitió ganar a los juguetes algunas características didácticas

³ Un ejemplo característico de esta conceptualización del juego se da en las alfabetizaciones de nivel inicial y primario. No es casual que en la escolaridad los primeros acercamientos al lenguaje escrito estén vertebrados como Zonas de Desarrollo Próximo cuyas similitudes con los juegos pre-escolares son remarcables. Ello claramente se expresa en “Pensamiento y habla”, obra capital del autor ruso.

o propiamente instructivas que serían acompañadas por el desarrollo de literatura infantil y por métodos dirigidos hacia padres que buscaban educar a sus hijos.

De hecho, aún hoy las actividades y estructuras lúdicas son incorporadas en la escolaridad generalmente como mediadoras y propiciadoras de la simbolización (en todos sus sentidos). No obstante, en comparación con ellas, hay un elemento de la trama del juego que ha quedado, por lo general, subordinado o, al menos, relegado a los anteriores. Para entender nuestra posición habrá que puntualizar, siguiendo a Aizencang (2005), que existen dos niveles de significado tras la palabra juego en las diversas teorías existentes: el de las actividades y sentimientos del jugador (como el caso de la idea de *play*, afín al alemán *spiel*) y el de las estructuras regladas e independientes del juego (*game*). A estos niveles se sumaría un tercero, el del juguete (*toy* o el más asociado *plaything*), cuya característica sería, antes que la determinación de reglas que constriñen al jugador, una realidad que aquel podría manipular. En este punto, el juguete queda amarrado a la libertad de la actividad del sujeto y, por lo tanto adquiere un segundo plano. Pero la historia de los modernos materiales educativos vuelve a ponerlos en el centro de las miradas. Walter Benjamin, en la primera mitad del siglo XX, afirmó que “puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés” (Benjamin, 1974: 70).

Es sabido que los primeros juguetes educativos pensados por Locke tenían su pilar en la cultura individualista y competitiva (de donde deriva su propuesta de establecer puntos con ellos) y que no habían sido diseñados como andamiajes de socialización sino con el fin de desarrollar buenos hábitos y un sentido prematuro de propiedad privada (Brewer, 1980). Estas características han servido por años de base para la argumentación homogénea contra la industrialización de los juguetes como elementos que cooptan la imaginación (Ogata, 2004; Goldstein et. alt., 1994). En el mismo orden de ideas, estos primeros diseños de objetos lúdicos tenían como supuesto una enseñanza no escolar, pero el juguete del siglo XIX se liberará progresivamente del hogar para pasar, mediante los *Kindergarten*.

En estrecha relación con el nacimiento de los Jardines de Infantes se encuentran los pensamientos de Friedrich Froebel sobre los juguetes. El pedagogo alemán no sólo proyectó la idea de niños que aprenden jugando, sino que diseñó juguetes específicos (como la pelota-esfera, el cubo y barras de colores). (Froebel, 1909: 104 y ss.). El impulso de los “Regalos de Froebel” no sólo terminó de sentar las bases para la unión entre educación y juego en términos efectivamente históricos, sino que su influencia continúa intacta aún hoy en el diseño de bloques relativos a la enseñanza de la aritmética y de la geometría. Sin embargo, aún no hemos destacado dos actores principales en la propagación de las concepciones de Froebel. Por un lado, la aparición de manuales de aplicación de las ideas que sostienen a los *Kindergarten* y, por otro, los procesos de industrialización (alemanes primero, y norteamericanos luego) detrás de los juguetes didácticos.

En ese hilo es que cabe recordar, como vimos, que tanto para Bruner como para Vygotski los juguetes, sólo conservando sus características físicas, se ponen al servicio de las situaciones imaginarias inventadas por los niños. Así sólo en el complejo entrelazamiento de la cultura material y las formas imaginarias, es posible vislumbrar las dimensiones didácticas de estos objetos que, por

siglos, se han sostenido como el reverso (y a la sombra) de otros materiales educativos tradicionales del sistema educativo formal.

En otro sitio cabe situar las apreciaciones acerca de los juguetes que realiza Roland Barthes en su libro *Mitologías*. Principalmente, el autor pretende dar cuenta de cómo se construye el mundo de los niños como si fuera un micromundo adulto (como en su oportunidad lo hiciese también la pedagoga Montessori). De ese modo, el autor apunta contra las proyecciones que los mismos adultos llevan adelante, elaborando juguetes que reproducen sus propias costumbres y signan una suerte de transferencia de los irrevocables parámetros intrínsecos al sentido común. Los juguetes muestran a los niños que el mundo que los envuelve es el único posible y prefiguran, así, el camino indicado para insertarse en la sociedad establecida. Se desprende de la postura del autor que los juguetes, hasta en sus mismos materiales, contribuyen con la formación de ciudadanos conformistas con lo dado.

› **Videojuegos y educación**

En las últimas décadas ha ganado importancia la relación de la educación, el desarrollo cognitivo y la afectividad con los juegos de máquinas informáticas y electrónicas. Excediendo lo que puede ser tildado como moda editorial, sorprenden las fechas y lugares de las primeras publicaciones que han intentado desandar los nudos que componen la relación entre aprendizaje y videojuegos (VJ).

Si se trata de prematuros estudios, bien podría suponerse que sería la academia estadounidense, cuna de este nuevo medio, la destinada a presentar ensayos explicativos. Tal suposición es cierta y válida, pero sin pretender sobrevalorar la latinoamericanidad no deja de sorprender que ya, hacia mediados de 1980, el Laboratorio de psicología cognitiva de la Universidad de La Habana llevase adelante estudios experimentales sobre la aplicación de VJ a tópicos educativos y diseñase juegos específicamente para ello (Moranza et. alt., 1987). Más allá de lo anecdótico de que un producto indiscutiblemente gestado con los tintes propios del capitalismo informacional sea tomado como objeto de atención y valorado en su positividad en el corazón mismo de un país socialista, habría que señalar que será ciertamente la psicología cognitiva uno de los *framework* heurísticamente más prolíferos en nuestro tópico y por ello, ha de ser revisada. También, sin profundizar en que los avatares del citado oxímoron haya sido posibilitado por la pretensión de neutralidad de la ciencia paradigmática, digamos que la relación intrínseca entre manejo o dominio de los VJ y alguna suerte de aprendizaje aparecerá también en los primeros trabajos teóricos que exceden al campo pedagógico (desde los programadores hasta los *game studies*). De hecho, como recuerdan varios autores, los diseñadores de VJ, que fueron pioneros en la teorización sobre los mismos, destacan, en palabras de Chris Crawford (1984: 17) que “la motivación fundamental de toda experiencia de juego es aprender”. Más allá de algún impuso o universal abstracto, el reverso de las estructuras de VJ hará gala de las progresivas dificultades dominadas bajo el nombre de curvas de aprendizaje. En otras palabras, estas estructuras expresan

a un tiempo la comprensión de los géneros que darán forma a las posibilidades (*affordances*) y restricciones, el descubrimiento y exploración de los espacios y mundos de juego (poblados, como sabemos, de objetos que se ganan y se acumulan, etc.). Esta característica de incluir algún nivel de aprendizaje recóndito para poder acceder o experimentar dimensiones distintas de la representación cuya contrapartida es el *engagement*, no es sino un elemento particular de este medio que lo diferencia radicalmente de otros como la TV, los films o la fotografía que también han sido centros e instrumentos de experiencias y teorizaciones pedagógico-didácticas.

De nuevo en los 80, mientras los bares se llenaban cada vez más de máquinas de Arcade y los televisores quedaban capturados por las consolas (fenómenos que expresarían el viraje de las fantasías de juego hacia la producción japonesa), el lugar preferido para los VJ educativos era la incipiente multiplicación de las computadoras hogareñas. También por esos años surgirá la primera rama de la industria cultural de los VJ exclusivamente dedicada a la reunión de educación y al entretenimiento bajo el quimérico nombre de *edutainment*. Es importante, antes que reparar en las particularidades de alguna teoría conductista sobre el aprendizaje, saber que sus principios ya presagiados en el uso de la tecnología para la instrucción (como la paradigmática máquina de Skinner) y el entrenamiento militar tuvieron y tienen una gran influencia en los VJ comercializados como educativos en la actualidad. Una característica que resalta de estos juegos es la insistencia en la repetición y el ejercicio por sobre la comprensión, donde la motivación es externa al juego y se presenta en forma de recompensas arbitrarias (como puntos por terminar un nivel, en contraposición a la búsqueda de dominio del mismo). Asimismo, carecen de integración entre la experiencia de aprendizaje y la de juego, lo que se traduce en experiencia de juego o *gameplay* simple que da por supuesta la ausencia del maestro o de un par más avanzado.

En paralelo a este nicho de mercado, las indagaciones españolas y latinoamericanas más prolíferas han provenido del campo de las Ciencias de la Educación. Las acostumbradas posiciones neo-conductistas que exploraban los tiempos de exposición a los VJ y los aprendizajes implícitos, han sido acompañadas por investigaciones de tendencia cognitivista-constructivista que, aun sosteniendo como eje la figura del aprendiz-jugador en solitario, intentan explicar los meandros del procesamiento de información. El pionero estudio cubano de Moranza, encontraba etapas de dicho procesamiento (como anticipación perceptual, toma de decisiones, traducción visual, respuesta motora etc.) donde el aprendizaje iría de la mano con la discriminación de la respuesta correcta. Así se hace fuerte el tópico de las capacidades como la resolución de problemas, el aprendizaje de habilidades, la coordinación óculo-manual, la activación de esquemas-guiones o *chunks* y el manejo y análisis de relaciones espaciales en los juegos digitales. Todas estas habilidades van a estar también unidas a contenidos curriculares específicos como las matemáticas o las ciencias naturales. Los resultados de muchas de estas investigaciones oscilarían entre no encontrar mejoras concretas (como el caso de la coordinación mano-ojos) y destacar algunos efectos alentadores como en el caso de las habilidades espaciales y la resolución de problemas. Resultados que también entran en consonancia con los géneros más prolíferos y mejor valorados como los juegos de aventura; y que a su vez abren la puerta para que, (como lo hubieron dicho los primeros críticos literarios que trabajaron sobre VJ), sea la pregunta por la narración la que empiece a horadar la tranquilidad de

estudiar los VJ bajo supuesta neutralidad de la percepción haciendo caso omiso a la afección. Conjuntamente también surgieron varias interrogantes con respecto a la transferencia de estas habilidades a otros contextos, pues de fondo se dejaría oír, bajo la operación de igualar los VJ con una suerte de instancia experimental, la pregunta por la validez ecológica y los alcances de los resultados. Por último, cuando estaba más clara la necesidad de una ampliación de las investigaciones centradas en los nichos recurrentes del cognitismo y del procesamiento de información, apareció el tópico de la alfabetización digital en correspondencia con el afianzamiento de juegos de simulación y de rol. Así otras habilidades fueron detenidamente analizadas como la capacidad de ejecutar múltiples tareas a un tiempo, el manejo por las ventanas y objetos de la pantalla y las prácticas de ajuste de las reglas desde los menús (Egenfeldt, 2005).

En último término, aunque menos numerosas, se han vuelto habituales en el marco del pasaje de los problemas del comportamiento a los de la actividad, tanto las miradas de corte histórico-culturalistas que abordan a los VJ como herramientas simbólicas para conocer, motivar y crear significados como los intentos de articular los contenidos de los juegos digitales con el currículo. En cierta medida, estos discursos sobre VJ han comenzado a postular, incipientemente, la necesidad de ligar los procesos de invención y las modalidades de juego. Como es sabido, los estudios de estas ramas que enfatizan al aprendizaje en tanto comprensión (y no sólo repetición y procesamiento de información entendida probabilísticamente) incluyen no sólo al o a los jugador/es, sino también a la computadora y a los VJ como herramientas culturales y a los contextos. De hecho, ya desde mediados de los noventa comienzan a aparecer estudios que narran situaciones concretas donde alumnos de diferentes niveles educativos ya no sólo exploran ciertos juegos sino que además se abocan al diseño y desarrollo de VJ. Ello va de la mano con la aparición de manuales de programación y diseño con públicos objetivos cada vez de menor franja etaria, y con un viraje al interior de la teoría de la alfabetización digital (como es legible en la obra de Gee). Asimismo, también destacan los proyectos y debates que buscan enmarcar a los VJ en actividades didácticas específicas haciendo hincapié en lo que desde la etnografía de estos materiales se han llamado las relaciones extra-juego y desde los análisis de contenido por lo general se denomina extradiegético. En todo caso el acento está puesto en los procesos de construcción de sentido, donde la exploración de los mundos propuestos por los diferentes VJ y los finales abiertos en las simulaciones (como es el caso de las series Sim City y Sim) son valorizados en tanto provocan el pensamiento de grupos colaborativos. No es extraño encontrar en estos estudios concepciones de desafíos que exceden con mucho la enumeración de obstáculos para alcanzar alguna meta pre-fijada o pre-programada, y que posicionan como central la reflexión sobre las actividades lúdicas y sus implicancias afectivas (siempre en alguna referencia al *curriculum*).

Luego de revisar esta vasta agenda que se ha gestado en torno a los VJ, el aprendizaje y la educación se ven los profundos giros que han tomado los problemas y se advierte (como lo hace Egenfeldt) la supervivencia de distintas generaciones o corrientes teóricas tanto en la producción de juegos educativos comerciales como de experiencias didácticas con VJ. A esta convivencia de teorías asistida muchas veces por una ausencia de diálogo, sólo hace falta señalarle elementos que nutrirían el devenir de los debates y que tienen que ver con: la falta de historicidad de los VJ en

tanto máquina informática y juguete audiovisual; la necesidad de recapitular los avances en los diferentes dominios de las ciencias de la educación en relación con las teorías filosóficas y los VJ; la no problematización de la dimensión técnica y la exclusión del bagaje discursivo propio de las teorías de los VJ (desde los *game studies* hasta los manuales de desarrollo).

› **Discusiones y resultados:**

El trabajo, aunque todavía en sus primeras etapas, permitirá abrir discusiones que sobrepujen la mera compilación de taxonomías y descripciones sobre las propiedades de los juegos (tanto a nivel de reglas, mundos, participantes, etc.), para ver tras las dinámicas y significados de las situaciones lúdicas (y de *paidiá*) las relaciones entre afectividad y cognición. A fin de cuentas, un resultado esperable del mismo será recorrer y delimitar las diferencias y similitudes, así como el cariz, que (según las teorías dominantes) ambos dominios, facultades o funciones adquieren en dos fenómenos siempre incluidos en las ideas educativas modernas (juguetes) y en las incógnitas pedagógicas del futuro contemporáneo (videojuegos).

› **Bibliografía**

- AIZENCANG, N. (2005) Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial.
- BARTHES, R. (1980) Mitologías. Siglo XXI Editores, México.
- BENJAMIN, W. (1974) Reflexiones sobre niños, España: Nueva Visión.
- BREWER, J. (1980) "Childhood Revisited: The Genesis of the Modern Toy." Revista History Today. Vol. 30. Diciembre, 1980.
- BRUNER, J. (1995) El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- CRAWFORD, Chris (1984) The Art of computer game design. McGraw - Hill Osborne Media.
- EGENFELDT- NIELSEN, Simon (2005) Beyond edutainment. Tesis IT-University of Copenhagen.
- FROEBEL, F. (1909) Pedagogics of the Kindergarten. Or his Ideas concerning the play and playthings of the child. New York: Appleton and company
- HUIZINGA, J. (2007), Homo ludens, Alianza Editorial, Madrid.
- LOCKE, J. (1764) Some thoughts concerning education. Londres: impreso por Millar y otros. 13ª edición.
- MORANZA, Liliana et. alt. (1987) "Utilización de un video-juego computarizado diseñado para la evaluación conductual de niños con dificultades para aprender". Revista Mexicana de análisis de la Conducta (1987) Vol. 13. N.º 1 y 2. PP. 75-85
- OGATA, A. (2004) "Creative Playthings: Educational Toys and Postwar American Culture" en: Winterthur Portfolio N° 39. P. 129-156.
- PIAGET, J. (1980) La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México: Fondo de Cultura Económica.

- PROCHNER, L. (2011) ““Their little wooden bricks”: a history of the material culture of kindergarten in the United States”. *Rev. Paedagogica Historica* Vol. 47, No. 3, June 2011, 355–375
- SCHILLER, F. (1952) *Cartas para la educación estética del hombre*, Espasa – Calpe, México.
- VYGOTSKI, L. (2009), *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Crítica, Barcelona.
- WINICOTT, D. (s/f), *Realidad y juego*, Gedisa, Buenos Aires.

¿Y si enseñamos jugando? Una propuesta innovadora para enseñar economía a estudiantes de ingeniería en la UTN. BA. Presentación de resultados.

COSTUCICA, Leonardo Adán Douglas / Universidad Tecnológica Regional Buenos Aires

leocostucica@gmail.com

RAMALLO, Milena / Universidad Tecnológica Regional Buenos Aires

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: simulación, juego, enseñanza, aprendizaje, economía.*

› **Resumen**

La presente comunicación da cuenta de una experiencia en la que se aplicó un juego de simulación para la enseñanza de Economía en carreras de Ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Los objetivos del estudio giraron en torno al interés en proponer y analizar un juego de simulación como método educativo en una asignatura en particular buscando reconocer sus ventajas y limitaciones. Algunos interrogantes que guiaron el proceso fueron ¿es posible promover la construcción de los conocimientos a través del uso de juegos como estrategia didáctica en la asignatura Economía para formar ingenieros? ¿Qué lineamientos se deberían seguir para desarrollar un juego de simulación? ¿Qué posibilidades brindan los juegos en términos de participación, en el vínculo entre los alumnos y en la comprensión de conceptos? ¿Qué capacidades se pueden desarrollar en el alumno al participar de un juego de simulación? ¿Qué sucede con el rol del docente al participar de un juego? ¿Cómo es el clima del aula durante una sesión de juego? entre otras.

Mediante este trabajo de investigación se buscó proporcionar información útil y fehaciente para los docentes e investigadores en el área de la enseñanza de la ingeniería y en particular en la enseñanza de economía, tendiente a una reflexión acerca de las estrategias actuales de enseñanza y una posible mejora en este campo.

En cuanto al diseño del estudio, éste se ajustó al cumplimiento de una metodología especial acerca de los juegos de simulación, por lo que siguió un formato preestablecido para que el mismo cumpliera con ciertas condiciones. La estructura del juego tuvo como punto de partida: -el objetivo/desafío principal, -el establecimiento de las reglas, -las instrucciones del juego, -

recomendaciones/sugerencias para los participantes, entre otras secciones. La investigación diseñó instrumentos de recolección de la información obtenida antes, durante y después de la experiencia del juego, mediante la realización de observaciones y la administración de cuestionarios.

Los resultados obtenidos, que por un lado, pretenden aportar a la comprensión de algunos de los beneficios pedagógicos-didácticos puestos en juego a partir de la experiencia desarrollada y por otro lado, reflexionar acerca de su potencial para la mejora de la enseñanza en el ámbito universitario. Se pudieron analizar elementos relacionados con la motivación, participación, aplicación de algunos conceptos de la asignatura, interacción y clima en el aula, etc. cuestiones éstas que definen a la práctica docente y si se la propone como objeto de análisis.

› **1. Primera parte: planteo inicial**

Con el avance de la ciencia y la tecnología, de las nuevas formas de producción y el efecto de la globalización, han surgido grandes transformaciones sociopolíticas, económicas y de la sociedad del conocimiento. Ante estos cambios son necesarias nuevas habilidades que permitan contar con la preparación necesaria para interpretar y resolver los problemas que actualmente se presentan. Ello supone un gran desafío a la educación superior, en especial la universitaria, que se ha visto con la necesidad de replantear sus diseños curriculares buscando generar respuestas. En especial, las carreras de ingeniería en nuestro país (basándose en un enfoque que fortalece la formación práctica profesional de sus egresados) busca replantearse e incluir actividades que estimulen la capacidad de análisis, de síntesis y el espíritu crítico del estudiante, despierten su vocación creativa, entrenen para el trabajo en equipo y la valoración de alternativas. Las evaluaciones en este campo deben contemplar de manera integrada la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y habilidades para encontrar la información y resolver problemas reales (Resolución 1232/01, Ministerio de Educación, 2001).

A pesar del avance que las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y de enseñanza han provocado en el ámbito educativo, en general la modalidad para enseñar no ha cambiado, manteniéndose invariable frente a los cambios que se han producido en la sociedad.

En distintas universidades del mundo como la de Pensilvania – Wharton, la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Navarra en España y la Universidad de los Andes (Colombia), se emplean juegos gerenciales para afianzar áreas como economía, marketing, RR.HH o Finanzas (Duque Reyes, 2011). Es conocido el uso del juego y la simulación como recurso didáctico, utilizado en la enseñanza de materias como matemática o una lengua extranjera. Otras experiencias, cuentan las ventajas de aplicar los juegos en la enseñanza, donde los estudiantes logran la comprensión de las tareas a desarrollar, retroalimentan las decisiones tomadas, “aprenden haciendo”, incrementan la velocidad de aprendizaje, mejoran la retención y memorización de conceptos y favorecen la comunicación grupal, el debate y la toma de decisión (Gómez, 2010).

Partiendo de este conocimiento, el trabajo se centra en indagar las potencialidades del uso del juego de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de Economía en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (UTN.BA. de aquí en adelante). Economía es una asignatura que forma parte del bloque de materias complementarias y del área de Ciencias Sociales en el plan de estudio de las ingenierías ofrecidas en la referida institución. Se reconoce cada vez más la importancia de su conocimiento para resolver problemas de ingeniería, donde cobra valor no sólo lo técnico sino los recursos (naturales, humanos, tecnológicos, financieros, etc.), que se deben involucrar en su solución. Es de régimen cuatrimestral y se cursa promediando la carrera. Abarca temas tanto de microeconomía (formación de precio, oferta, demanda, tipos de mercado, factores de la producción) como de macroeconomía (renta nacional, moneda, crédito y bancos). Salvo Ingeniería Industrial, es la única materia en su tipo que se cursa en todas las especialidades de ingeniería. A pesar de que la economía es una disciplina que maneja cosas que todos utilizamos a diario, es difícil de comprender para muchos alumnos.

En la enseñanza de Economía se utiliza un método convencional que consiste en clases teóricas expositivas y como actividad práctica se propone la realización de un plan de negocio y distintos ejercicios buscando promover la participación de los alumnos. La elección de esta asignatura se justifica por mi participación como docente de la misma desde el año 2009.

En una primera etapa, la indagación y el análisis se centran en los juegos de simulación vigentes que poseen finalidad educativa en el ámbito de la enseñanza universitaria. Luego se diseñará un juego a fin de evaluar sus potencialidades como método de enseñanza. Para ello, se tomarán en cuenta diversas categorías de análisis, por ejemplo la participación de los alumnos, vínculo e interacción logrado entre los mismos, motivación, trabajo en equipo, rol del docente, similitudes entre el juego y el mundo real, habilidades que se promueven y clima de aula. Por último, se analizarán los resultados obtenidos a partir del marco teórico existente.

› **2. Los objetivos propuestos**

Uno de los objetivos principales del estudio consistió en proponer y analizar un juego de simulación como método educativo buscando reconocer sus ventajas y limitaciones. en una asignatura como Economía para la formación de ingenieros en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Buenos Aires (UTN.BA). Entre los objetivos específicos, se propuso: -identificar los conocimientos previos y las habilidades necesarias en la asignatura economía que los estudiantes podrían desarrollar con el juego de simulación, -diseñar el juego basado en experiencias existentes, -indagar y analizar la participación, la comprensión y la abstracción lograda durante el juego a partir de la construcción de un producto mediante el trabajo cooperativo, -evaluar las potencialidades del uso de la simulación-juego como método de enseñanza.

En cuanto a los supuestos de trabajo que guiaron el proceso de indagación, se partió de la idea que el uso de la simulación-juego en la asignatura Economía en la formación de ingenieros podría ayudar a la comprensión de los conceptos básicos y complementar la clase expositiva-teórica, como así también la construcción de un producto, una estrategia del juego-simulación, hace posible que las ideas y relaciones abstractas sean más concretas y comprensibles.

› **3. Antecedentes del tema**

El juego ha sido un recurso educativo explotado desde la antigüedad, y gracias a los aportes que han hecho distintas disciplinas como la pedagogía, la psicología, la filosofía, la antropología o la sociología, la educación ha dado un giro aprovechando las ventajas que conllevan su uso.

Haciendo un recorrido por la historia del juego como recurso educativo, éste ha sido definido e interpretado de diferentes maneras. Entre los filósofos de la antigua Grecia, Platón fue uno de los primeros en reconocer el valor práctico del juego, identificándolo con el culto sacro. Aristóteles en el libro IV de la *Ética* recomienda el juego como actividad complementaria a la hora del descanso, proporcionando alivio al intelecto fatigado. También menciona a los juegos como camino para ensayar los ejercicios que los niños habrán de dedicarse en edad más avanzada. Para lograr este fin Platón y Aristóteles animaban a los padres a que le dieran juguetes a sus hijos que ayudaran a “formar sus mentes” para actividades futuras como adultos.

Algunos autores del siglo XVII como Juan Amos Comenio (1658) han realizado aportes a través de sus investigaciones sobre la integración del juego a la educación y las ventajas que éstos brindan como autoconocimiento, autodominio y ejercitación corporal.

Posteriormente sobre el aprendizaje activo y planteamientos educativos del juego, aparecen autores como Rousseau (siglo XVIII), que resalta la posibilidad que el juego brinda en términos de libertad y espontaneidad, Pestalozzi (siglo XVIII) considerado precursor de la pedagogía moderna, y Dewey (siglo XIX y XX) reconociendo en el juego un recurso complementario para aquellas actividades que no presentan buenos resultados (Valcarcel, 2011).

Las primeras teorías psicológicas sobre el juego surgen después de la mitad del siglo XIX donde distintos autores plantean que el juego permite consumir energías no utilizadas (Spencer, 1855), y como ejercicios que preparan para actividades que serán realizadas en la vida adulta (Groos, 1901).

En el siglo XX figuras de psicólogos como Piaget (1952) plantea que las formas de juego a lo largo de la infancia son consecuencia de su desarrollo cognitivo y la actividad mediante la cual un niño se vincula con la realidad. También clasifica las actividades lúdicas en las siguientes categorías: juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción (Chamorro, 1989).

Los educadores, influidos por la teoría de Piaget, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1997).

También aparece Vygotsky (1991) donde la actividad lúdica tiene como esencia el planteo de una situación imaginaria que permite el desarrollo de funciones psicológicas superiores. La actividad lúdica puede crear zonas de desarrollo próximo que presenten beneficios para la educación.

El sociólogo francés Roger Caillois (1986) realizó estudios sobre los juegos proponiendo cuatro categorías: competencia, azar, simulacro y vértigo.

En la actualidad el destacado científico computacional y pionero de la inteligencia artificial Seymour Papert (1998) ha trabajado junto con el Instituto Wernher von Braun (Perú) llevando adelante el proyecto Infoescuela con el material Lego Educativo con el objetivo de ver el impacto de estos juegos en el sistema educativo. Los resultados de las investigaciones indican que los alumnos del grupo experimental que utilizaron el juego como estrategia de aprendizaje cumplieron sus actividades escolares con éxito y con un impacto positivo a nivel personal respecto de los grupos de alumnos que no utilizaron los juegos.

Algunas de las últimas investigaciones presentan el análisis sobre la incidencia que tienen los juegos en el clima de aprendizaje. Froebel (tal como se cita en Castro, 2008, p.227) desarrolló juegos educativos ya que le da una importancia central a los mismos para el aprendizaje, considerando que éstos no sólo permiten el desarrollo intelectual sino que además propician un clima de alegría, libertad, colaboración y respeto. Velarde (tal como se cita en Castro, 2008, p.227) señala la importancia de los juegos en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de la comunicación, de los distintos tipos de inteligencia, el ingenio, la observación, el planteo de hipótesis y la generación de soluciones (Castro, 2008).

› **3.1. Los juegos de simulación y su tipología: ¿cómo fueron surgiendo y evolucionando?**

Los orígenes de los juegos de simulación se remontan al año 3000 antes de Cristo y se localizan en India y China. Se trataba de juegos de guerra como el Go y el Chaturanga¹ del cual parece provenir el ajedrez, en los que los jugadores tenían que desplegar todas sus habilidades tácticas para derrocar al oponente.

Existen evidencias muchos siglos antes de Cristo, en la antigua Grecia, Asia Menor, Persia e India, sobre la existencia de juegos tácticos tales como el ajedrez o las damas (Fraile Arbiol, 1993).

¹ El Go se juega con piedras blancas y negras que se colocan en intersecciones libres de una cuadrícula de 19 x 19 líneas donde el objetivo es tratar de controlar una porción más grande del tablero, donde se puede capturar una piedra si se encuentra completamente rodeada de piedras del color contrario. El chaturanga parece ser el juego del cual proviene el ajedrez.

En la antigua Roma también se han encontrado restos de distintos juegos bélicos, como los 57 tableros gravados sobre losas del pavimento hallados cerca de la ciudad de Sevilla o el juego de estrategia bélica denominado “Ludus Latrunculorum” (Steiner, 1998).

Posteriormente en el siglo XVII, los juegos de ajedrez pasaron a convertirse en una herramienta de reclutamiento y formación de tropas en toda Europa, donde se evaluaba las reacciones que podían tener en el presente o futuro las tropas de los distintos ejércitos preguntándoles como actuarían ante una situación similar que se pudiera dar en la realidad (Jones, 1995).

En la Primera Guerra Mundial países como Alemania, Francia y Japón utilizaron los juegos de simulación como herramienta para evaluar estrategias militares (Hausrath, 1971). Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, los juegos de simulación pasaron al campo de las empresas de la mano de muchos oficiales retirados que ocuparon puestos directivos en distintas empresas. Los juegos se empiezan a utilizar como herramienta de formación del personal² y a partir de ese momento son muchas las teorías y las aplicaciones de los juegos de simulación en el campo docente y en el mundo empresarial, así como en muchos otros campos como la medicina, la psicología, etc.

A partir de los años 50, los juegos de simulación que se aplicaban al mundo de las empresas comenzaron a extenderse a las escuelas de ciencias económicas y empresariales de todo el mundo. Es en el año 1968 en Inglaterra cuando se registra el primer juego con fines docentes utilizados en el aula³ (Azón Puértolas, 2012) y a partir de ese momento el número de juegos de empresas comienza a crecer rápidamente.

Por su parte, en cuanto a la tipología de los distintos juegos de simulación, según Taylor (1991) es posible distinguir cuatro variedades diferenciadas de simulación: el estudio de casos, la representación de papeles o “role playing”, la simulación-juego y la simulación mediante una máquina.

Para cada caso, el nivel de abstracción se va intensificando a medida que se desplaza desde el estudio de casos pasando por la representación de papeles o la simulación-juego hasta la simulación mediante una máquina (Taylor, 1983). Así es posible reconocer:

El *Estudio de casos*. Es una técnica que presenta una situación a través de papeles “históricos” elegidos creando una relación descriptiva, en la que se usan diferentes combinaciones de datos del mundo real, narraciones, cintas grabadas o películas, entre otros.

2 Uno de los primeros juegos creados fue el MONOPOLOGS en 1955, este juego que simulaba la gestión de inventarios en la Fuerza Aérea de EE.UU., se adoptó para la toma de decisiones en el campo de los negocios. El objetivo era delegar responsabilidades en principiantes sin correr riesgos (Faria, 1987).

3 El juego era el Esso Students Business Game, basado en el juego Top Managment Decisión Game de Schreiber utilizado en 1957 en la Universidad de Washington (Watson,1981).

La *Representación de papeles o "role playing"*. Implica no sólo el análisis o la discusión de la información como en el estudio de casos, sino que también precisa que los participantes representen situaciones utilizando una base de datos proporcionada como punto de partida.

La *Simulación-juego*. Se ubica en un nivel superior de abstracción y ello supone que se encuentre a medio camino entre el estudio de casos y la representación de papeles por un lado, y la simulación mediante ordenador por el otro. Se considera menos abstracta que la simulación mediante ordenador, pero es más completa que el role-playing porque depende de procedimientos más formalizados y de una mayor estructuración de relaciones.

La *Simulación mediante ordenador*. Esta tipología está apoyada en las matemáticas. Se destinan a proporcionar respuestas más que a la comprensión de procesos, y en consecuencia, la participación humana se limita a un desarrollo inicial, el programa, y a una respuesta en relación con el resultado que se produce.

› **3.2. Los juegos de simulación y la educación**

Los juegos de simulación utilizados para el aprendizaje pueden presentar variantes, pero según Taylor (1983, p. 11 y 12) presentan algunas características comunes: a) se logra representar situaciones complejas de situaciones reales o imaginarias mediante la abstracción b) la simplicidad lograda se da a través de acciones simples que se controlan mediante reglas explícitas c) los participantes se exponen a situaciones controladas y libre de riesgos. d) se pueden utilizar modelos físicos o matemáticos e) los participantes toman decisiones dentro de contextos de cooperación, competencia o conflicto entre jugadores o equipos f) producen ciertos premios o privaciones a partir de las decisiones tomadas, determinados por el azar, por referencia a evaluaciones humanas o por el uso de reglas o fórmulas predeterminadas.

› **4. Síntesis de la experiencia**

El juego propuesto se denominó "SIMULECO" (simulación para economía) y consistió en formar empresas que fabriquen el producto que cumpla con los requerimientos del cliente, buscando maximizar la rentabilidad del dinero aportado por el inversor.

Algunos de los objetivos planteados fueron: - Comprender conceptos económicos vistos durante el curso como costo, utilidad, tipos de inversión, gasto, productividad y rentabilidad a partir de la fabricación de un producto. - Poner en práctica habilidades y conocimientos que permita "aprender haciendo" al recrear una economía donde se deben tomar decisiones de inversión y evaluar el resultado de las mismas.

También se definieron ciertas reglas del juego que debían ser respetadas por los participantes y el desafío final: "Ganará el juego la empresa que logre devolver el capital inicial con los mayores beneficios para el inversor".

El juego se basó en el planteo de una situación profesional lo más cercana a la realidad: Una empresa va a lanzar una nueva línea de perfumes importados y necesita distintas cajas de presentación de los mismos. Está dispuesto a pagar hasta \$ 50 por un atractivo envase de presentación, ya que considera que parte del éxito comercial de la nueva línea de productos dependerá de su packaging. Se entregará un plus del 20% al envase con mejor diseño.

Un inversor está dispuesto a financiar con \$ 1000 a cada empresa que produzca las distintas cajas de presentación.

La consigna propuesta a los alumnos-participantes se basó en el diseño de un envase a partir del prototipo entregado y la producción de la mayor cantidad de unidades en el tiempo disponible cumpliendo los requerimientos del cliente. No se aceptaban productos defectuosos (fallas de pegado, de cierre o bordes salientes) o fuera de especificación.

Se estableció el tiempo disponible y la especificación de las acciones a seguir.

› **Resultados y Reflexión final**

La experiencia resultó muy motivadora para los alumnos participantes, quienes desde el inicio pudieron ser protagonistas del juego, logrando que esta motivación se mantuviera a lo largo del mismo. En cierta medida, esto puede observarse en algunos beneficios brindados por el juego como la posibilidad de ver los temas de la teoría en un caso práctico, o el desafío de administrar bien los recursos y el tener que diseñar un producto, por ejemplo. Según la opinión del docente, también, mediante el juego pudo reconocer en los estudiantes una jugosa participación, en la que afloraron cuestiones técnicas y criterios profesionales relacionados con la creatividad, la planificación estratégica, la ejecución y el control de un proyecto de negocios.

En cuanto al aprendizaje a través del juego, los alumnos manifestaron pudieron experimentar el trabajo en equipo, elaborar un plan de trabajo, tomar decisiones, analizar antes de decidir y además con conocimientos específicos de la asignatura como por ejemplo el cálculo de materia prima y mano de obra, su incidencia en el costo de producto, elaboración de balance y cuadro de resultados, factores de la producción y cálculo de productividades.

El docente definió que el juego de simulación puede ser un recurso complementario muy valioso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En su opinión, al mantenerse contacto con materiales concretos se aprecian las pérdidas, desperdicios y rechazos, lo que permite al estudiante consustanciarse con costos ocultos.

Los alumnos reconocieron similitudes entre el juego y el mundo real, por ejemplo cuando aparecen dificultades entre las áreas de una empresa (ejemplo marketing versus ingeniería), o el disponer de poco tiempo para tomar decisiones, o la idea de hacer algo mejor o intentar ser mejor que la competencia o la idea de maximizar los beneficios.

En cuanto a la interacción y discusión generada durante el juego, los grupos, inicialmente, debieron ponerse de acuerdo y dialogar para evaluar los pasos a seguir. Una vez decidido lo que

harían, se observó cómo trabajaban cooperativamente estableciendo una distribución de tareas, donde cada alumno logró concentrarse en una actividad concreta.

Según la experiencia de los alumnos, las habilidades que el juego más promovió fueron: - organizar y planificar - solucionar problemas, aplicar los conocimientos en la práctica, generar iniciativa y espíritu emprendedor, desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y habilidades interpersonales. En menor medida aparece el análisis y la síntesis, la gestión de información y el liderazgo, la motivación por el logro y el compromiso ético. El docente compartió las mismas habilidades destacadas por los alumnos.

El clima de trabajo en el aula fue intenso. La observación realizada permitió registrar que los alumnos estaban muy involucrados en la actividad, distendidos y motivados por el objetivo a alcanzar y con un fuerte compromiso por cumplir con calidad la producción encomendada. Por su parte, el docente también manifestó que hubo un muy buen clima, con una importante participación de todos y el trabajo fue creativo.

En términos generales, se pueden sintetizar algunas ideas acerca del potencial del juego que permiten definir sus rasgos más sobresalientes:

El desafío más movilizador fue el de conocer y aceptar que el juego implica asumir una perspectiva más activa de la enseñanza y del aprendizaje para la asignatura. La etapa de “diseño” del juego permite imaginar otra clase, es otra idea de clase, diferente a las convencionales, que también incluye preguntas que pueden surgir, múltiples imprevistos (que quizás se ven potenciados por el comportamiento libre de los jugadores al momento del juego), posibles inconvenientes y posibles respuestas.

El sentido del juego de simulación y su relación con la motivación y el aprendizaje. Los alumnos, al participar del juego, persistieron en su tarea manteniendo el interés y la atención hasta el final, a diferencia de lo que ocurre con las tareas presentadas a modo de ejercicios típicos en la asignatura de referencia. Se sostiene, en este sentido, que el juego al involucrar al alumno en la tarea de un modo más participativo, podría favorecer, entre otras cosas, aprendizajes más significativos en esta asignatura.

Al tener que decidir mediante el juego de simulación propuesto, de qué modo organizar el trabajo teniendo que interactuar necesariamente con otros para su realización, la idea de aprendizaje que subyace es la de colaboración. Las actividades que incluyen grupos cooperativos facilitan la comprensión de un fenómeno o la adquisición de una destreza (Johnson, Johnson y Slavin, 1999). Se refuerza esto con otra característica del juego, éste buscó plantear algo novedoso, inesperado, variando las condiciones del aula y planteando un problema con un grado de incertidumbre.

El juego, en tanto recurso didáctico, podría utilizarse en asignaturas del área económica como en Economía de la Empresa o Costos y Presupuestos, como también en asignaturas de administración y organización industrial, Planificación y Control de la Producción, Presupuesto o Estudio del Trabajo donde se ven cuestiones de métodos y tiempos. Además podría ser extensiva a cursos de capacitación para diferentes destinatarios (como gerentes y empleados de empresas) en temas de gerenciamiento de negocios, calidad, producción y gestión de recursos humanos.

La Universidad podría hacer uso y aprovechamiento del juego de simulación, sobre todo si se propone fortalecer el desarrollo de capacidades tanto genéricas como específicas de la formación de la ingeniería en las distintas especialidades. Se podría brindar un enfoque completamente diferente de la clase al utilizar la técnica de la simulación para explicar distintos conceptos. Una clase que utiliza la simulación como método de explicación podría ser más participativa, despertar el interés de los alumnos y brindar una experiencia diferente de aprendizaje al volver los temas más concretos y tangibles. Se fortalecería la formación de los alumnos en relación con el desarrollo de ciertas capacidades necesarias, por ejemplo para la interacción social, como son ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener vínculos positivos con los demás; capacidades para la toma de decisiones, organizar tareas, negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido; capacidades para la comunicación eficaz y clara; capacidades para la resolución de problemas, entre otras. Por lo expresado, el juego de simulación y su adecuada aplicación podría ayudar a mejorar la calidad de la formación del profesional, cada vez con más exigencias desde el ámbito laboral en el contexto actual.

› **Referencias**

- Azon Puertolas, V (2012). Los juegos de simulación en la asignatura de Economía de la Empresa de 2º de Bachillerato. Facultad de Educación. Universidad Internacional de La Rioja.
- Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1997): Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia. Madrid: Panamérica
- Castro, S (2008). Revista de Investigación vol.32 no.65 Caracas dic. 2008. Disponible en la WEB: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000300011&lng=es&nrm=iso
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chamorro, L. I. (1989). El juego en la educación infantil y primaria. Revista on line Autodidacta. ISSN: 1989-9041 . Disponible en la WEB: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/i_l_chamorro.pdf
- Duque Reyes, D. (2011). Diseño de un juego basado en experiencias como apoyo educativo para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo. Tesis de Maestría en Ingeniería Administrativa. Universidad de Colombia. Medellín.
- Faria, A.J. (1998). "Business simulation games: current usage levels – an update". Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research 29: 295-308.
- Fraile Arbiol, E. (1993). La simulación y los modelos educativos en la enseñanza, una aproximación a los juegos de empresa abiertos. Tesis doctoral: San Sebastián Universidad de Deusto.

- Gómez, María C. (2010). Definición de un método para el diseño de juegos orientados al desarrollo de habilidades gerenciales como estrategia de entrenamiento empresarial. Tesis de Maestría en Ingeniería Administrativa. Universidad de Colombia. Medellín.
- Groos, K. (1901): The play of man [El juego en el hombre]. Nueva Cork: Appleton.
- Hausrath, A. (1971). Venture Simulation in War, Business and Politics. New York. Mc Graw Hill.
- Jones, K (1995). Simulations. A Handbook for Teacher and Trainers. Londres: Kogan, Page.
- Valcarcel, C. (2011). Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. Disponible en la WEB: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>
- Slavin, Robert E. (1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Edit. Aique.
- Spencer, H. (1985): Principios de psicología. Madrid: Espasa-Calpe.
- Steiner, A. (1998). Jaque al faraon. Newton (4) pag. 39-40.
- Papert, S. (1998). Study of Educational Impact of the LEGO Dacta Materials INFOESCUELA MED [Estudio del impacto educacional del material Dacta LEGO]. Disponible en la WEB: <http://cache.lego.com/downloads/education/infoescuela.pdf>
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children (2nd ed.) [El origen de la inteligencia en los niños]. New York: International Universities Press.
- Taylor, John (1983). Guía sobre simulación y juegos para la educación ambiental. UNESCO-PNUMA. Disponible en la WEB: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000569/056905so.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1991): El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico. Madrid: Aprendizaje Visor.

ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO: MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

D'AMICO, Viviana/ Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Trelew - viviana@madryn.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Didáctica de la formación ética y ciudadana –derechos de los niños/as- materiales didácticos*

> **Resumen**

La presentación se enmarca en el desarrollo de la tesis de Maestría “Enseñanza de los derechos del niño: análisis de géneros discursivos e imágenes en materiales y recursos didácticos”. El proyecto de investigación tiene como principal desafío realizar un relevamiento y análisis de materiales didácticos: textos impresos, y audiovisuales, destinados a la enseñanza de los derechos del niño en escuelas primarias.

El diseño de investigación parte del interrogante, ¿Cómo se enseña los derechos del niño en la escuela primaria? Con el objetivo de componer un estado de situación de la inclusión de la temática en las aulas así como de las metodologías y recursos utilizados.

La perspectiva propuesta es la de la investigación participativa utilizando el formato de talleres participativos con docentes de escuelas primarias, en los que se comparten y recuperan saberes de los docentes. Y se reconstruyen las prácticas de la enseñanza de los derechos del niño.

En la presente instancia se presentará un avance del desarrollo del trabajo que incluye la sistematización de encuestas administradas a los participantes y la construcción conjunta de criterios de análisis de imágenes y textos utilizados en la enseñanza realizada en el marco de los talleres.

En una segunda fase la metodología propuesta será la de análisis, recopilación y categorización de materiales utilizados por los protagonistas en la enseñanza de los derechos de los niños/as.

La indagación pretende ser una contribución a la promoción, difusión y defensa de los derechos humanos desde la construcción de principios y criterios en vistas a la elaboración de un modelo didáctico para la enseñanza de la temática.

La tesis pretende finalmente esbozar, a partir del análisis y la investigación, unos lineamientos generales para pensar la didáctica de los derechos humanos.

> **La tesis**

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de la tesis final de la maestría en Didácticas específicas con orientación en Ciencias Sociales dictado por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El tema a investigar está sintetizado en el título: “Enseñanza de los derechos del niño: análisis de géneros discursivos e imágenes en materiales y recursos didácticos” cuenta como directora al Magister Gustavo Shujman y como codirectora a la doctora Silvia Andrea Contín.

Un primer interrogante pretende dar respuesta a la pregunta: **¿Cómo se enseñan los derechos del niño en la escuela primaria, que materiales, escritos y audiovisuales son los que se utilizan? ¿Qué tipo de géneros e imágenes se podrían integrar para un ejercicio más justo y amplio de los derechos humanos?**

En el análisis me focalizaré en dos dimensiones: los géneros discursivos y las imágenes intentando reconstruir las concepciones desde las cuales se desarrollan. Guiada por los siguientes interrogantes:

- ¿Que principios didácticos son las más adecuadas para la elaboración de materiales para la enseñanza de los Derechos de los niños y niñas?
- ¿Cuáles son los criterios válidos en la selección de imágenes que se incluyan en las propuestas didácticas para la enseñanza de los derechos de los niños y niñas en la escuela?
- ¿Qué leer y que escribir al enseñar derechos de los niños en la escuela?

El propósito del trabajo consistirá en componer un estado de situación de la inclusión de la temática en las aulas así como de las metodologías y recursos utilizados.

> **Justificación**

Las actuales políticas educativas nacionales ubican como prioridad el desarrollo de estrategias de enseñanza de los derechos humanos. Así en la recientemente sancionada ley de educación se inscriben a los mismos como contenidos claves para la educación pública. Al mismo tiempo en los NAP del área de Formación ética y ciudadana los derechos humanos son considerados prioritarios...

En este sentido, considero como tema relevante el análisis y sistematización de materiales didácticos que ofrecen diferentes instituciones promotoras de los derechos humanos, programas nacionales y provinciales en el país y en Latinoamérica producto de los intentos de promoción de los derechos humanos en particular de los derechos de los niños.

Los libros de texto ocupan un lugar importante en las prácticas de enseñanza prescribiendo, la mayoría de las veces que enseñar y cómo hacerlo. Podríamos decir, sin equivocarnos, que los manuales y textos escolares van configurando las prácticas, como no lo hacen otros materiales didácticos, en función de las concepciones que los profesores tienen en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo los materiales que circulan en la web y que son

distribuidos por organizaciones no gubernamentales son múltiples y lentamente van entrando en las aulas de la mano de programas ministeriales

> **Supuestos**

A partir de las lecturas realizadas así como del intercambio con colegas he elaborado algunas ideas o presupuestos iniciales, los que serán puestos a consideración durante el desarrollo de la indagación, los mismos podrían ser formulados en los siguientes términos:

Los derechos humanos han ingresado a la escuela a partir de contenidos prescriptos en los Diseños curriculares que los incluyen a partir del retorno a la democracia como obligatorios.

Las Organizaciones promotoras de DDHH han producido y distribuido múltiples propuestas y recursos para su enseñanza con escaso influencia en las prácticas de los diferentes niveles.

La enseñanza de los derechos humanos en la escuela primaria se caracteriza por propuestas declarativas alejadas de los modelos problematizadores.

-Los géneros discursivos y expositivos son los que prevalecen en los textos destinados a la enseñanza de los derechos humanos

Es imprescindible la construcción de análisis detallados dentro del campo de la Educación en derechos humanos a que ubican a los derechos humanos en función de los contextos.

Aunque el número total de programas de capacitación y cursos de Educación en derechos humanos ha aumentado, todavía no hay suficiente investigación educativa que permita derivar principios pedagógicos con los que evaluar las propuestas didácticas de educación en derechos humanos, su impacto y su valor formativo.

La educación en derechos humanos tiene la posibilidad de evolucionar hasta ser un tema transversal, tanto como una instancia curricular clave en los diseños curriculares. En su estado actual, es una colección de programas interesantes y diversos. En este sentido la presente propuesta se constituye en un plan de investigación que pretende colaborar en la creación de una tradición en derechos humanos en nuestra comunidad y en la región.

> **Un modelo didáctico posible para la enseñanza de los derechos de los niños y niñas**

La propuesta conjetural que guía esta investigación está constituida por un modelo didáctico que se pretende como el más adecuado a la hora de la enseñanza de contenidos éticos,

jurídicos y políticos. Formulado por Siede, Herman y Micó (2001)¹ ubica al “Conflicto moral “como eje articulador de la enseñanza. Los conflictos en torno del deber, los conflictos de valores, las controversias entre concepciones del bien y los conflictos de intereses su tratamiento y reconocimiento en diferentes casos para la enseñanza se constituyen en características centrales del modelo.”

Una pedagogía para la ciudadanía plena implica la deliberación democrática en el marco de los intereses contrapuestos. En consecuencia la enseñanza de los valores y los contenidos jurídicos requiere para su comprensión la inclusión de los conflictos de intereses.

Por otra parte tres principios didácticos enunciados por Isabelino Siede (2001)² que hacen referencia a necesidades y posibilidades en la enseñanza , operan a modo de hipótesis a la hora de pensar en un modelo didáctico constructivista.

Incluir los hechos y los derechos

Este primer criterio se sostiene en la concepción de los derechos humanos como resultado de un proceso histórico de luchas en contra de la injusticia y la desigualdad. En este sentido, creemos que las propuestas para la enseñanza de los derechos de los niños y niñas deberían incluir situaciones concretas de garantía o violación de sus derechos para articularlas con las formulaciones jurídicas. ..” Se trata de hallar la distancia óptima entre las miradas ingenuas y las miradas escépticas y pesimistas sobre la realidad social, para construir una actitud de criticismo transformador. “Siede (2001)³

Abordar lo cercano, lo lejano y las vinculaciones entre ambos

Un segundo criterio postula la necesidad de presentar casos problemas situaciones contextualizadas en ámbitos pequeños y cotidianos (familia, escuela, barrio) así como en espacios públicos amplios (el país, el mundo, otros grupos sociales, etc.). Como perspectivas de trabajo que se deben contemplar.

Presentar la gesta de luchadores y movimientos por la paz y los derechos humanos

Poder visualizar a hombres mujeres, colectivos sociales organizaciones es un tercer criterio que apunta a recuperar la memoria colectiva para reconstruir valores de solidaridad y participación en los desafíos de la humanidad.

Conocer diferentes ONG de la sociedad civil y las luchas de hombres y mujeres que dieron origen a la actual Convención de los derechos de los niños y niñas así como las luchas actuales que sostienen distintas instituciones y espacios ciudadanos es un contenido importante a incluir .

1 SIEDE, I; HERMAN, M Y MICÓ (2001) Propuestas de enseñanza par segundo ciclo Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

2 SIEDE, I.: (2001) Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

3 SIEDE, I.: (2001) Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

› **El desarrollo de la indagación Reconstruyendo las prácticas de la enseñanza de los derechos de los niños y niñas.**

Para dar respuesta al primer interrogante ¿Cómo se enseña los derechos del niño en la escuela primaria? he diseñado una instancia de capacitación dirigida a docentes de escuelas primaria con quienes en instancias del trabajo compartido he podido relevar aspectos del trabajo que se realiza en la prácticas, y recoger materiales didácticos que circulan en las escuelas.

El instrumento utilizado fue el de una encuesta que se adjunta en Anexo que los docentes participantes completaron en el primer encuentro, y utilizamos a modo de presentación. compartieron el ítem N° 10¿Trabajó alguna vez la temática? ¿Cómo? Por favor relate su experiencia.

Los docentes manifestaron que los derechos de los niños se trabajan en las escuelas y lo consideraron un tema relevante, urgente y muy necesario. Las respuestas asociaron y fundamentaron su inclusión refiriendo a la idea de niño como Sujeto de derecho y a una educación para la libertad de pensamiento y de expresión. Así mismo en la mayoría de las argumentaciones se valoraba el conocimiento por parte de los niños y jóvenes de sus derechos.

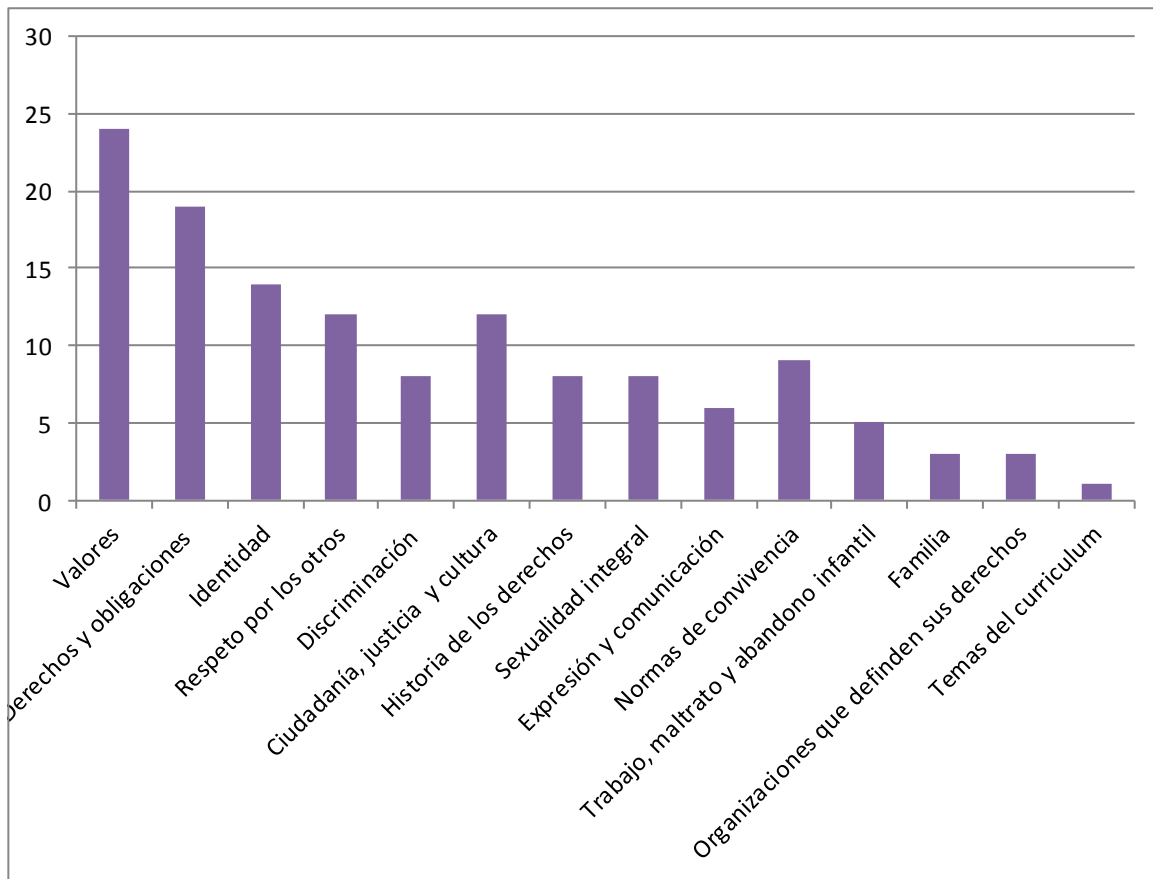
En varias respuestas se vinculó la enseñanza de los derechos de los niños con la posibilidad de su garantía, la prevención, es decir se partió de la hipótesis que el conocimiento y la conciencia sobre los derechos permitirían su exigibilidad. Así mismo se señaló la necesidad de un trabajo con las familias “Si es fundamental porque incluso muchas veces hay que recordárselos y/o explicárselos a la familia del alumno por no respetar alguno de ellos, y favorecer como docente el buen crecimiento de este niño.”

La enseñanza de los derechos de los niños se vinculó también con la formación ciudadana y el trabajo con los valores.

Finalmente aparecieron referencias a la idea de desarrollo integral de niño y a un abordaje permanente, cotidiano que rebasaría la inclusión de la temática en un ´proyecto, secuencia o unidad didáctica...”Creo que se enseñan a diario, día a día y en cada una de las actividades escolares.”

Las experiencias y relatos acerca de la enseñanza incluyeron el abordaje de temáticas diversas y en diferentes niveles de profundidad que se grafican a continuación.

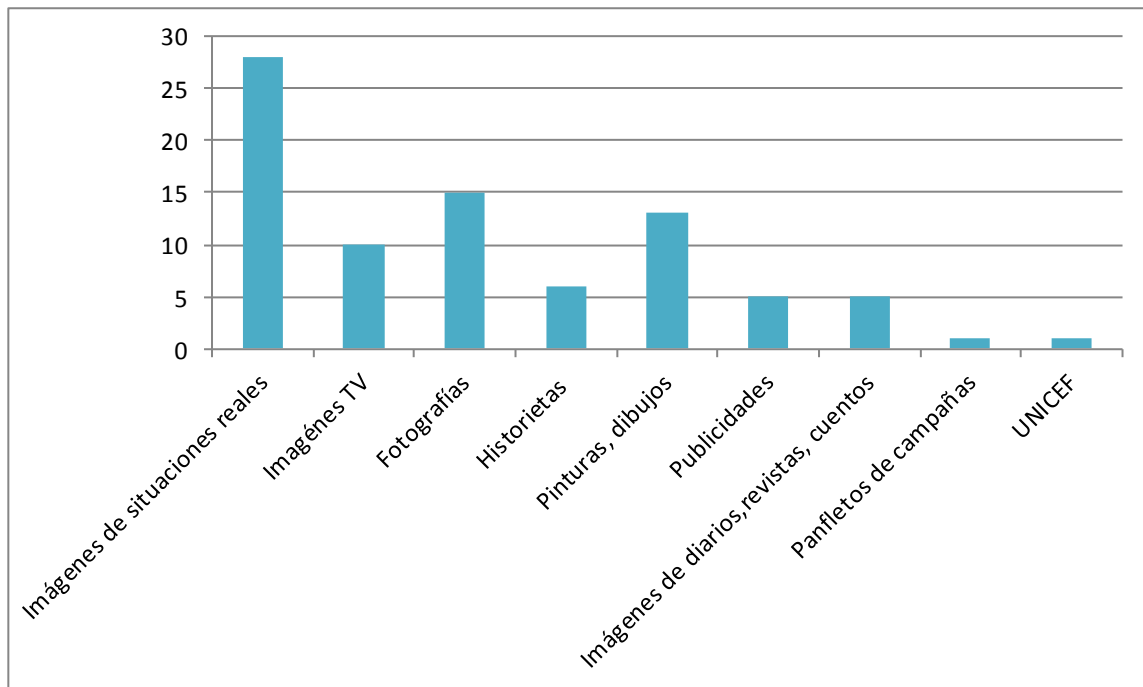
Los valores se enunciaron como un tema central así como el trabajo con los derechos enunciados en la convención entre los que se destaca el de la identidad, la sexualidad el abordaje de problemáticas como el trabajo infantil, el maltrato y el abandono.



> ***Crterios para analizar imágenes***

Como parte de los interrogantes propuestos el trabajo alrededor de las imágenes y los textos fue priorizado y plasmado alrededor del siguiente interrogante: ¿Qué tipo de géneros e imágenes se podrían integrar para un ejercicio más justo y amplio de los derechos humanos?

En un primer relevamiento los docentes priorizaron el trabajo con imágenes reales (fotografías e imágenes de situaciones reales) dejando en un segundo lugar el trabajo con pinturas y dibujos.



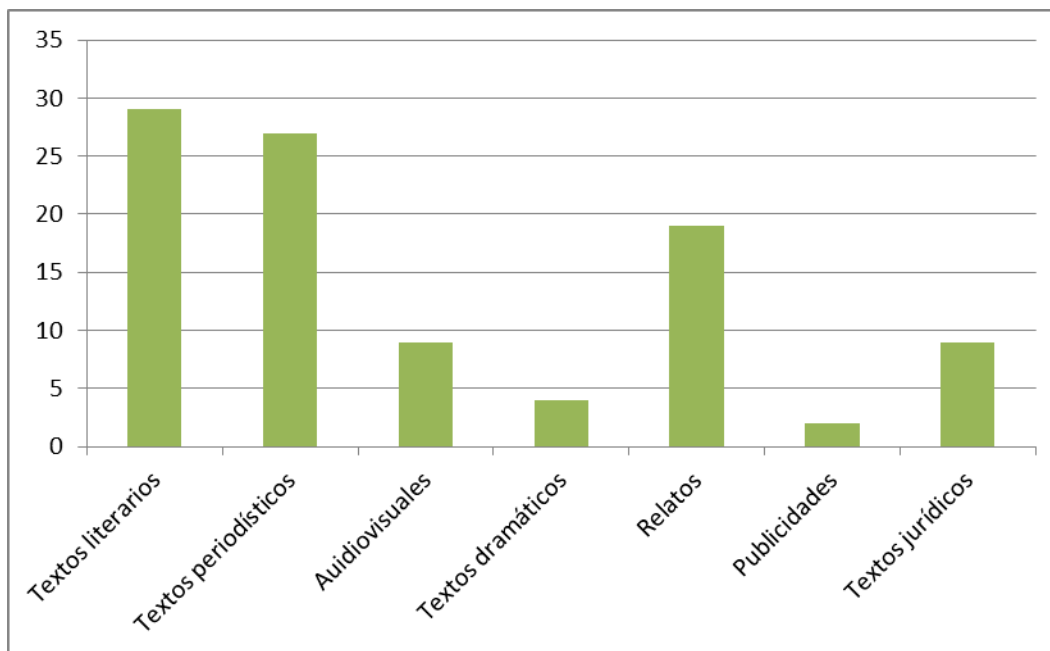
En un trabajo conjunto se diseñó una guía para analizar las imágenes en mayor profundidad (Anexo 3)

> **3-Criterios para analizar textos**

En relación a los textos y géneros discursivos utilizados por los docentes se formuló siguiente pregunta ¿Qué tipo de textos y géneros discursivos considera los más apropiados para su enseñanza?

Los textos literarios ocuparon el primer lugar en las respuestas encontrando, una correspondencia significativa en el lugar que han ocupado, en los materiales producidos por el Programa de derechos de los niños del ministerio de Educación.

Los textos jurídicos ocupan un cuarto lugar después de los textos periodísticos y los relatos.



› ***Ideas para seguir analizando los datos***

En términos del discurso de la didáctica de los derechos humanos es posible delinear un modelo potente basado en problemáticas y casos en el que los derechos se analizan en la complejidad de las situaciones.

Los casos, la inclusión de temas controvertidos y conflictos se configuran en una interesante metodología de enseñanza de los derechos humanos, así como el trabajo con la actualidad utilizando los medios de comunicación y las tics.

La inclusión de géneros como el dialogo, la oralidad, el radioteatro, la dramatización se presentan como adecuados para abordar situaciones problemáticas.

La entrevista, la fotografía tomada en la calle como relato de lo que sucede, el radioteatro, la mesa redonda en la cual se aborda un tema desde miradas diversas se presentan como géneros potentes para trabajar los derechos humanos desde una perspectiva situacional.

Desde este “ideal didáctico o modelo “ las primeras reflexiones parecieran indicar que los derechos de los niños y niñas son abordados en las prácticas y en los materiales como enunciados divorciados de los procesos históricos, los debates ideológicos y los marcos culturales.

Su enseñanza privilegia una visión moralista y a -histórica ligada a los valores con pocas vinculaciones con la realidad de la infancia en nuestro país y en el mundo.

En cuanto a la tipología textual que prevalece el género literario ocupa un lugar central por sobre los textos jurídicos.

Las imágenes no ocupan un lugar relevante, en términos generales se utilizan para ilustrar y amenizar los contenidos. Se presenta anexo 2 y 3 con guías de análisis construidas en

el marco de los talleres con docentes.

En síntesis, es posible afirmar que la temática y enseñanza de los derechos de los niños y niñas ha ingresado en las escuelas primarias cobrando significados y abordajes parciales y superficiales en el que prevalecen enunciados declarativos alejados del modelo didáctico propuesto como ideal.

El proceso de análisis de materiales (manuales, y audiovisuales) así como el pormenorizado estudio de las publicaciones del Ministerio de Educación y de Unicef permitirá ahondar en los sentidos y modos de pensar su enseñanza tanto como en líneas didácticas para un abordaje integral, profundo y transversal.

> **Bibliografía.**

- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.
- FINOCCHIO, S. (2007). *Entradas educativas a los lugares de la memoria*, en Levin, F. y M. Franco, Historia reciente. Desafíos de un campo en construcción. Paidós, Buenos Aires.
- KAUFMAN, C. (2007). *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- LORENZ, F. (2006). *El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria*. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F., Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2006). *Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y formación docente*. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D., Educar la mirada, Política y pedagogías de la imagen. Manantial, Buenos Aires.
- MALOSETTI, L. (2006). *Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar*. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D., Educar la mirada, Política y pedagogías de la imagen. Manantial, Buenos Aires.
- INÉS DUSSEL, FINOCCHIO SILVIA Y GOJMAN SILVIA (1997) *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Bs As Eudeba.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995), *Educar en los Derechos Humanos: Propuestas didácticas*, Madrid, Los Libros De La Catarata.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998), *Manual de educación en Derechos Humanos para maestros de preescolar y primaria*, Madrid, Amnistía Internacional.
- GIL, FERNANDO. (1990) *El sentido de los derechos humanos en la teoría y la práctica educativa*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Complutense.

JARES, X. R. (1999), *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.

SIEDE, I; HERMAN, M Y MICÓ (2001) *Propuestas de enseñanza par segundo ciclo Buenos Aires*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

SIEDE, I.: (2001) *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos* Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

> **ANEXOS**

1-FORMULARIO ENCUESTA DE INDAGACION APLICADA A 40 DOCENTES DE ESCUELAS PRIMARIAS.

INDAGACIÓN INICIAL TEMA DERECHOS DE LOS NIÑOS-NIÑAS Y JÓVENES

“Enseñanza de los derechos del niño: materiales y recursos didácticos”

Nombre y Apellido:

Escuela y grado en el que se desempeña:

Antigüedad en la docencia:

¿Considera que se enseñan los derechos de los niños /niñas y jóvenes en la escuela?

SI

NO

Si contesto que si ¿Cuándo y cómo piensa que se enseñan los derechos del niño en la escuela primaria?

¿La cultura escolar piensa a los niños como sujetos de derecho y los respeta?

¿Cuáles considera son los derechos que mejor se respetan en la escuela, cuales los menos?

¿Ha tenido oportunidad de conocer materiales didácticos para la enseñanza de los

Derechos de los niños y niñas?

SI

NO

Si contesto que SI ¿Cuáles? : Libros de texto

Revistas

Audiovisuales

canciones

Otros

En su opinión ¿Cuáles son los criterios válidos en la selección de imágenes para la enseñanza de los derechos de los niños y niñas en la escuela?

¿Qué tipos de textos considera importantes leer y escribir al enseñar derechos de los niños en la escuela?

¿Qué contenidos y en qué áreas deberían incluirse al tratar el tema de los derechos de los niños?

¿Cuáles serían las imágenes más adecuadas en la enseñanza de los derechos del niño?

¿Con que estrategias y recursos se debería abordar la enseñanza de los derechos de los niños?

¿Trabajó alguna vez la temática? ¿Cómo? Por favor relate su experiencia.

2 -GUIA PARA EL FICHAJE Y ANALISIS DE TEXTOS ESCOLARES Y DE DIVULGACIÓN SOBRE

DEHOS DE LOS NIÑOS/AS

FICHA BIBLIOGRÁFICA:

-Autor:

-Título:

-Editorial:

-Lugar y año de edición:

LUGAR EN EL QUE SE ENCUENTRA DESARROLLADA LA TEMÁTICA:

2.1 área.

2.2 título del capítulo

2.3 Cantidad de páginas.

2.4 Subtítulos del apartado

TEXTOS

3.1 Tipos

3.2 Prototipo de enunciados dar un ejemplo

3.3 Frases que están subrayadas: Transcribir

INFORMACIÓN QUE PROVEE

Jurídica

Histórica

Política

Otras

Usa analogías

¿Incluye preguntas?

¿Indaga al lector?

LENGUAJE

Figurativo

Académico

Otro

IMÁGENES

fotos

caricaturas

infantiles

con epígrafes

dibujos

7 DESCRIPCIÓN GENERAL:

7.1 Contenidos que aborda

7.2 Hilo conductor del tratamiento del tema

7.3 Tipo de Actividades

De aplicación

De problematización

- 3- CRITERIOS PARA ANALIZAR IMÁGENES EN TEXTOS DE ENSEÑANZA -
CONCIENTIZACIÓN DERECHOS DE LOS NIÑOS
FORMATO (PROPORCIÓN -TAMAÑO)
DISTRIBUCION
USO DEL COLOR
CALIDAD ESTETICA
FUNCION
INCLUYE (marque con una cruz y describa)
6.1) FOTOGRAFIAS
6.2) DIBUJOS
6.3) VIÑETAS
6.4) ILUSTRACIONES
6.5) PROPAGANDAS
6.6) OBRAS DE ARTE
CONTENIDO DE LA IMAGEN
INTERACCIONES
SIMBOLOS
GRUPOS ETNICOS
ESTEREOTIPOS.

Re-pensar y re-significar las prácticas de enseñanza

DÍAZ, Norma Eduviges / UNaM -investigacionfhycsunam@gmail.com

GUZMÁN, Alicia Clementina / UNaM -investigacionfhycsunam@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: enseñanza y aprendizaje – representaciones sociales – formación de profesionales*

> **Resumen**

El presente trabajo tiene vinculación con un Proyecto de Investigación que se encuentra en desarrollo (2012-2014), a cargo de un grupo de investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, el cual tiene como propósito comprender las representaciones sociales (RS) en torno a las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad, que construyen sujetos pertenecientes al claustro docente de una carrera de grado de la citada Unidad Académica. Basada en una propuesta exploratoria-descriptiva, se propone dar cuenta de las cuestiones propias del campo de la docencia universitaria en el espacio de una carrera de grado en particular.

Entendemos que la construcción de *lo disciplinar* en la formación de profesionales opera en base a modelos, creencias y valores que sustentan los sujetos que participan de la acción de enseñanza, los cuales, por lo general, circulan de modo inconsciente o implícito y son reconstruidos continuamente, de forma tal que puede pensarse de modo dialéctico entre el espacio de formación profesional y las prácticas de enseñanza. Nos planteamos como principal interrogante: ¿Cuál es el estado de las RS y otros saberes construidos por los sujetos pertenecientes al escenario seleccionado respecto a la enseñanza y aprendizaje en la universidad, y cuáles son sus trayectorias profesionales docentes que los habilitan y sostienen?

A través del análisis del discurso pretendemos adentrarnos en la identificación de concepciones o modelos de enseñanza y aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, y luego, poner en tensión los saberes que circulan en dicho espacio de formación modelados por las trayectorias e identidad profesional docente. La obtención de datos significativos para identificar y analizar aspectos centrales de las prácticas de enseñanza han sido el resultado del contacto con dos tipos de registros: (a) El CV de cada sujeto entrevistado, que nos permitió una aproximación a las trayectorias profesionales docentes y su imbricación con la formación profesional de grado y los posgrados. (b) Entrevistas en profundidad con cada sujeto seleccionado, las cuales facilitaron la apertura y profundización de indagaciones referidas al tema en estudio. Ambos registros, a su vez,

favorecieron contar con información suficiente para desarrollar criterios comparativos entre las diversas respuestas que en conjunto refieren al contenido de las representaciones sociales.

La relevancia de la investigación está dada, al menos, en dos sentidos. Por un lado, en la posibilidad de continuar con una línea de investigación referida a las prácticas de enseñanza en contextos universitarios que parte del mismo equipo viene desarrollando desde el año 2005. Por otro, en relación a la situación particular de la Carrera en cuestión donde el claustro docente ha manifestado su preocupación por las dificultades en torno al problema de la deserción - retención - graduación, en el marco de la implementación reciente de un nuevo plan de estudios. En tal sentido, esperamos poder aportar elementos racionales y explícitos de análisis y reflexión en pos de nuevas miradas tendientes a revertir los problemas actuales que circulan a modo de representaciones sociales.

› **1.- Marco general**

La presente ponencia refiere sobre los primeros hallazgos alcanzados en el marco del Proyecto inscripto en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones bajo el Código 16H360 (“Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad: Representaciones Sociales que construyen docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la U.Na.M”), cuya vigencia va desde enero de 2012 a diciembre de 2014.

Entre los principales interrogantes orientadores para este proceso de indagación, nos planteamos los siguientes:

¿Cuál es el estado de las representaciones sociales y otros saberes construidos por los sujetos pertenecientes al escenario seleccionado?

¿Cuáles son sus trayectorias profesionales docentes que habilitan y sostienen dichas representaciones?

¿Cuáles son las condiciones de producción de saberes o conocimientos sobre las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad, específicamente en la carrera elegida?

¿Qué influencias recíprocas han tenido las intersecciones entre: la situación biográfica de los docentes, el contexto histórico-político y las ideologías imperantes en las comunidades académicas otorgantes de las titulaciones de grado y postgrado?

¿Cómo las mismas han impactado en su desarrollo profesional y en sus concepciones sobre la docencia universitaria?

El primer aspecto abordado consistió en el **buceo bibliográfico**, cuyo recorrido conceptual referido a la Teoría de las Representaciones Sociales –RS- nos confirmó en su consideración como marco apropiado para los propósitos de nuestra investigación, especialmente en cuanto a permitir reconocer cómo los entrevistados comunican e interpretan los aspectos significativos de las construcciones alcanzadas durante sus trayectos de vida profesional-docente.

En esa línea conceptual, Castorina (2005) expresa que las RS constituyen construcciones

colectivas resultantes de un proceso que implica aspectos genéticos. Así, la propuesta metodológica *genética básica* se torna necesaria, a fin de poder abordar los diferentes niveles de análisis. Este referencial comprende los siguientes niveles:

. El nivel *sociogenético*: referido al carácter histórico-social de su producción, situándola en una perspectiva diacrónica en un contexto más amplio;

. El nivel *ontogenético*: referido a la reconstrucción de las RS existentes, incluyendo aspectos vinculados con las identidades construidas por los sujetos.

. El nivel *microgenético*: referido a los modos en que son evocadas y construidas las relaciones sociales, evidenciándose en “... *la manera en que los sujetos conciben la situación de interacción en que se ubican y definen a sí mismos y a los otros en ésta... el modo en que se comunican, discuten, resuelven conflictos, etc.*” (Castorina, op.cit.: 224)

Por su parte, la propuesta desarrollada por Jodelet (1989) nos habla de dos perspectivas desde la cuales pueden ser abordadas las RS: “... *como el producto y como el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad... su aspecto constituyente –los procesos- y constituido –los productos o contenidos.*” (Pág.37)

Al referirnos a los productos o contenidos, nuestra mirada se dirige a capturar informaciones referidas a las dimensiones *información, actitud y campo de representación*. A través del análisis del discurso de los sujetos se podrán explicitar las posibles tensiones entre lo que se dice que se hace y lo que efectivamente se hace en la formación de profesionales en la carrera de seleccionada.

En el orden de los **aspectos metodológicos**, decidimos para esta investigación enmarcarnos en los postulados del paradigma interpretativo, adoptando para ello un proceso de indagación de tipo cualitativo, por sus características intrínsecas, orientadas a relevar de manera objetivable los decires y haceres de los actores que participan del espacio en estudio. Tal como lo plantean Taylor y Bogdan (1992) para la investigación cualitativa, contemplamos integralmente: escenario, actores y escenas, atribuyendo significados y siendo conscientes de los efectos que nuestra implicación produce en el escenario.

En este marco, valoramos las expresiones de los actores como entramados con múltiples componentes. Su descripción e interpretación, recreando lo que piensan, creen y sienten, harán posible la identificación de *estructuras conceptuales complejas*. Las mismas tienen puntos de coincidencia con los conceptos de “*marco*” de E. Goffman y “*habitus*” de P. Bourdieu, a partir de los cuales adquiere significado la noción de *esquemas generativos socialmente estructurados*, como modos de interiorización de lo social en los sujetos.

Las consideraciones metodológicas implicaron también otorgar relevancia al uso de las biografías y sus posibles aplicaciones en el contexto de la presente investigación. Los aportes de Sepúlveda y Rivas Flores (2003), entre otros, señalan la importancia de la dimensión biográfica para el desarrollo profesional docente, en tanto forma de conocer los procesos a través de los cuales los mismos construyen su identidad como profesionales de la educación, es decir, como estrategia para entenderse a sí mismos, su pertenencia a ese cuerpo profesional, sus expectativas laborales, sociales y educativas. Como lo plantea Day (2005), “... *los docentes tienen un bagaje de ‘saber*

práctico personal' configurado por las experiencias pasadas, y que la explicitación de todo ello es un medio por el que pueden controlar su desarrollo profesional".

Desde esta perspectiva, entendemos también que las decisiones tomadas en determinados momentos de la vida profesional docente inciden sobre el proceso de construcción de los modelos de enseñanza, los que al ser re-actualizados durante la indagación, promueven procesos de reflexión, debate y discusiones sobre el desarrollo profesional docente.

Con relación a la **delimitación de la población en estudio**, nos basamos en las informaciones con la cuales contábamos en la propuesta inicial, donde tomamos los datos sobre Planta Docente de la Carrera de Trabajo Social, vigentes a Diciembre de 2011. La misma estuvo integrada por 45 docentes, de los cuales 34 provenían de titulaciones de grado en Trabajo Social y 9 de otras disciplinas, tales como Antropología, Derecho, Psicología, Sociología y otras.

Sobre ese total seleccionamos una muestra de *tipo dirigida*, comprendiendo inicialmente un total de 12 sujetos, y previmos ampliar la muestra hasta alcanzar las informaciones que indiquen *saturación*, acorde a la noción de *hipótesis de saturación teórica* planteada por Glaser y Strauss (1967). Con relación a los sujetos seleccionados, decidimos tener en cuenta su pertenencia tanto al claustro docente, en las categorías de profesores, y en la de auxiliares, en asignaturas ubicadas entre el 2° y el 5° año de la carrera.

El plan de análisis incluyó: por un lado, el procesamiento y análisis de datos capturados a través de los Currículum Vitae (CV) de los entrevistados, y por otro, el análisis de los discursos relevados a través de entrevistas y observación.

Los **instrumentos diseñados para la recolección de datos** consistieron principalmente en: (a) modelo de CV normatizado para los docentes de la U.Na.M, para fuentes secundarias; y (b) Guión de entrevista semi-estructurada y observación no estructurada, para fuentes primarias.

› **2.- Actividades desarrolladas durante el año 2013**

2.1.- Recopilación de datos empíricos y documentales

Uno de los primeros procedimientos que requirió de nuestra atención fue el ingreso al campo a fin tomar contacto con los docentes.

Las posibilidades para acceder al ambiente cotidiano estuvieron condicionadas por las dimensiones de conveniencia y accesibilidad (Mertens; 2005). Es decir, teniendo en consideración el contexto institucional y algunos rasgos de las interacciones que en él se producen y reproducen. En este sentido, fueron relevantes los aportes de dos miembros del equipo de investigación, vinculados directamente con la Carrera (Una docente y Una graduada), para contactar a los docentes y facilitar el trabajo posterior de los demás miembros del mismo equipo.

Un intento explícito de parte de un grupo de docentes de la Carrera de impedir el desarrollo de nuestro trabajo, constituyó el principal obstáculo. Tras evaluar ese incidente, decidimos dar continuidad convocando a participar de manera voluntaria a docentes de las diferentes categorías

contempladas (profesores y auxiliares).

A través de los contactos efectuados, obtuvimos el compromiso de participación de 12 docentes conforme al número inicialmente previsto, cerrándose así la convocatoria. Este procedimiento, realizado de modo personal con cada posible entrevistado, consistió en poner en conocimiento el Proyecto y una vez asumida la participación se fue acordando las modalidades de cada encuentro para las entrevistas. Un docente contactado, al momento de concretar los encuentros, no permitió dar continuidad a los mismos.

Tomamos la decisión de trabajar con los registros biográficos brindados a través de los CV previamente confeccionados en el marco de razones académicas profesionales (Concursos, presentación de postulaciones, entre otras, en base a la Normativa vigente para Docentes de la U.Na.M). Estos CV constituyen una fuente valiosa de datos secundarios, que nos permitió ampliar la mirada respecto de los sujetos, permitiéndonos conocer sus experiencias profesionales en relación con: titulaciones de grado y posgrado, capacitaciones, situaciones y desempeño docente, entre otros. De ese modo, fue posible aproximarnos a las trayectorias profesionales de los participantes y su imbricación con la formación profesional de grado y posgrado.

Una vez recepcionados los CV de 11 docentes, procedimos a su organización para el análisis. Esta tarea se orientó de acuerdo al plan inicialmente considerado.

El relevo de datos de fuentes primarias (entrevistas), se fue concretando tras acordar con cada docente los horarios de encuentro hasta alcanzar la totalidad de entrevistas previstas, las cuales se desarrollaron con la participación simultánea de un coordinador de entrevista y un co-coordinador, contándose con un guión semi-estructurado. El carácter semi-estructurado de cada encuentro habilitó al desarrollo dialogado de la entrevista, favoreciendo relevar información suficiente para luego trabajar criterios comparativos entre las diversas respuestas, en función a las tres dimensiones expresadas en el plan de análisis (Información, Campo de Representación y Actitudes).

Las alternativas de registro de estas informaciones consistieron, por un lado, en la grabación de cada entrevista a través de dispositivo digital y su posterior desgravación, y asumimos el compromiso con cada entrevistado de facilitarles la lectura de la desgravación, previo a su procesamiento para los análisis respectivos. Por otro lado, procedimos a la toma de notas para registrar informaciones relevantes capturadas a través de la observación no sistemática, herramienta fundamental para “... *abordar al fenómeno en el contexto en que se desarrolla, es decir, estudiarlo en las interacciones sociales*” (Castorina; op.cit.: 224).

El relevamiento de datos desde estas fuentes primarias encontró como principal dificultad, demoras en las posibilidades de conciliar los horarios de entrevistas dadas las diversas exigencias que poseen en lo cotidiano los docentes seleccionados; por otro, también fue motivo de un trabajo minucioso la desgravación posterior de las mismas, a fin de garantizar la mayor fidelidad posible.

En relación con los datos de fuentes secundarias, cuando procedimos a la verificación de las informaciones disponibles en los CV nos encontramos con que las mismas, a pesar de estar elaboradas a partir de una normativa vigente para su confección, en lo concreto presentaban disparidad de criterios. Consideramos necesario subsanar parte de estos inconvenientes,

confirmando o solicitando mayor información al momento de realizar las entrevistas.

Otros dos aspectos de relevancia hemos considerado necesario trabajar al interior del equipo de investigadores de modo permanente: por un lado, los fenómenos de implicación, ante la consideración de que entre sus integrantes y el objeto investigado se da una relación dialéctica, lo cual supone que, el análisis de la realidad externa requiere también del análisis del impacto de la misma en el adentro del grupo; y por otro, las cuestiones éticas, garantizando el resguardo de la identidad de los entrevistados. Estos aspectos permitieron analizar la incidencia del equipo investigador en los datos obtenidos y en los sentidos construidos.

2.2.- Sistematización y Análisis de datos

2.2.1- Datos biográficos

Luego de finalizado el relevamiento de los 11 CV se procedió a la sistematización de los mismos para su posterior análisis.

Los registros recibidos en un formato preestablecido institucionalmente, luego los hemos estructurado en el sentido que plantea Patton (2002), lo cual implica organizar las categorías y codificarlas para lograr un mayor entendimiento, encontrando sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.

Cuando nos referimos a categorías, entendemos como unidades de significados que no son observables directamente, pero que al clasificarlas en unidades más básicas nos permiten abordar en profundidad el objeto de estudio.

Este momento del proceso ha constituido una tarea minuciosa que implicó comenzar revisando que los datos estén completos y que sean posibles de análisis, para luego organizarlos y codificarlos en los dos planos que plantea Hernández Sampieri (2006): el primero, donde se generan unidades de significados y categorías; y el segundo, donde emergen temas y relaciones entre los conceptos imbricados en esta investigación.

Para facilitar el proceso de análisis de los CV, los datos pertenecientes a los integrantes de la muestra fueron sistematizados a través de códigos y categorías.

Los códigos considerados son: Profesional Docente (PD) y Profesional Auxiliar de Docencia (PA) que provienen de titulaciones de grado en Trabajo Social. Profesores de otras profesiones (POD) y Auxiliares Docentes de otras profesiones (ADOP).

Posteriormente, a cada instrumento (CV) hemos dado un índice de identificación colocando en primer orden la categoría y luego una numeración adjudicada. Por ejemplo: PD010 - PA020 - POD030, etc. De ese modo, hemos construido el Cuadro N°1 referido a códigos alfanuméricos para referirnos luego a las informaciones brindadas por cada entrevistado.

Cuadro N°1 – Codificación Alfanumérica

CODIGO ALFANUMÉRICO según CATEGORIAS	N° de entrevista	CÓDIGO MUESTRAL
--------------------------------------	------------------	-----------------

PD (Profesional de Trabajo Social – Categoría Docente) (010 y más)	1	PD010
	2	PD011
	3	PD012
	4	PD013
	5	PD014
PA (Profesional de Trabajo Social – Categoría Auxiliar de Docencia) (020 y más)	6	PA020
	7	PA021
	8	PA022
POD (Profesional de otras Profesiones – Categoría Docente) (030 y más)	9	POD030
	10	POD031
ADOP (Profesional de otras Profesiones – Categoría Auxiliar de Docencia) (040 y más)	11	ADOP040

Elaboración propia - Fuente: Trabajo de Campo 2013

2.2.2.- Primeros hallazgos

La muestra seleccionada está constituida por docentes y auxiliares de docencia, regulares, quienes se desempeñan entre el segundo y el quinto año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. La misma (11 entrevistados) representa 24,4% del universo.

A través del cuadro N°1 podemos apreciar en dicha muestra:

- En cuanto a Formación de grado: el 73% posee titulación de grado en Trabajo Social (PD013, PD011, PA020, PA031, PD013, PD014, PA022 y PD012); mientras que el 27% proviene de otras disciplinas (POD030, POD031 y ADOP040).
- En cuanto a pertenencia al claustro de Profesores o Auxiliares encontramos que: el 64% pertenece al claustro docente (PD010, PD011, PD012, PD013, PD014, POD030 y POD031), y el 36% pertenece al claustro de Auxiliares (PA020, PA021, PA022 y

ADOP040). Respecto del claustro docente el 29% son docentes que provienen de otras disciplinas (POD030 y POD031); y en cuanto al claustro de Auxiliares el 25% proviene de otra disciplina (ADOP040).

Por otra parte, las categorías de análisis identificadas en la revisión de cada CV, recibieron un primer nivel de organización a través de un instrumento (N°1) para expresar los datos sistematizados, derivando del mismo los análisis pertinentes.

Instrumento N° 1 - Categorías de análisis consideradas para el análisis de los CV

Código Alfa-numérico	ESTUDIOS REALIZADOS Y TÍTULOS OBTENIDOS	DOCENCIA UNIVERSITARIA	CAPACITACIONES EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	OTRAS CAPACITACIONES	INVESTIGACIONES	
					RELACIONES CON EL OBJETO DE ESTUDIO	SIN RELACION

Elaboración propia - Fuente: Trabajo de Campo 2013

En función de las categorías tomadas como referencia surge el siguiente análisis:

a. En cuanto a la categoría “estudios realizados y títulos obtenidos” observamos que: el 45% posee Titulación de posgrado vinculada directamente a su formación de grado (PD013, PD011, PA020, PD013 y PD012);

el 37% no posee titulación de posgrado (PA031, PD014, POD031 y PA022);

el 18% posee como titulación de posgrado “Especialización en Docencia Universitaria” (POD030 y ADOP040). Es importante mencionar que solo un caso posee Titulación de posgrado relacionado a su Formación de base y también una especialización en “Docencia universitaria” (PD012).

b. En relación con la Categoría “capacitaciones en Enseñanza y Aprendizaje”, encontramos la presencia de los siguientes valores:

- el 36% posee capacitación en el tema (POD030, ADOP040, POD031 y PD012)

- el 64% no posee capacitación en el tema (PD013, PD011, PA020, PA031, PD013, PD014 y PA022).

- el 100% informa en su CV sobre asistencia a cursos, seminarios y talleres referidos capacitación en el campo de la especificidad de su formación de base y/o posgrado.

c. Los hallazgos referidos a la categoría “investigación” expresan que el 100% de los entrevistados cuenta con trabajos de investigación.

A partir de estos primeros hallazgos en los registros biográficos, recuperamos el interrogante inicial y abrimos la pregunta en nuevos interrogantes en el intento de poner en tensión las RS construidas respecto a la noción enseñanza y aprendizaje, en el marco de las trayectorias profesionales docentes relevadas.

El primero de ellos surge de considerar la formación de grado de los entrevistados: los que provienen del campo del trabajo social vs quienes proceden de otras disciplinas. ¿Provenir del campo *propio* supone una diferencia a la hora comprender las trayectorias que debieran realizar los alumnos en toda la carrera? O bien, ¿la formación de grado incide únicamente en el modo de organizar el saber pedagógico en el espacio de la cátedra, en tanto saber a ser enseñado, su relevancia y singularidad? ¿Es posible que existan diferencias en el modo de comprender al aprendizaje y la enseñanza, según formación de grado?

Reconocemos que la educación en tanto institución universal nos precede y se nos impone. En consecuencia, el docente universitario transitó por todo el sistema educativo, y cuando asume una cátedra pone en juego saberes, capacidades y habilidades adquiridas en esta trayectoria; *“se trata en general de saberes parciales, inexactos, no fundamentados, inferidos a partir de sus vivencias como estudiantes, es decir, a partir del contra rol”*. (Mastache; 2009:1)

Un segundo interrogante nos lleva a considerar la edad y la antigüedad docente de nuestros entrevistados. Y en este sentido, parafraseamos a Landesmann (2006) diciendo que las identidades de los académicos se conforman a partir de una doble filiación a dos instituciones diferentes: la universidad y la disciplina, influidas por el ambiente. Nos referimos así a la importancia de la filiación a la universidad como fuente de identidad profesional.

La tercera tensión se plantea entre la formación de posgrado en la disciplina y la formación en docencia universitaria. Al respecto nos planteamos: Saber más de lo disciplinar ¿incide en los modos de comprender los aprendizajes y la enseñanza? ¿Qué nos aporta la formación de posgrado respecto a la relación de los sujetos con el saber de la profesión y el saber a “ser enseñado”? ¿Es posible trazar correlaciones entre tipos de formación de posgrado y el imaginario de la práctica docente en la universidad? ¿Cuál es la incidencia de los posgrados de docencia universitaria en las RS sobre aprendizaje y enseñanza en la universidad?

Finalmente, el cuarto interrogante pone en tensión la función de investigación y la formación de posgrado con la tarea docente. ¿Cuánto aporta el tiempo de investigar y de perfeccionamiento al solapamiento del tiempo de enseñanza? ¿Cuáles son las manifestaciones respecto al sentido de la investigación en la formación de los futuros profesionales? de La investigación, ¿se reconoce como espacio de formación? ¿Emergen transferencias del saber académico desarrollado en las investigaciones como saber a “ser enseñado?”. ¿Existen condiciones organizacionales que sostienen estos modos de realizar investigación y docencia en la universidad?

› **Conclusiones**

Los primeros hallazgos en relación con las trayectorias de formación de los sujetos

entrevistados, nos permitió iniciar el entrecruzamiento entre los aspectos de las trayectorias profesionales con la historia institucional y los modos de organización en la universidad.

El acercamiento a los trayectos de formación en posgrado, los temas y tiempos de investigación y el análisis de las RS respecto al aprendizaje y la enseñanza, nos habilita a inferir cómo se dan los atravesamientos históricos, institucionales, psico-afectivos de las prácticas docentes en la universidad y su repercusión en los estudiantes, en los perfiles de la formación, la permanencia, la graduación y otros resultados.

Nos resta aún un recorrido para analizar con mayor profundidad, las RS que construyen docentes de una carrera de grado de la UNaM, acerca de las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad. El referencial conceptual seleccionado, y las posibilidades de adentrarnos en las dimensiones (Información – Actitudes – Campo de Representación) nos desafía a profundizar el conocimiento iniciado sobre el problema en estudio.

> **Bibliografía**

- CASTORINA, José Antonio (2005). “La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista”. En CASTORINA, José Antonio (org.) (2005): *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea. Madrid
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. En REVISTA TEMAS DE EDUCACION Nº 7. (1995)
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2006). *Metodología en la investigación*. 4A. ED. MC GRAW HILL
- JODELET, D. (1989). *Representaciones Sociales*. PUF. París.
- LANDESMANN, M. (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- MERTENS. (2005). En HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2006). *Metodología en la investigación*. 4A. ED. MC GRAW HILL
- PATTON. (2002). En HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2006). *Metodología en la investigación*. 4A. ED. MC GRAW HILL
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, P. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós. Bs. As.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M; RIVAS FLORES, J. (2003). *Voces para el cambio. La biografía como estrategia de desarrollo profesional*. En *Conocimiento, Ética y Esperanza*. Miguel Ángel Santos

Documentos

- MASTACHE, Anahí. (2009). *Competencias y saberes en la formación universitaria. Panel: Las competencias y los saberes, un debate pendiente*. Preparado a solicitud de las II Jornada de

Formación Docente Universitaria. Universidad Nacional de Rosario, 16 octubre de 2009.
-PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL. Archivo General FHyCS. 2010.

Revistas electrónicas

<http://redalyc.uaemex.mx/relaciones@colmich.edu.mx>. / ISSN 0185-3929 Recuperada 17 de marzo de 2007 Rodríguez Cerda. Entrevista A Denise Jodelet. Realizada el 24 de octubre de 2002.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>. Jodelet, Denise (S.D.) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación.

Reflexões sobre as representações sociais na educação a partir do estudo a atuação de professores de História da escola básica.

NEVES DA CRUZ, Doan Ricardo / UFOP, Brasil -doanneves@yahoo.com.br

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: representações sociais -professores de História - formação de professores.*

» **Resumo**

Este texto elabora algumas reflexões sobre o conceito de representações sociais e sua aplicação no campo da educação, partindo de uma pesquisa que investiga as representações sociais de alguns professores de História atuantes na rede estadual da educação básica de municípios que estão sob a jurisdição da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais – Brasil. Partindo de algumas das principais formulações teóricas sobre o conceito de representações nos campos da Sociologia e da Psicologia Social, sobretudo na perspectiva de autores como Serge Moscovici e Denise Jodelet, aprofundamos a discussão para algumas apropriações em investigações educacionais que se debruçam sobre o tema, apontando também algumas demandas e limites teórico-metodológicos do emprego desse tipo de fundamentação. No que diz respeito aos professores de História cujo trabalho é o nosso foco de análise, desenvolvemos as perspectivas do tema que priorizam a interação entre os elementos cognitivos, afetivos e sociais relativos à prática docente e às visões sobre o próprio ofício, com base nos sistemas de interpretações da realidade social, da educação e do conhecimento histórico dos sujeitos participantes. Tais aspectos foram estudados a partir de uma metodologia de investigação qualitativa com abordagem de cunho etnográfico, associando dois instrumentos principais: a observação sistemática da atuação em sala de aula dos docentes participantes e a realização de uma entrevista semi-estruturada. O problema de pesquisa surgiu da tentativa de compreender melhor o trabalho do professor de História e a organização de sua atuação profissional, diante das dificuldades e demandas que normalmente emergem durante a atividade docente cotidiana, considerando também o contexto do ensino básico público na região dos Inconfidentes.

» **Percursos teóricos sobre as representações sociais**

A teoria das representações sociais originou-se dos trabalhos do psicólogo social Serge Moscovici na Europa na década de 60, em meio aos debates teóricos sobre as relações entre os fenômenos do nível individual e do nível coletivo. O autor tem como ponto de partida a discussão sobre representações coletivas nas formulações de Émile Durkheim no final do século XIX, a partir das quais passa estudar as representações em torno da Psicanálise na segunda metade do século XX.

Moscovici (2004) procura demonstrar que a concepção durkheimiana seria estática demais e inadequada para o estudo das sociedades contemporâneas, pois as representações precisariam ser pensadas, primeiramente, como um fenômeno e não como um conceito. Elas teriam como função convencionalizar os objetos, dando-lhes uma forma definitiva e posicionando-os em determinadas categorias e modelos partilhados por um grupo de indivíduos. Trata-se de um fenômeno social específico estruturado e transformado a partir de intercâmbios comunicativos.

De natureza convencional e prescritiva, as representações sociais teriam a função de tornar familiar o não-familiar, uma vez que a dinâmica das relações estaria fundamentada na familiarização, nos universos consensuais em relação aos quais os objetos, sujeitos e fatos são percebidos de acordo com padrões prévios e paradigmas, sob a influência da tradição, da repetição e da memória. O não-familiar pode ser entendido como aquilo que atrai e ao mesmo tempo intriga, por tornar explícitos alguns pressupostos implícitos integrantes do consenso. A formulação de representações pode ser entendida, então, como um processo de tornar comum e familiar algo que seria incomum, procurando integrar o mundo mental e o físico, restabelecendo um sentido de continuidade no grupo ou indivíduo, segundo as formulações de Moscovici.

Em seu modelo teórico, há dois processos característicos: a ancoragem define o mecanismo que procura colocar em um contexto familiar as ideias estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, de acordo com o sistema de categorias que se considera apropriado. A comparação com um paradigma e os ajustes através de uma classificação permitem que se dê nome ao que era considerado estranho, permite imaginá-lo e representá-lo no mundo consensual. Já a objetivação consiste em transformar o abstrato em concreto, transferindo o que está no plano mental para o plano físico. É o processo de transformar a representação na realidade da representação, tornando a palavra que substitui a coisa na própria coisa. Tal processo reproduz um conceito em uma imagem, a noção ou imagem do conceito adquire uma existência quase física e autônoma:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2004: p.78.)

O estudo das representações permite que se analise o elemento simbólico dos relacionamentos e dos universos consensuais que surgem nas interações entre as pessoas. Os significados gerados, ao atribuir linguagem, valores e ideias comuns, evidenciam a dimensão social

que se distingue da faceta individual das representacións.

Partindo das formulacións de Serge Moscovici, a autora francesa Denise Jodelet foi una das grandes responsábeis pelo aprofundamento teórico do concepto, que se difundiu en diferentes áreas, sobretudo a partir dos anos 80. Para a autora, as representacións sociais se configuran como una forma de coñecemento estruturado en sistemas de interpretación que atuam sobre a relación dos suxeitos con o mundo e con os outros individuos. As situacións de existencia demandarían a construción de representacións sociais, diante da necesidade de se axustar, se posicionar, resolver problemas e elaborar accións diante de fatos, ideas, persoas e cousas. Elas contribuirían para guiar na medida en que identifican, interpretan e definen diferentes elementos da realidade; diante de situacións particulares que en un contexto presentan elementos novos ou estranhos, os grupos sociais elaborarían representacións sociais das cales se retiran significacións e saberes, definindo certas perspectivas de realidade que son partilhadas por un determinado grupo e constitúen una visión consensual da realidade (JODELET, 1993).

Segundo a autora, o fenómeno registraría dúas dimensións: una dimensión de fenómeno cognitivo relativo a estados mentais individuais e colectivos, concernente a interiorización de experiencias, condutas e pensamentos, e una dimensión de elaboración social da realidade. O seu compartimento se insere en una dinámica social e seus contidos son preenchidos e organizados sob influencia dessa dinámica. Nos contidos representacionais relativos ao obxecto representado, habería tres tipos de efectos: as distorcións, que acentúan ou diminúen certos atributos de un obxecto ou situación, durante o proceso de análise de súas calidades; a suplementación diz respecto à atribución de elementos e conotações que non pertencen ao obxecto representado; o desfalque designa a supresión de elementos pertencentes ao obxecto ou situación representada (JODELET, 1993: p. 16-17).

En relación aos campos de pesquisa que recorren ao concepto, sería posible aobservar tres particularidades, segundo Jodelet (1993): a vitalidade, evidenciada polos numerosos e diversos traballos e perspectivas nas cales a noção é empregada, integrando as ciencias sociais e permitindo avances teóricos; a transversalidade, pois asocia as facetas do psicológico e do social, atravesando os campos da Sociología, da Antropología, da Historia, etc.; a complexidade en sua definición e tratamento, ao agregar una dinámica social e una psíquica.

A partir da difusión do concepto de representacións sociais, principalmente através dos dous autores citados acima, é posible verificar una grande variedade de abordagens do tema en diferentes campos, pois se trata de modelo teórico multifacetado. Nesse sentido, Guareschi e Jovchelovitch (2011) ressaltan tres dimensións: a cognitiva, a afetiva e a social. A primeira envolve saberes sociais, providos de un carácter simbólico e imaginativo que abarca a dimensión afetiva, pois é concernente aos sentidos e sentimentos en relación ao mundo, inseridos en una realidade social. O carácter social das representacións refere-se tanto ao seu contido e quanto à sua función de mediação entre o suxeito e mundo social, ambos comprendidos como prácticas sociais e procesos de comunicación, e non como un agregado de construcións simbólicas:

Assim, são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as

representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese, como na sua forma de ser. [...] elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo. (GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, 2011: p. 68-69)

Em relação aos limites e problemas associados à teoria das representações sociais, o mais comum foi dirigido a uma falta de clareza na definição do conceito e na abrangência do termo “social”, principalmente nas indagações sobre qual deveria ser o tamanho dos grupos e qual o nível de consenso necessário para que se tratasse efetivamente de uma representação social. Quanto a esse ponto, o próprio Moscovici se posicionou afirmando que a teoria das representações sociais precisou ser elástica e complexa para perdurar, em função da variedade das questões e fenômenos que ela se propõe explicar (MOSCOVICI, 2011: p. 8). A possibilidade de abordagens e fenômenos diversos traz o risco de estudos superficiais ou simplificadores das representações sociais, que podem acabar restritos à descrição sem organizar e hierarquizar os elementos que as compõem, se limitando a elencar discursos sem teorização. Outro risco pode ser a construção de análises que propõem uma relação causal e explicativa entre uma determinada representação e o comportamento dos sujeitos envolvidos, conforme alerta Wagner (2011).

As representações sociais, portanto, entrecruzam elementos de origem sociológica – ideologia, cultura, norma, tradições, interpretações da realidade social – e as noções de origem psicológica – imagens, cognição, condutas. Dessa forma, sua potencialidade na análise de fenômenos complexos consiste justamente no fato de agregar uma dimensão individual e uma dimensão social dos dados, além de estarem situadas no espaço das interações e das alteridades.

➤ **As representações sociais na Educação**

As representações sociais no campo da educação também se configuram como uma vertente de investigações que tem se expandido progressivamente nas últimas décadas, pois ao focalizar questões relativas ao imaginário social, às condutas e práticas sociais, se estruturam como estudos relevantes na análise dos mecanismos que interferem no processo educativo, captando com mais profundidade como pensam os atores de um contexto escolar determinado, ou ainda como os processos simbólicos e sistemas de significação socialmente enraizados interferem na interação educativa (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008). As formulações de Serge Moscovici e de Denise Jodelet geralmente são as mais recorrentes na fundamentação teórica desse tipo de estudo, que também são utilizadas como abordagem metodológica.

Assim como os estudos sobre as identidades profissionais docentes, as investigações educativas com representações sociais apresentam uma grande variedade de abordagens e possibilidades, sobretudo “na análise de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados” segundo Leanete Dotta (2006, p. 27). Ao referenciar uma série de autores portugueses e brasileiros que realizaram estudos desse tipo na educação, a autora destaca os que foram estruturados em investigações quanto às relações entre os mecanismos

psicossociais e as aprendizagens, ou as investigações que posicionaram o professor diante de suas próprias representações, ou ainda as pesquisas sobre representações da escola, dos alunos ou das atividades docentes.

Em uma pesquisa que teve como objeto de investigação as representações sociais sobre o ser professor de um grupo de docentes do Ensino Médio da rede pública estadual de Paraná, Dotta ainda ressalta que as investigações cujo objeto são as representações sociais do ser professor contribuem para o delineamento da identidade desses sujeitos, ao permitir apreender a dinâmica da profissão docente que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o social, aproximando-se mais detalhadamente de suas necessidades formativas, das imagens e conhecimentos que pautam a ação profissional (DOTTA, 2006: p. 39)

Para referenciar apenas alguns estudos sobre o tema, citamos primeiramente o trabalho de Marli André e Márcia Hobold (2009) acerca das representações de estudantes de um curso de licenciatura de uma instituição privada do sul do Brasil. Os resultados mostraram diferentes posições entre uma visão idealizada da profissão, a crença na função social da docência, a satisfação pela opção profissional ou dúvida quanto à opção diante das dificuldades relacionadas ao exercício profissional.

Como um estudo inserido na vertente das representações sociais relacionadas aos professores, Anna Carolina Reis analisou os casos de 15 docentes em exercício, egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, objetivando a compreensão da constituição da identidade profissional. A autora concluiu sobre a predominância, entre as professoras envolvidas, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, na importância do papel social; porém, a cobrança da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores e a desvalorização social da profissão se mostram como fatores que levaram a uma contradição, gerando a crise de identidade.

A potencialidade dos estudos com representações sociais em educação reside, portanto, na capacidade de tal referencial oferecer uma aproximação quanto ao mundo vivido dos sujeitos, dos modos de percepção, compreensão e orientação da realidade social, oferecendo elementos que articulam as dimensões individuais e sociais.

Podemos levantar algumas questões acerca do emprego dessa fundamentação teórica, pois ela remete à problemática da interdisciplinaridade. Há uma recente flexibilização entre as áreas de conhecimento, entre suas fronteiras, e o campo da educação tradicionalmente apresenta um intercâmbio com outras áreas, como a Psicologia, a História, a Sociologia, etc. Embora tal flexibilização de fronteiras disciplinares se mostre muito produtiva, é preciso considerar os riscos de pouca consistência teórica das investigações em educação, a perda de coerência e rigor, assim como de certos limites epistemológicos. Nesse sentido, a opção pela construção do objeto de pesquisa através das representações sociais não deve ser apenas um modismo acadêmico, mas sim o resultado de uma reflexão sobre o problema de pesquisa.

Em relação aos limites da análise pelas representações sociais, sobretudo no campo da formação de professores, podemos sugerir a questão da forma como se relacionam as representações e os comportamentos dos sujeitos, pois embora ambos estejam conectados, não

podem ser vistos exclusivamente sob a ótica de relações e explicações causais nas quais a representação necessariamente explica o comportamento. Nesse sentido, as pesquisas educacionais que recorrem às representações sociais para tratar de problemáticas relativas à formação docente precisam evitar a construção de perspectivas normativas ou propedêuticas de como deveria agir o professor, acabando por responsabilizá-lo pelos problemas educacionais existentes.

› **Representações de professores de História**

Com base nesses referenciais teóricos, abordamos aqui alguns resultados parciais da pesquisa de Mestrado que estuda as identidades docentes e as representações sociais de professores de História, cuja ação profissional se desenvolve no ensino básico público da região dos Inconfidentes (MG), abrangendo algumas escolas estaduais dos municípios de Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto, que estão sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Tais aspectos foram estudados a partir de uma metodologia de investigação qualitativa com abordagem de cunho etnográfico, associando dois instrumentos principais: a observação sistemática da atuação em sala de aula dos docentes participantes e a realização de uma entrevista semiestruturada.

Através de tais materiais, é possível perceber algumas representações dos docentes em relação a certos conteúdos e personagens históricos. Por exemplo: nas diversas ocasiões em que os professores propunham temas para trabalhos, redações ou exemplos, há uma recorrência na sugestão de tópicos como a escravidão, o preconceito ou exploração, e são reveladores na medida em que sugerem uma aproximação dos docentes com os grupos menos favorecidos da história, uma certa empatia ou identificação com certos sujeitos históricos. A questão é: por que a escolha de determinados exemplos e não de outros, como a vida na corte francesa no palácio de Versalhes no século XIX? Aquilo que o professor não diz, os exemplos que não fornece e os temas que não sugere também são elementos importantes, na medida em que contribuem para definir com quais saberes curriculares há certas identificações e pertencimentos reivindicados que podem ser pensados como núcleos de certas representações sociais.

As críticas à extensão ou à organização do programa curricular para História na educação básica são justificadas pela dificuldade em se estabelecer sentidos e conexões de alguns conteúdos com a realidade mais próxima vivida pelos sujeitos em escolarização. Através de tais perspectivas, podemos inferir que a dificuldade em posicionar certos objetos sociais e históricos evidencia não só os obstáculos em manejar certas representações, mas também o conflito cognitivo do professor decorrente da busca por problemas e temas que apresentem algum significado para as identidades “herdadas” e as “visadas”, nos termos de Claude Dubar (2005). Nesse ponto, os saberes curriculares e representações docentes apresentam pontos de conexão importantes, na medida em que o distanciamento temporal e espacial de certos conteúdos históricos revela a dificuldade em evocar perfis identitários e processos de identificação, tanto para os alunos como para os próprios professores.

Conforme os dados reunidos nos trabalhos de campo, foi possível agrupar representações que se organizam a partir de problemas sociais, em elaborações cujos elementos de realidade apresentam distorções e suplementações, de acordo com a perspectiva de Denise Jodelet (1989), no sentido de tornar familiar o não-familiar e se adequar aos objetivos pretendidos pelos professores em suas práticas pedagógicas. Na maior parte das ocorrências, o afastamento das exigências curriculares e o investimento em metodologias que se distanciam de abordagens mais conteudistas do saber histórico podem ser pensados formas de intervir na realidade problemática e complexa em que se atua. Além disso, algumas marcas identitárias e processos de identificação dos professores surgem nas abordagens que reforçam noções de justiça social, na empatia com certos grupos sociais do passado e do presente, nos sentidos investidos em certas concepções de homem e de sociedade implícitas ou não em algumas posturas, em exemplificações e analogias que procuram conferir inteligibilidade ao tempo histórico.

› **Considerações finais**

Embora apresentem seus limites e problemas internos, as representações sociais no campo da educação são referenciais que tem demonstrado contribuições para apreensões mais ricas das dinâmicas entre os sujeitos (o ser professor, seus significados, sua subjetividade e trajetória pessoal), o trabalho docente (suas especificidades como profissão, sua história, suas múltiplas dimensões) e o mundo social (o contexto social, e também econômico, cultural, político, etc.).

Esse tipo de abordagem é relevante porque traz à tona algumas questões que podem problematizar o protagonismo do professor da educação da básica, não só na mídia e nas notícias sobre greves e manifestos, mas também nas pesquisas e estudos acadêmicos, nas políticas educacionais e nos diferentes discursos sobre educação, evidenciando a importância do papel estratégico do professor para a sociedade brasileira.

Além disso, são temáticas que colocam em discussão questões em torno da luta por reconhecimento profissional e das mobilizações, evidenciando as relações de poder que perpassam a carreira e sua relação com o Estado, assim como a afirmação de um grupo profissional, a defesa de uma (ou várias) identidade(s) e de determinadas representações sociais que, enfim, discutem a questão do trabalho como forma de produção de sentido sobre o mundo e sobre a sociedade em que se vive.

› **Bibliografia**

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. (2008). **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, jan./jun., p. 18-43.
- ANDRÉ, M. E. D. A; HOBOLD, M. S. (2009). Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA**, v. 18, p. 01-10.

- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (2013). A Construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez.
- DOTTA, Leanete Thomas. (2006). **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea.
- DUBAR, Claude. (2005). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2009). **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- GARCIA, Maria M.; HYPOLITO, Álvaro M. & VIEIRA, Jarbas S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr.
- GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). (2011). **Textos em representações sociais**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JODELET, Denise. (1993). “Representações sociais: um domínio em expansão”. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Paris. PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez.
- LAWN, Martin. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez.
- LOPES, José Rogério. (2002). Os caminhos da identidade nas Ciências Sociais e suas metamorfoses na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**; n. 14 (1): 7-27; jan./jun, p. 7-27.
- MARCELO, Carlos. (2009). A identidade docente: constante e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 109-131, ago./dez.
- MOSCOVICI, Serge. (2004). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- NÓVOA, António. (1995). “Os professores e as histórias de suas vidas”. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (org.). (1999). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2008). “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-35.
- REIS, Anna Carolina De Lazzari. (2011). **Representações Sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Significados de saberes didático-pedagógicos atribuídos por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

DURO, Viviane/ Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro – Brasil

MAIA, Helenice/ Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro – Brasil

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Saberes docentes. Representações Sociais. Professores do Ensino fundamental.*

> Resumen

O professor tem como função a educação e o produto do seu trabalho é o aprendizado do aluno, o que exige do docente uma multiplicidade de saberes para que realize seu ofício. Em sua na prática docente, este mobiliza uma pluralidade de saberes que contribuem para seu desenvolvimento profissional: aqueles oriundos das disciplinas, dos currículos e programas, da formação profissional e da experiência. É necessário investigar seus saberes de referência, suas próprias ações, crenças e pensamentos para compreender como eles, durante a formação e atuação, constroem e reconstróem seus saberes de acordo com suas necessidades e experiências profissionais. Tais saberes podem se configurar como objeto de representação social quando compartilhados pelos professores. As representações sociais são formas de pensamento prático orientadas para a comunicação entre as pessoas, facilitando a compreensão, ajudando no domínio do ambiente social e designando uma forma de pensamento social. Os professores elaboram representações sociais sobre seu trabalho, construções simbólicas onde se estabelece o conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele constrói diferentes relações. O objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais de saberes didático-pedagógicos de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva da teoria moscoviciana. Inicialmente, foi realizada pesquisa piloto por meio de entrevistas com três professoras que atuavam nesse nível de ensino. A partir da análise das entrevistas foram propostas três categorias: formação docente, trabalho docente e saberes didático-pedagógicos, que orientaram a elaboração de um roteiro para a realização de três grupos focais e entrevistas com professoras de três escolas públicas municipais de Realengo, zona oeste do Estado do Rio de Janeiro. Concluiu-se que, para essas professoras, esses saberes compõem uma rede de conhecimentos que vai sendo construída e reconstruída a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, da troca entre colegas e entre professor e aluno(s), e que modificam o trabalho docente. Pode-se dizer que “prática” e “troca” são elementos que organizam

uma rede de significados agregados aos saberes didático-pedagógicos, o que evidencia que estes saberes são articulados, construídos no dia a dia pelo professor durante seu trabalho, ocorrendo no fazer docente. Pudemos inferir que o reiterado distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação, a ênfase na socialização e na convivência social no âmbito do trabalho docente e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência) acabaram por relegar os saberes pedagógico-didáticos a um segundo plano.

› **Introducción**

Nos anos 80 do século passado, tem início no Brasil o processo de universalização do ensino fundamental e o acesso e a permanência dos alunos nas escolas é assegurado. Nas duas décadas seguintes, as diversas reformas operacionalizadas na educação envolveram mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino, com vistas à melhoria da qualidade da educação. A aprovação da Lei de as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1990 indica o fim da primeira geração de reformas educacionais e as diretrizes curriculares, os sistemas de avaliação, os parâmetros curriculares e as políticas de financiamento marcam o início da segunda, cujo traço marcante é a busca do crescimento econômico com equidade social (Mello, 2000). Esse enfoque passa a exigir um novo perfil de profissional e as políticas públicas se voltam à reconfiguração da formação de professores para a educação básica, entendida como fundamental para recompor a educação naquelas bases.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia determinaram que a licenciatura em Pedagogia se destinasse à formação de professores para trabalhar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil/CNE, 2006). Estes conhecimentos podem ser entendidos como os saberes construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada e que são necessários a sua prática pedagógica (Nunes, 2001).

O professor tem como função a educação e o produto do seu trabalho é o aprendizado do aluno, o que exige do docente uma multiplicidade de saberes para que realize seu ofício. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), consideram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos; sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (p. 218). Para estes autores, é possível a produção de um conhecimento prático, pois o professor, na prática docente, mobiliza uma pluralidade de saberes que contribuem para seu desenvolvimento profissional. Os saberes utilizados pelos professores seriam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Os professores são sujeitos de um saber e de um fazer, sendo compreendidos como profissionais que adquirem e desenvolvem conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Como afirma Dias da Silva (1994), é necessário investigar seus saberes de referência, suas próprias ações, crenças e pensamentos para compreender como eles, durante a formação e atuação constroem e reconstroem seus saberes de acordo com suas necessidades e experiências profissionais. Tais saberes podem se configurar como objeto de representação social quando compartilhados pelos professores.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais parece ser um caminho adequado para fundamentar este estudo, por ser tratar de “um sistema de valores, ideias e práticas” (Moscovici, 2009, p. 21).

Os saberes pedagógicos, compostos pelos saberes da experiência, dos saberes teóricos (conhecimento) e do saber didático-pedagógico – sendo este último foco dessa pesquisa - são entendidos como saberes estruturantes do conhecimento profissional; o saber que antecede a produção de conhecimentos sobre a prática, que dá possibilidades ao docente de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática sendo, sobretudo, um conhecimento didático, metodológico, cultural: a base para a docência.

Voltamos nossa atenção especificamente aos saberes didático-pedagógicos que se referem aos processos, às formas através das quais os conhecimentos específicos (os conteúdos curriculares, os saberes disciplinares) se produzem na realização do trabalho docente; ao modo como estes conhecimentos precisam ser organizados para efetivar a produção do conhecimento do aluno. Por isso interessa investigar como professores que atuam nos anos iniciais no Ensino fundamental reconstroem e utilizam saberes oriundos da formação profissional em seu cotidiano de sala de aula.

› **Referencial teórico: teoria das representações sociais**

A base da teoria proposta por Serge Moscovici é o pensamento social, como este se desenvolve e como se enraiza no comportamento de um grupo, “ajudando a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo” (Alves-Mazzotti, 2004, p. 21). Sua pesquisa se volta ao conhecimento do senso comum e como o conhecimento científico é apreendido pelos leigos. Em seu primeiro estudo buscou os significados que o público francês atribuía à psicanálise, procurando entender “como, através da assimilação dos conceitos psicanalíticos, os sujeitos sociais construiriam uma nova realidade da vida psíquica, a sua e a dos outros” (Herzlich, 1991, p. 24).

Para Moscovici (2012) “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (p. 54). Como ele explica, a representação social tem duas faces indissociáveis como os dois lados de uma folha de um papel: a face figurativa e a face simbólica. Cada figura possui um sentido e cada sentido corresponde uma figura. A partir dessa ideia, ele desenvolveu os conceitos de objetivação e ancoragem, definidos

como processos formadores de uma representação social, fundamentais para seu entendimento, porque têm “a função de recortar a figura e carregá-la de sentido, e de inscrever um objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e dar-lhe contexto inteligível, ou seja, interpretá-lo” (Moscovici, 2012, p. 60).

Objetivação é a transformação do abstrato em concreto; aquilo que está na mente é transformada em alguma coisa que está no mundo real. Nesse processo, o que é abstrato, desconhecido, vai ser transformado em algo mais acessível. É uma forma de dar nome a alguma coisa ou classificá-la.

A ancoragem se refere à relação que o sujeito faz entre o que é estranho com o já conhecido, dar nome a “alguma coisa” num processo que não é neutro. O novo é integrado numa rede de categorias de pensamento já existente. A ancoragem se refere à função de duplicar uma figura por um sentido, interpretá-lo; à transformação de algo estranho e intrigante em familiar e conhecida da realidade do grupo, atribuindo ao objeto algo seu, classificando-o, dando-lhes nomes, estabelecendo alguma relação com o objeto após sua categorização.

Denise Jodelet deu continuidade ao estudo de Moscovici (Arruda, 2002) e enfatizou que as representações sociais devem ser estudadas “articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir” (p. 138).

Jodelet (2001) define representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). Ela explica que as representações sociais são importantes porque guiam o modo de nomear e agir no mundo, que é feito de objetos, pessoas, fenômenos que são compartilhados pelos sujeitos. As representações sociais são formas de pensamento prático orientadas para a comunicação entre as pessoas, facilitando a melhor compreensão, ajudando no domínio do ambiente social e designando uma forma de pensamento social.

Entendemos que os professores elaboram representações sociais sobre seu trabalho, “construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social na qual aquele se opera” (Madeira, 2000, p. 03). É nestas construções que os saberes docentes se estabelecem tornando-se “um conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações” (Borges, 1998, p. 51).

Buscar as representações sociais de saberes didático-pedagógicos elaboradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental permitirá compreender como estes saberes foram construídos, são mobilizados numa determinada situação em sala de aula e implicam o trabalho docente.

> **Saberes didático-pedagógicos**

Estudos que se debruçaram sobre fenômenos educativos e ações que os professores desenvolvem durante suas atividades práticas promoveram a criação da categoria saberes docentes “que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (Monteiro, 2001, p. 130).

O saber dos professores está relacionado à sua vida pessoal, pré e pós-docência, às representações que construíram em relação à formação, à profissão, aos alunos, aos colegas, à legislação. Eles adquirem saberes de diversas fontes, da “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 212) e ao longo de sua vida pessoal e profissional. Em outras palavras, esses saberes vêm carregados de diferentes marcas que modelam seu trabalho.

Em nosso estudo, partimos do conceito de saberes da formação profissional elaborado por Tardif (2002) e, especificamente, aqueles que se referem às metodologias e às práticas de ensinar, os saberes didático-pedagógicos. Este é um saber articulado, construído cotidianamente pelo professor durante seu trabalho; ocorre na ação, a partir do próprio fazer do professor. Interessamos porque na história da formação dos professores foram sempre trabalhados desarticulados dos demais e por não se limitar ao saber-fazer ou somente ao saber didático. Os saberes didático-pedagógicos se referem ao confronto entre prática, pesquisa e diálogo, sendo seu o objetivo promover a discussão da prática pedagógica.

As representações sociais que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental têm de saberes didático-pedagógicos e que orientam suas práticas, concorrem para a construção de uma realidade comum a este conjunto de professores e prescrevem suas práticas pedagógicas. Por esta razão é relevante investigar tais representações com a expectativa de contribuir para a melhoria do ensino nas escolas.

> **Procedimentos Metodológicos**

Inicialmente foi realizada uma pesquisa piloto para que pudéssemos elaborar o roteiro para os grupos focais que seriam realizados com os professores. Para isso foi preparado um instrumento que foi aplicado a três docentes que também atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, mas que não lecionavam nas escolas selecionadas. Este instrumento continha perguntas relacionadas ao perfil do respondente e questões relativas à atuação do professor, focalizando: formação, experiência, saber didático e saber pedagógico, troca entre pares e dificuldades no cotidiano escolar. A análise do conteúdo das respostas dadas pelas professoras orientou a elaboração do roteiro de grupo focal.

Esse roteiro continha 16 perguntas que se referiam à formação e ao trabalho docente, aos fazeres e saberes dos professores. As categorias de análise foram previamente estabelecidas a

partir dos objetivos da pesquisa, da literatura sobre o tema e do referencial teórico adotado: (1) Formação Docente; (2) Trabalho Docente; e (3) Saberes didático-pedagógicos, uma vez que estes aspectos estão profundamente imbricados na constituição da identidade profissional docente.

Os grupos focais foram realizados em três escolas públicas municipais localizadas no bairro de Realengo, na zona oeste do Rio de Janeiro, contando com um total de 21 professores: oito professores na Escola Municipal Tenente Coronel PM Eduardo Villaça, seis da Escola Municipal Getúlio Vargas e sete da Escola Municipal Afonso Henrique Saldanha.

A técnica do grupo focal foi utilizada porque seu principal objetivo é reunir informações que contribuam para compreender percepções, crenças, comportamentos sobre um determinado tema, ou seja, para que pudéssemos apreender, em condições de discussão, qual ou quais eram os procedimentos usuais dos grupos de professores e depreender que noção de saberes didático-pedagógicos circulava nesses grupos.

Para aprofundar a compreensão dos sentidos agregados aos saberes didático-pedagógicos pelos professores durante as discussões em grupo focal, foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com 10 professoras que participaram daquelas sessões. Estas docentes foram escolhidas de acordo com sua participação nos grupos focais, isso é, foram escolhidas aquelas que mais se manifestaram durante as discussões. Foi elaborado um roteiro de entrevista contendo questões que visavam explorar as “falas” das professoras durante a realização dos grupos focais, para que pudéssemos melhor compreender os sentidos que elas agregavam a saberes didático-pedagógicos.

A análise de todo o material coletado durante a realização dos grupos focais e entrevistas foi feita segundo a proposta de análise de conteúdo (cf. Bardin, 2006) a partir das três categorias propostas: formação docente, trabalho docente e saberes didático-pedagógicos.

> **Conclusão**

Com relação à formação docente, as docentes que participaram dessa pesquisa destacaram o conhecimento adquirido ao longo da vida e o conhecimento da realidade dos alunos. No primeiro tipo de conhecimento, estão presentes a formação inicial e a continuada; no segundo, a importância de entrar em contato com o mundo dos alunos, conhecer a eles e suas famílias, e também a comunidade onde vivem para trazer para a sala de aula o contexto onde se inserem os alunos. De acordo com elas, é na prática que se desenvolvem como profissionais e a prática faz grande diferença no seu trabalho. Afirmaram que é necessário mudar a formação inicial, pois o que é ali ensinado é pouco para que o futuro profissional precisa para trabalhar. Para mudar a formação, elas sugerem adaptações na teoria, aproximando-a da realidade das escolas e, conseqüentemente, da sociedade em que estas estão inseridas.

Quanto ao trabalho docente, este foi relacionado ao ato de ensinar, dar aulas e trocar com colegas. Para essas professoras, a criação de estratégias com o intuito de promover um “bom ensino” é uma função do professor e a criatividade é entendida como uma forma de “variar” o

ensino do conteúdo que devem “passar” para os alunos. O trabalho docente é uma atividade constante e o ato de planejar é inerente ao seu trabalho, pois, por meio dele, é possível analisar o nível de aprendizagem em que os alunos estão e o grau de dificuldade que pode ser apresentado. De acordo com as professoras, para ensinar não basta só experiência e conhecimentos científicos, mas também os saberes didático-pedagógicos, uma vez que estes saberes possibilitam ao professor dialogar com a teoria e a prática.

No que se refere aos saberes didático-pedagógicos, as professoras afirmam que mobilizam diversos saberes para a realização da docência e que quando estão atuando em sala de aula, os saberes didático-pedagógicos se complementam, o que pode evidenciar que estas docentes entendem que estes saberes são articulados, construídos no dia a dia pelo professor durante seu trabalho, ocorrendo no fazer docente. Apontam que a relação entre professor e aluno também compõe os saberes didático-pedagógicos e esta deve ser pautada no diálogo. A troca entre eles, portanto, integra esses saberes, pois não há processo ensino-aprendizagem sem seus personagens principais, alunos e professores. Como elas afirmam, a transmissão do conhecimento deve ser pautada na confiança, afetividade e respeito mútuo.

A análise dessa última categoria possibilitou identificar que as professoras parecem saber o que seriam saberes didático-pedagógicos, já que referem às formas pelas quais os conteúdos curriculares se produzem na realização de seu trabalho. Consideram que esses conhecimentos precisam ser organizados para efetivar a produção do conhecimento do aluno e que o planejamento é fundamental para que isto ocorra.

As professoras elaboraram uma rede de significados sobre os saberes didático-pedagógicos, relacionando o trabalho docente ao ato de ensinar, à troca com os colegas e com os alunos, sendo este um trabalho constante e referente a tudo que se faz na escola. Acreditamos que elas têm uma representação social de trabalho docente, como muitos estudos já mostraram (Alves-Mazzotti, 2008, Barreto, 2002, Sousa, Pardal, Villas-Bôas, 2009, entre outros), onde a docência é central na organização deste trabalho.

Quanto às representações sociais de saberes didático-pedagógicos pode-se dizer que “prática” e “troca” são elementos que organizam uma rede de significados agregados a esses saberes, o que evidencia que estes saberes são articulados, construídos no dia a dia pelo professor durante seu trabalho, ocorrendo no fazer docente.

Podemos inferir que o reiterado distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação, a ênfase na socialização e na convivência social no âmbito do trabalho docente e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência) acabaram por relegar os saberes pedagógico-didáticos a um segundo plano.

› **Referências bibliográficas**

- Alves-Mazzotti, Alda Judith (2008). Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89, (223), 522-534.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2004). Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, 1, (1), 61-73.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 117, 127-147.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S. S. (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, 40, (140), 427-423.
- Borges, C. M. F. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 22, (74), 59-76.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 03 de julho de 2012.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1994). Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47.
- Herzlich, C. (1991). A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Physis, Revista de Saúde Coletiva*, 1, (2), 23-36.
- Jodelet, D. (Ed.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Madeira, M. C. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In *23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 24 a 28 de setembro de 2000*. (13pp). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm#ge20>. Acesso em 23 de junho de 2013.
- Mello, G. N. (2000). Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo e Perspectiva*, 14, (1), p. 98-110.
- Monteiro, A. M. F. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, 74, 121-142.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 22, (74), 27-42.
- Sousa, C. P., Pardal, L. A. & Villas-Bôas, L. P. S. (Eds.) (2009). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. Saberes (2000). Tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21, (73), 209-244.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-233.

Las Concepciones de Aprendizaje en docentes universitarios: un estudio desde consignas de trabajos prácticos propuestos en Cátedras de Didácticas Específicas.

*FARIAS, Ariadna/ Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES)
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)-
ariadnafarias@live.com.ar*

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Concepciones de Aprendizaje- Docentes universitarios- Consignas de trabajos prácticos- Didácticas Específicas- Análisis multivariado.*

> Resumen

El presente trabajo expone los resultados del proyecto de investigación titulado “Las Concepciones de Aprendizaje de Docentes Universitarios. Un Estudio de Consignas de Trabajos Prácticos en Cátedras de Profesorado en Educación Primaria.”, realizado en el marco del programa Becas de Iniciación en la Investigación perteneciente a la Universidad de La Pampa.

Del gran abanico de análisis que propone el concepto de aprendizaje, en esta oportunidad se focalizó en la temática de las Concepciones de Aprendizaje planteando el siguiente problema de investigación: “¿Cuáles son las concepciones de aprendizajes de los/las docentes universitarios de la carrera Profesorado en Educación Primaria (Plan 2009) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam que se encuentran implícitas en la construcción de las consignas de Trabajos Prácticos de Didácticas Específicas, durante el período de cursada del año 2013?”. En este sentido cabe señalar que la mirada se centró en las Didácticas Específicas debido a que en los avances de la investigación en la que se enmarca el trabajo ya mencionado, se reparó en su importancia por la confluencia de aspectos pedagógico-didácticos, y aspectos propios de las disciplinas, y que ambas dimensiones se presentan en las consignas de trabajos prácticos.

El objetivo general que guió la investigación fue identificar las concepciones de aprendizaje de los/las docentes universitarios de la carrera Profesorado en Educación Primaria (Plan 2009) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam que se encuentran implícitas en la construcción de las consignas de los Trabajos Prácticos de Didácticas Específicas. A su vez, se planteó el objetivo específico de describir los aspectos de las consignas que ayudan a inferir las concepciones de aprendizaje.

La complejidad de la temática sobre concepciones de aprendizaje, demandó una metodología heterogénea para la organización de las actividades de análisis. Por esta razón se realizó un abordaje metodológico en base al Análisis de Múltiples Variables.

El análisis de múltiples variables trabaja con información proporcionada por varias dimensiones. Si bien tiene relación con la estadística, introduce un cambio cualitativo importante en cuanto a la interpretación de datos. Con este método se apunta a desvelar aquellas cuestiones que subyacen o se encuentran implícitas.

Por otra parte, desde el encuadre teórico que concibe a las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas, se tomó aportes de Rodrigo (1993) y Pozo (2006). En base a esto, y a los aspectos arrojados con el trabajo metodológico, se logró identificar concepciones de aprendizaje relacionadas con Teoría Directa, la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva, desarrolladas por el autor mencionado.

> **Ponencia**

El presente trabajo expone los resultados del proyecto de investigación titulado “Las Concepciones de Aprendizaje de Docentes Universitarios. Un Estudio de Consignas de Trabajos Prácticos en Cátedras de Profesorado en Educación Primaria.”, realizado en el marco del programa Becas de Iniciación en la Investigación perteneciente a la Universidad de La Pampa.

En primer lugar, es interesante hacer una reseña acerca del concepto de concepción de aprendizaje. Las concepciones de aprendizaje, particularmente los estudios en estudiantes universitarios, son un objeto de estudio relativamente novedoso dentro de la investigación social y educativa. Particularmente dentro de esta investigación, se encuentra un rasgo distintivo: las concepciones de aprendizajes que se pretenden indagar corresponden a los docentes. A su vez, no se indaga sobre los docentes en general sino sobre aquellos que se vinculan a carreras de formación docente. Independientemente de esta salvedad, de las investigaciones señaladas, es posible rescatar algunas primeras explicaciones sobre las concepciones de aprendizaje. En base a los aportes de Saljö (1979), Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993), Pramling, I (1983) y Martin (2005) se puede pensar en la concepción de aprendizaje como una noción construida por un sujeto, en la cual su biografía y sus relaciones con diferentes actores sociales en ámbitos cotidianos o ámbitos de interacción sistemática, juegan un rol central para explicar la realidad. En este sentido, lo social y cultural se constituye en contextos determinados de sumo impacto en el posicionamiento de un sujeto.

Resulta interesante tener en cuenta esta definición como un primer acercamiento a las concepciones de aprendizaje, ya que considera que la construcción de las mismas se lleva a cabo en los diferentes contextos en el que se desarrolla un sujeto: uno de interacción sistémica, que puede asociarse a los espacios formales de trayectorias educativas, y otro caracterizada como ámbito cotidiano, que puede pensarse como aquellos circuitos de interacción paralelos a los primeros.

Este primer acercamiento a las concepciones de aprendizaje, se puede complejizar desde los aportes más recientes de los autores Pozo, Scheuer, Puy Pérez Echeverría, Mateos, Martín, y de la Cruz (2006), que comienzan a considerar las concepciones de profesores.

Estos/as autores/as presentan diferentes enfoques para el estudio de la enseñanza y del aprendizaje, y específicamente en lo que respecta a las concepciones de aprendizaje, se focalizan en lo que denominan Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje. Desde esta perspectiva las concepciones del aprendizaje son representaciones complejas que debido a su carácter implícito no son accesibles fácilmente a la consciencia.

Los autores mencionados indican tres aspectos a considerar sobre esas concepciones o representaciones implícitas:

- El origen: señalan en este aspecto a los aprendizajes implícitos, la experiencia personal en contextos culturales, y al aprendizaje informal.
- Naturaleza y Funcionamiento: se trata de un saber procedimental, dependiente del contexto, que se presenta en los sujetos de manera concreta y encarnada de un saber hacer; su función se orienta a lo práctico y se expresa generalmente en respuesta automáticas.
- El cambio en las representaciones: por su carácter implícito es difícil acceder a ellas, por lo tanto el principio del cambio consiste en un procesos explícitos, siendo muy complejo el abandono de una representación.

Además estos autores consideran que estas concepciones poseen una naturaleza teórica ya que:

“[...] son representaciones organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización, y que por tanto su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas” (2006, p.115)

Pozo (2006) afirma que las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas asumen principios epistemológicos, ontológicos, y conceptuales. En base a estos principios, para el estudio de las teorías implícitas del aprendizaje, los/las autores/as proponen teorías *“que organizan y median nuestra relación con el aprendizaje”* (2006, p.120):

La Teoría Directa: Se trata de la teoría implícita del aprendizaje que según los autores es la más básica. Desde una mirada extrema, se centra en los resultados y productos sin contextualizarlos. En esta mirada, hay una creencia ingenua de que la exposición al objeto de aprendizaje logra el resultado, el cual se concibe como la reproducción del modelo presentado, como si se tratara de un proceso lineal. Otra versión de la misma teoría, considerada más “sofisticada”, conciben que los resultados alcanzados, medidos en forma sumativa, se vinculan a ciertas situaciones que pueden favorecer u obstaculizar. En cada uno de los casos, se considera que el resultado es un producto de fácil identificación. Pozo (2006) afirma que dentro de esta teoría existe un principio epistemológico vinculado a lo que denominan realismo ingenuo, por el cual un conocimiento se correspondería de forma directa y unívoca con la realidad. Es decir, el aprendizaje consiste en una copia fiel del objeto presentado. Por otra parte, existe dentro de esta teoría, un

principio ontológico, que se expresa por medio de la creencia de que el aprendizaje es un hecho aislado, y no se considera el marco que lo configura.

Al considerar el resultado como único componente del aprendizaje, no parece haber intervención de algún principio conceptual. En síntesis, la teoría directa recuerda a las teorías conductistas del aprendizaje.

La Teoría Interpretativa: se la considera una evolución de la Teoría Directa y comparte sus principios epistemológicos. Los resultados, procesos y condiciones en esta teoría, se conectan de un modo relativamente lineal. Se considera que son necesarios determinadas condiciones para el aprendizaje, pero aún así, esto no alcanza para explicarlo. La clave fundamental para el buen aprendizaje está focalizada en el aprendiz, por lo tanto, se puede caer en la explicación de que si un alumno no aprende, es porque no está prestando atención. Por lo tanto, en esta teoría se plantea la necesidad de anular perturbaciones, y apuntando a que la intervención favorezca la apropiación fiel de los modelos culturales o la realidad presentada. Esta teoría se vincula con los modelos de procesamiento de información. Citando a Pozo:

"[...] una versión embrionaria de la teoría interpretativa considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente [...] una auténtica teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en termino de procesos mentales." (2006, p. 123)

En el caso de esta teoría, el principio ontológico presenta al aprendizaje como un proceso. Desde el principio conceptual, se articulan componentes del aprendizaje cual eslabones de una cadena, lo que supone una linealidad y unidireccionalidad. Por último, esta teoría sostiene un principio epistemológico del mismo orden que la Teoría Directa.

Teoría Constructiva: en este caso, el aprendizaje es un proceso, por el cual se reconstruyen las representaciones y que implica la autorregulación de la actividad de aprender. Como resultado del aprendizaje, se encuentra una redescrición de los contenidos. En esos resultados es necesario considerar las modificaciones del aprendiz en sus procesos representacionales, el significado otorgado al objeto y la conciencia del aprendiz sobre las condiciones en que se produce el aprendizaje, en vistas a ajustar procesos metacognitivos.

El principio epistemológico de esta teoría asume que distintos sujetos pueden darle diversos significados a una misma información; que la adquisición de conocimiento implica una transformación de lo que se aprende y del aprendiz, en la cual puede existir diferentes grados de incertidumbre. En cuanto a lo ontológico y conceptual, se parte de la noción de aprendizaje como un sistema autorregulado que articula dinámicamente condiciones, procesos y resultados.

Visión Posmoderna: si bien no se trata de una teoría como las anteriores, merece ser señalada. Desde el punto de vista epistemológico se parte de la idea de que el conocimiento es una construcción y no un espejo de la realidad. Considera esta visión además, que el conocimiento es siempre situado, y esa situación es el único criterio de construcción válido. Esta visión, considera que el conocimiento no está exclusivamente fuera del sujeto, sino dentro de él, por lo cual, en el ámbito educativo, la construcción del conocimiento no sería impuesta de manera externa sino que se dejaría al alumno en la libertad de hacerlo.

Estos desarrollos teóricos se constituyeron en el marco de referencia para el abordaje del objeto de estudio dentro del trabajo de investigación que fundamenta esta ponencia. En este caso, el estudio de las Concepciones de Aprendizaje se realizó mediante el análisis de Consignas de Trabajos Prácticos, consideradas como tareas de escritura. Al respecto cabe señalar un recorrido teórico para conceptualizar a las Consignas de Trabajos Prácticos. Según los planteos de la autora Dora Riestra es posible decir que: “[...] *las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir.*” (2010, p. 4.)

En este sentido, la autora hace referencia a las consignas de tareas como un texto que indica a los aprendices una acción que deben realizar. Es decir, que organizan, regulan, y dirigen acciones demandadas.

Asimismo, estos organizadores de tareas se vinculan a actividades de lectura y escritura, variando en su complejidad, y en relación con disciplinas específicas. Riestra afirma que las consignas “*vehiculizan contenidos objetuales y relaciones interpsicológicas*” (2010, p. 5); por medio de éstas se abordan los conocimientos que se desean presentar teniendo en cuenta el desarrollo potencial, y apuntando al desarrollo de los mismos.

Esta autora propone concebir a la consigna como “acción mental” y al respecto indica que los alumnos internalizan una consigna de diferentes maneras. Por lo tanto, para algunos puede configurarse como un instrumento que favorezca la construcción o puede guiar una acción de reproducción, llevando a que los contenidos difícilmente serán apropiados.

Esta idea es compartida y retomada por Alicia Vázquez (2007), quien a su vez, citando otros referentes, expresa que las consignas tienen la función de orientar y organizar la actividad cognitiva de los alumnos, a la vez que expresa una demanda que realiza el docente.

Vázquez utiliza ciertas palabras que resultan claves para conceptualizar las consignas, tales como contrato, herramientas didácticas, y marco referencial. En palabras de la autora:

“Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. (2007, p. 4).

En la misma obra, la autora afirma que la creencia más frecuente entre los/as docentes es que una redacción clara y precisa de la consigna, en la que se expliciten las operaciones cognitivas pertinentes a la tarea, es suficiente para que el/la alumno, resuelva la tarea de la manera esperada. No obstante, se pueden observar tantas variantes de respuestas como estudiantes.

Según Vázquez:

“Por todo ello, las consignas, igual que cualquier otra tarea, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura, con cierto margen de indefinición. En definitiva, la tarea constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000, citado en Vázquez, 2007, p. 4).

¿Cuáles deberían ser los componentes de una consigna de tarea de escritura?

Ana Atorresi (2005) realiza aportes significativos sobre la formulación de consignas de tareas. En un artículo de investigación establece que resulta idóneo presentar en la formulación de consigna de tarea, instrucciones que incluyan el propósito del tema, la situación de comunicación, el tipo de texto, etc.

Por último, la autora señala componentes a tener en cuenta en el diseño de una consigna clara: Los pasos a seguir; el propósito que tiene la tarea de producción; el contexto o marco de circulación y/o utilización del escrito; el lector al que debe dirigirse el texto; el prototipo textual y el género a los que el texto debe corresponder; el tema que debe tratarse y con qué detalle.

› **Acerca de lo Metodológico**

Las primeras aproximaciones al estudio de las concepciones de aprendizaje se realizaron en el proyecto de investigación: “Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura.”. En la investigación se aborda las concepciones de aprendizaje de los docentes de formación docente de la Facultad de Humanas de UNLPam por medio de un estudio de Tareas de Escrituras, y se acordó metodológicamente considerar las consignas de trabajo práctico como tales tareas. Dentro de las primeras actividades pautadas en el mismo se procedió a la recolección de diferentes trabajos prácticos. El análisis de las consignas de trabajos prácticos de las cátedras seleccionadas es el factor que marca el sentido y objeto de la investigación que tiene como desenlace esta ponencia. Las primeras aproximaciones que ofrecieron conclusiones parciales dentro del análisis de las consignas llevaron a focalizar de todas las cátedras, en una específica: Ciencias Naturales y su Didáctica, del Profesorado en Educación Primaria. Si bien, en las consignas de trabajo práctico de cada cátedra se observaban diferencias, se trató de cuestiones esperadas ya que cada materia responde a un objeto de estudio diferente. Pero en el caso de Ciencias Naturales y su Didáctica existían particularidades más llamativas surgidas luego del análisis de las consignas que llevaron a plantear preguntas como ¿Las consignas de trabajos prácticos se tratan de ejemplos sobre cómo se presentaría la temática que aborda a un/a alumno/a de primaria?, o ¿Es una consigna que las/os alumnas/os del profesorado debe resolver? ¿La consigna es una copia textual de un manual de Ciencias Naturales o está construida por las docentes de la cátedra?

Seguidamente a esto, se realizó una entrevista (al igual que a toda las cátedras) a la docente de la Ciencias Naturales y su Didáctica, en la cual se abordaron los interrogantes anteriores. Una de las conclusiones que se pudo desarrollar en el equipo de investigación es que los docentes integrantes de la cátedra puesta en cuestión, presentan una dualidad que no parece existir en las demás: Por un lado, aborda saberes disciplinares específicos: Ciencias Naturales; y por el otro saberes relacionados a la formación docentes: Didáctica.

Aquella preocupación que se circunscribía a Ciencias Naturales y su Didáctica I, se hace extensiva a las demás Didácticas Específicas. A raíz de los interrogantes surgidos en relación a la

materia, se comenzó a considerar el aspecto dual de una didáctica específica (disciplinar-pedagógico/didáctico) sin perder de vista las concepciones de aprendizaje de los docentes de formación docentes y las tareas de escrituras. Surgen entonces nuevas preguntas en función de las mencionadas didácticas: ¿Qué elementos de una consigna se pueden constituir en un dato observable para inferir una concepción de aprendizaje? ¿Cómo se caracterizan las concepciones de aprendizaje de los docentes de las didácticas específicas?; ¿Cómo interactúa el conocimiento disciplinar de las Didácticas Específicas con las concepciones de aprendizaje de los docentes?

En función de esto, fue posible formalizar el siguiente problema de investigación:

“¿Cuáles son las concepciones de aprendizajes implícitas de los/las docentes universitarios de la carrera Profesorado en Educación Primaria (Plan 2009) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam que estarían orientando la elaboración de las consignas de los Trabajos Prácticos de Didácticas Específicas, durante el período de cursado del año 2013?”

En relación a este problema planteado, se construyen los siguientes objetivos:

Objetivo General: Identificar y describir las concepciones de aprendizaje de los/las docentes universitarios de la carrera Profesorado en Educación Primaria (Plan 2009), de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, que se encuentran implícitas en la construcción de las consignas de los Trabajos Prácticos de Didácticas Específicas, durante el período de cursado del año 2013.

Objetivos específicos: Identificar los elementos de una consigna de trabajo que aportan a la inferencia de una concepción de aprendizaje; y describir la interacción del conocimiento disciplinar en las concepciones de aprendizaje de los docentes de las Didácticas específicas.

Para investigar sobre concepciones de aprendizaje como teorías implícitas existieron encuadres cualitativos apuntados a indagar opiniones, creencias, etc., tales como el estudio de caso, las entrevistas, y observaciones. Por otro lado, también tuvieron lugar dentro de la búsqueda, los enfoques metodológicos cuantitativos.

En el caso de este trabajo, se considera que la complejidad de la temática sobre concepciones de aprendizaje, demanda una metodología heterogénea. La metodología que organizó las actividades de análisis se denomina Análisis de Múltiples Variables.

El análisis de múltiples variables trabaja con información proporcionada por varias dimensiones. Si bien tiene relación con la estadística, introduce un cambio cualitativo importante en cuanto a la interpretación de datos.

Los Métodos del Análisis de Datos Multivariados pueden dividirse en Métodos Factoriales, y Métodos de Clasificación. En el caso de esta investigación, se presta especial atención al Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM). Se focalizó en el estudio de individuos, ya que a partir de este se puede desarrollar una tipología de los individuos en función de cantidad de modalidades que se comparten, por ejemplo.

En el caso de este trabajo de investigación, se seleccionaron dimensiones para el análisis que se adjunta en el Anexo I. A su vez, a cada dimensión, se le asignó diferentes modalidades a observar en las consignas de trabajos prácticos. Cabe señalar que las dimensiones y modalidades surge de la lectura de los trabajos prácticos, y del marco teórico. Luego de establecer las

dimensiones y modalidades, se procedió con las mismas a la construcción de las Tablas de Matriz Numérica, y Tablas Diyuntivas. (Anexo II)

Los primeros acercamientos de trabajo de análisis arrojaron dos líneas de desarrollos. Por un lado, la identificación de concepciones de aprendizaje, y por otro la identificación de datos indicadores en las consignas de trabajos prácticos de las concepciones de aprendizaje.

De la interpretación de la documentación construida mediante el Análisis de Multivariabes fue posible inferir que:

-Existe una oposición muy marcada entre el área de conocimiento de Ciencias Naturales, con las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Matemática. De hecho en el plano se puede observar que cada una de estas áreas se encuentra dentro de diferentes campos divididos por los ejes.

-Las dimensiones más próximas al área de conocimiento de C son: Actividades contextualizadas, más de una demanda, modo imperativo de enunciación, Formas de trabajo tanto grupal como individual, Trabajo que incluye más de un texto, y más alejado, pero sólo en relación a esta área de conocimiento, el uso de imágenes con fines decorativos, y el uso de imágenes como objeto de análisis, en las mismas proporciones.

- Las dimensiones más próximas al área de conocimiento de A son: Actividades sin contextualizar, demandas vinculadas al análisis, modo interrogativo de enunciación, forma de trabajo grupal, trabajo con un solo texto, y consignas sólo verbales

- Las dimensiones más próximas al área de conocimiento de D son: Actividades sin contextualizar, demandas vinculadas a la argumentación y justificación, modo interrogativo de enunciación, forma de trabajo sin especificar, trabajo con un solo texto, y consignas sólo verbales

Desde un análisis reflexivo, una primera interpretación que se puede realizar en función de lo anteriormente descrito, consiste en pensar que las variables que más se presentan en relación a un área de conocimiento, se vincula así por cuestiones inherente a las diferentes disciplinas. Es decir, puede considerarse el hecho de que en C sea más común el uso de imágenes como algo propio de la disciplina, que así lo demanda.

Por otra parte, al retomar el corpus textual construido en base a los referentes teóricos ya citados, es posible establecer ciertas relaciones. En función de los principios que se enmarcan dentro de lo denominado Teoría Directa, es posible decir que el aprendizaje se centra en los resultados y productos sin contextualizarlos, y que predomina la idea de que la exposición al objeto de aprendizaje logra el resultado. En este caso se considera que el resultado es un producto de fácil identificación, ya que se trata de una reproducción del modelo presentado de forma directa y unívoca con la realidad. A esto se lo denomina Realismo ingenuo. En este sentido el aprendizaje es un hecho aislado, y no se considera el marco que lo configura. En este sentido, es posible vincular con estas ideas el hecho de que se presente consignas sin contextualizar el objetivo de la actividad, los recursos que pueden, las formas de trabajo, y demás elemento que constituirían un marco de configuración. Para el caso de este trabajo, las áreas de A y D presentan consignas representativas de estas ideas. Tal como se puede ver en la descripción anterior del plano factorial, la modalidad que más se acerca a estas áreas de conocimientos es la de Actividades sin contextualizar.

Por otra parte, La Teoría Interpretativa postula que son necesarias determinadas condiciones para el aprendizaje. No obstante esto no alcanza para explicarlo. Según esta teoría el buen aprendizaje está focalizado en el aprendiz, y esto puede llevar a caer en la explicación de que si un alumno no aprende, es porque no está prestando atención.

En función de esto, se puede establecer relación con los casos de trabajos prácticos que incluyen cierta contextualización de la actividad, pero que requieren más de una demanda, lo que implica un desarrollo de procesos de construcción y resignificación más complejos. Esto es, se demanda una descripción y análisis, pero a su vez se debe argumentar y justificar. A su vez, estas consignas no explicitan guías para llevar a cabo los procesos que demandan. Es decir, se presentan condiciones de configuración y contextualización, pero esto no implica que se acompañen los procesos.

Otra vinculación que se puede establecer, parte de la postulación dentro de esta teoría por la cual se afirma que se aprende haciendo y practicando repetidamente. En relación a esto, existen consignas que tratan de poner en situación “de”. Pero dicha actividad, queda en ese plano, y no hay registro de que se reflexione sobre los procesos implicados. En este sentido, Pozo (2006) afirma que “una auténtica teoría interpretativa requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en termino de procesos mentales.” (2006, p. 123)

Dentro del área de C se puede observar una consigna que apunta a la revisión de las representaciones sobre un objeto de estudio, y una consigna que apunta al proceso metacognitivo por parte de los/as estudiantes. Estas se encuentran en dos prácticos disociados entre sí. Si bien, en principio esto podría asociarse la Teoría Constructiva, finalmente no podría interpretarse así, ya que dentro de esta teoría se considera al aprendizaje como un proceso, por el cual se reconstruyen las representaciones y que implica la autorregulación de la actividad de aprender. Se focaliza en el significado otorgado al objeto y la conciencia del aprendiz sobre las condiciones en que se produce el aprendizaje, en vistas a ajustar procesos metacognitivos. Es decir, es posible identificar elementos que se enmarquen dentro de la Teoría constructiva, pero al no tener relación en cuanto a un mismo proceso, no sería posible una identificación total con los principios que en este marco se establece.

Por última, se puede hacer referencia a la Visión Posmoderna, por la cual el conocimiento no está exclusivamente fuera del sujeto, sino dentro de él. Entonces, en el ámbito educativo, la construcción del conocimiento no sería impuesta de manera externa sino que se dejaría al alumno en la libertad de hacerlo. No hay elementos que indiquen la presencia de esta visión en las consignas de trabajos prácticos.

Para el caso de esta visión no existen elementos que den indicios de su representación.

A modo de cierre provisorio, se puede observar la identificación de las concepciones en cuanto se relaciona con las diferentes teorías. No obstante, cabe señalar que dentro de cada área de conocimiento, no es posible identificar una única concepción.

Todas las áreas de conocimientos parecen apuntar a procesos de construcción, pero ninguna muestra elementos que indiquen una superación de la teoría directa o interpretativa,

porque no hay un seguimiento, o un sostén a dichos procesos, lo que desemboca en un repetición de un objeto de estudio, de una realidad y no en una construcción.

Por último, en cuanto a los datos indicadores que se pueden identificar en una consigna de Trabajo Práctico, es posible decir que

En el caso de este trabajo, estos indicadores partieron de la tabla de variables y dimensiones a mirar en las consignas, y luego de un primer análisis de las tablas de Matriz Numérica y la tabla Diyuntiva se realizaron ciertos cambios. Estas modificaciones se vincularon al hecho de que algunas de las dimensiones de las variables no se presentaban concretamente, y a que algunos trabajos prácticos presentaban más de una modalidad, por lo que se debió construir nuevas dimensiones denominadas “mixtas” o que consideraran los casos mencionados. Se construyó una nueva tabla de dimensiones, modalidades y códigos de las mismas (presentados en se orden) que presentan a su vez, los indicadores que se pueden considerar en una consigna de trabajo prácticos.

> **Bibliografía**

- Atorresi A. (2005) Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447>
- Baccalá, N. y Montoro, V. (2008). Introducción al Análisis Multivariado. Cuadernillo N.º 51. Secretaría de Investigación y Extensión del Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue.
- Martin, M.E. (2005). Factores Motivacionales en el Cambio Conceptual. Un estudio exploratorio en estudiantes de formación docente. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias en la Educación. Cipolletti.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Puy Pérez Echeverría M., Mateos M., Martín E., y de la Cruz M. (2006). Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Colección Crítica y Fundamento. Serie Fundamentos de la Educación. Editorial: GRAÓ.
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. 175-183. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661664.pdf
- Vásquez, A. (2007). CONSIGNAS DE ESCRITURA: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. En: Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. N° 7. Septiembre de 2007. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf.

> **ANEXO I**

Dimensiones Generales.

Variable	Modalidad		Definición Conceptual
Formación Inicial del docente. V1	Formación Pedagógica General	FP G 1	Se considera FPG a la formación universitaria o terciaria que aborde fundamentalmente los conocimientos de las disciplinas y ciencias sociales que permitan aproximarse al campo de la educación. Por ejemplo, Ciencias de la Educación
	Formación Disciplinar	FD 2	Se considera FD a la formación universitaria y terciaria???. Que aborde fundamentalmente los conocimientos relacionados a la enseñanza de una disciplina específica. Por ejemplo, Profesorado en Lengua y Literatura
Antigüedad en la cátedra. V2	De 0 a 5 años	A 1	
	De 5 a 10 años	B 2	
	Más de 10 años	C 3	
Antigüedad como docente V3	De 0 a 5 años	D 1	
	De 5 a 10 años	E 2	
	Más de 10 años	F 3	

Dimensiones Específicas sobre consignas.

	Variable	Modalidad		
Estructura de la consigna	Diseño V3	Actividades contextualizadas	AC 1	Se considera AC a las consignas de trabajos prácticos que explicitan con que recursos se aborda la tarea, los propósitos de la actividad, los pasos a seguir, y demás datos que permitan una mejor comprensión de la consigna. Datos que favorecen los procesos de comprensión de la consigna.
		Actividades sin contextualizar	AS C 2	Se considera ASC a aquellas que no presentan elementos que precisen o complementen a la resolución de la consigna, o que sólo presenten algunos y estos no sean suficiente. Por ejemplo, que presente los recursos para la tarea, pero no el propósito de la misma.
	Voz que se privilegia V4	Impersonal	I 1	Es el caso de aquellas consignas que no tiene sujeto explícito ni puede estar sobrentendido, es decir, ningún elemento presente en la oración (explícito) desempeña la función de

				sujeto y tampoco está omitido.
		Segunda Persona Gramatical	SP G 2	Es el caso de las consignas en las que predomina la segunda persona gramatical en singular (tú, vos, o usted) o en plural (vosotros o ustedes)
		Tercera Persona Gramatical	TP G 3	Es el caso de las consignas en la que predomina la tercera persona gramatical en singular (él, la) y plural (ellos, ellas)
	Modos de enunciación V5	Aseverativo	A 1	Es el caso de las consignas en la que predomina un emisor que se dirige al receptor dotado de un valor de verdad, es decir, simplemente afirmando o negando algo.
		Interrogativo	IN 2	Es el caso de las consignas en la que predomina un emisor que se dirige al receptor en tono de pregunta, poniéndole en escena para que este responda.
		Imperativo	IM 3	Es el caso de las consignas en la que predomina un emisor que se dirige al receptor expresando mandatos, órdenes o solicitudes taxativas.
	Uso de Imagen: Tipo de Imágenes V6	Fotografía	FO T 1	
		Dibujo	DI B 2	
	Uso de Imagen: Característica V7	Color	CO 1	
		Blanco y Negro	BN 2	
	Uso de Imagen: Función de la imagen V8	Ilustrativa del tema	IT 1	
		Objeto a analizar	OA 2	
		Decorativa	DE C 3	
Tarea que establece la consigna	Procesos cognitivos demandados o mencionados en la consigna V9	Argumentación	AR 1	Se entiende por argumentación a la expresión de un razonamiento de manera lógica y consistente mediante la fundamentación por medio de premisas que pueden ser verdaderas o no y que son seguidas por una conclusión.

		Descripción	DE 2	La descripción consiste en la representación detallada o explicitación de una serie de cualidades o características de un sujeto, objeto, hecho o idea.
		Análisis	AN 3	Se considera análisis a la acción de identificar componentes o elementos de un todo, separarlos y examinarlos para lograr acceder e interpretar sus principios más elementales.
		Justificación	JU 4	La justificación es una acción mediante la cual se fundamenta actos, creencias y conocimientos. Consiste en asegurar que la verdad de la creencia, acto o conocimiento no se debe solo al azar, ya que se exponen las razones que la fundamentan.
	Contenido o saberes trabajado V10:	Texto de la bibliografía	TB 1	Es el caso de las consignas en las que la tarea se centra en un texto propuesto en la bibliografía sugerida por la cátedra.
		Eje temático	ET 2	Es el caso de las consignas en las que la tarea se centra en el abordaje de una temática con más de un texto, propuesto en la bibliografía sugerida por la cátedra.
	Forma de Trabajo V11	Individual	I 1	Se trata de los casos en los que la consigna de trabajo práctico aclara que la resolución de la tarea demanda es de forma individual
		Grupal	G 2	Se trata de los casos en los que la consigna de trabajo práctico aclara que la resolución de la tarea demanda es de forma grupal
		Sin Especificar	SE 3	Se trata de los casos en los que la consigna de trabajo práctico no aclara si la resolución de la tarea demanda es de forma grupal o individual
Resultados	Recursos implicados	Soporte en nuevas	SN T	Es el caso de las consignas en las que se solicita para la resolución o

productos que demanda la consigna	en la resolución de las consignas V12	tecnologías	1	presentación de la tarea, el uso de recursos que impliquen nuevas tecnologías. Por ejemplo, la construcción de un Power Point, o de un video.
		Soporte papel	SP 2	Es el caso de las consignas en las que se solicita la resolución o presentación de la tarea impresa en copia papel.
		Sin Especificar	SE 3	Es el caso de las consignas que no aclaran que recursos implica la resolución de la tarea.
	Finalización de la Consigna V13	Entrega	E 1	Consiste en las consignas que especifican que la actividad debe ser entregada, independientemente de la aclaración sobre la fecha
		Sin Especificar.	SE 2	Consiste en las consignas que no especifican que la actividad debe ser entregada
		Puesta en común	PC 3	Consiste en las consignas que especifican que la actividad demanda la socialización con el grupo dentro de la clase, de los resultados de la tarea.

> ANEXO III

Nombre		Código
Diseño	Actividad Contextualizada	Dac-1
	Actividad sin Contextualizar	Dasc-2
Presentación textual verbal-visual	Texto Verbal	TVE-1
	Texto Mixto con Imagen como Objeto de Análisis	TMOA-2
	Texto Mixto con Imagen decorativa	TMDE-3
Modos de Enunciación	Imperativo	MEIM-1
	Interrogativo (incluye IM)	MEIN-2
Demanda	Argumentación Justificación	Darju-1
	Descripción Análisis	Ddan-2
	Más de una Demanda	Dmixta-3
Contenido	Un texto	T1
	Más de un texto	T+1
Forma de Trabajo	Individual Grupal	FTig-1
	Grupal	FTg-2
	Sin especificar	FTse-3

Área de Conocimiento	Matemática	ACm-1
	Ciencias Naturales	ACcn-2
	Ciencias Sociales	ACcs-3

Relaciones posibles entre memoria, enseñanza y aprendizaje. Estudio de las representaciones sobre la memoria en docentes de ciencias sociales de nivel medio y su impacto sobre sus propuestas pedagógico- didácticas

FELD, Víctor/ UBA- IICE

BISCIA, Ma. José/ UBA- IICE

JAMES, Virginia/ UBA - IICE

LANZA, Carla/ UBA- IICE - lanza_carla@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: memoria- enseñanza- aprendizaje.*

> Resumen

En la actualidad en los Diseños Curriculares de educación secundaria se privilegia la concepción de conocimiento como producto de un proceso (Entel, 1988), desde la cual se concibe a la totalidad como un todo que se desarrolla y crea, poniendo énfasis en la actividad humana. El enfoque socio-histórico, supone un conocimiento procesual. Partir de esta concepción implica que el sujeto que aprende, participa de la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de un proceso de elaboración individual que es a su vez social, en el que intervienen múltiples variables. Desde esta concepción de conocimiento como producto de un proceso reviste de gran interés investigar de qué manera los profesores de nivel secundario tienen en cuenta la incidencia de la memoria en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y cómo se manifiesta su concepción de memoria en las propuestas de enseñanza, en el diseño y desarrollo de las clases.

> Estado actual del conocimiento sobre el tema

La función de la memoria vinculada al aprendizaje es hacer más predecible y controlable el mundo en que vivimos, regular nuestra acción en él, lo que exige tal como lo plantea Pozo (2001) no tanto reproducir o recuperar el pasado en sí como anticipar o inferir el futuro. La concepción de esta función adaptativa de la memoria se contrapone con buena parte de la investigación realizada

desde el procesamiento de la información que ha estudiado a la memoria como un sistema para reproducir con exactitud y rapidez información previamente procesada en forma de unidades de información aisladas (letras, dígitos, palabras).

Existen diversas acepciones del término memoria, Reber (1995) en Pozo (2001) identifica al menos treinta y cuatro acepciones distintas. Las diversas concepciones de memoria, pueden integrarse en un modelo más general de la mente humana, un caso de esta integración lo constituye el modelo multialmacén basado en tres sistemas de memoria: sensorial, a corto plazo y a largo plazo. (Baddeley 1999). Los componentes de este modelo se exigen mutuamente presentando una visión integradora del funcionamiento de la memoria.

Otros modelos teóricos han propuesto tipos de memoria que suelen aparecer como alternativas excluyentes. Con la llegada de la nueva psicología cognitiva se optó por atribuir mayoritariamente un carácter proposicional a las representaciones mentales en detrimento de las imágenes. Los partidarios de la imagen no negaban la existencia de representaciones proposicionales, defendían la existencia de un doble código en la memoria: en imágenes y en proposiciones que se completaban entre sí según la naturaleza de la tarea.

Una alternativa conciliadora fue la de Johnson- Laird en forma de triple código (proposiciones, imágenes, modelos mentales). Actualmente es imposible negar la relevancia representacional de las imágenes en la mente humana, considerando los datos del efecto de las representaciones gráficas sobre la memoria y la comprensión en forma de diagramas (Baquero, Schnotz y Reuter, 2000) o mapas geográficos (Postigo y Pozo, 1996,1998).

El debate entre representaciones proposicionales o en imágenes afecta al formato o soporte representacional, el par memoria semántica y episódica remitió a la organización de las representaciones en la memoria. En un principio, centrándose en la recuperación se asumió que la memoria consistía en una red de unidades de información (nodos), conectadas entre sí mediante enlaces o eslabones que generaba un conocimiento proposicional, como una gran biblioteca organizada según criterios semánticos. Las representaciones así almacenadas responderían a clases de objetos, entidades y a las relaciones lógicas entre ellos, pero la memoria humana no sólo contiene este tipo de información, también recordamos hechos y detalles concretos, sucesos, en términos de Tulving (1972, 1983) representaciones episódicas que se encadenan en el tiempo y el espacio. Tulving defendía en su propuesta original que las representaciones episódicas se caracterizaban no por estar organizadas por criterios semánticos sino espaciales y temporales

El sistema de memoria episódica permitió destacar la importancia del contexto en la organización y recuperación de contenidos de la memoria. La recuperación o activación de conocimientos semánticos incluso su adquisición es fuertemente dependiente del contexto.

Según Tulving (1997) en Pozo (2001) la memoria semántica implicaría una conciencia noética (conocimiento del mundo) mientras que la episódica una autoética (conocimiento de sí mismo en el mundo).

Las reflexiones en torno a la memoria desde el procesamiento de la información aludió también a la distinción entre saber qué, saber cómo, Anderson (1983,1998) en Pozo propuso que nuestro sistema cognitivo además de poseer una memoria de trabajo debía estar compuesto por

dos subsistemas uno dedicado a almacenar conocimiento descriptivo, declarativo sobre el mundo (cadenas temporales, imágenes espaciales, proposiciones abstractas) y una memoria procedimental dedicada a representar secuencias de acciones para actuar sobre el mundo.

Otra controversia planteada en los últimos años ha sido entre procesos explícitos e implícitos. Tradicionalmente la investigación de la memoria en psicología cognitiva se había basado en tareas de recuerdo que implicaban una recolección de experiencias recientes: una memoria explícita. Por otro lado, el paradigma de memoria implícita se basaba en tareas priming en las que se medía la recuperación sin uso de mecanismos conscientes.

El estudio de la memoria explícita recurre a tareas directas, mientras que la memoria implícita se estudia mediante tareas indirectas para comprobar cómo interfieren las representaciones previas en la recuperación de la información sin que el sujeto sea consciente de ello. Los fenómenos de la memoria implícita son habituales en la vida cotidiana, así también como los efectos no intencionales de los conocimientos previos en un nuevo aprendizaje.

Desde un enfoque sociohistórico el sujeto de la psicología de la memoria no puede ser considerado como un ser individual independiente de la sociedad. La mente es un sistema mediado por la cultura que no sólo proporciona contenidos para su representación en la memoria sino que da forma a esa memoria, una forma que es un constituyente fundamental de los recuerdos y esa forma se articula a través del lenguaje.

“A este papel articulador del discurso en la conformación de la memoria podemos añadir la función de los sistemas externos de representación, generados por la cultura, como formatos para la reestructuración de la mente” Martí y Pozo (2000) en Pozo (2001: 77)

Los estudios antropológicos y psicológicos han mostrado cómo la cultura estructura la memoria. Un ejemplo de ello, lo constituye la alfabetización y su incidencia sobre la mente humana y las funciones de la memoria. En los últimos tiempos es posible reconocer también el impacto de las nuevas tecnologías en las formas de representación humanas. La cultura no solo aporta contenidos a la mente sino que le da forma, de manera tal que las estructuras y procesos, entre ellos la memoria, están mediados culturalmente por herramientas y artefactos culturales.

La nueva cultura del aprendizaje, la del conocimiento descentrado, incierto, demuestra las limitaciones de un aprendizaje repetitivo, reproductivo de saberes parciales. Los requisitos para que se produzca un aprendizaje constructivo son mucho más exigentes que las condiciones de un aprendizaje asociativo, entre ellos se encuentran aquellos relativos al alumno pero fundamentalmente los vinculados a las prácticas docentes. Las propuestas docentes deberían estar dirigidas a comprender ese conocimiento interpretando su parcialidad y dándole sentido en el contexto social

Una de las preocupaciones actuales del Sistema Educativo Argentino es la inclusión educativa y la mejora de la calidad de los aprendizajes. En los orígenes de la educación secundaria se privilegió la concepción del conocimiento como entidad valorándose la reproducción de datos, hechos; tomando relevancia la memorización repetitiva. Entel (1988). En la actualidad en los Diseños Curriculares de educación secundaria se privilegia la concepción de conocimiento como producto de un proceso, desde la cual se concibe a la totalidad como un todo que se desarrolla y

crea, poniendo énfasis en la actividad humana.

El estudio de las estrategias de memoria debería enmarcarse en los procesos complejos de aprendizaje que lleven a los jóvenes a intervenir en la solución de problemas en contextos culturales significativos y no privilegiar las estrategias básicas de repetición como se hizo desde la concepción del conocimiento como entidad

El papel de la educación es relevante en el desarrollo de los Procesos Psicológicos Vygotsky (1988) y deja al descubierto, tal como lo plantea Baquero (2001) el carácter cultural y político de las prácticas educativas. La escuela es el lugar por excelencia donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza aprendizaje. El docente tiene la función específica de intervenir en el proceso de aprendizaje dando dirección con sus estrategias a la apropiación del conocimiento que se da en dos instancias íntimamente ligadas, una de ellas es una relación intersubjetiva en la cual el adulto guía, orienta y coopera con un novato, proporcionándole situaciones que le permiten apropiarse del acervo cultural; la otra es intrasubjetiva en la que el sujeto puede por sí mismo continuar aprendiendo de una manera autónoma.

El enfoque sociohistórico, supone un conocimiento procesual, partir de esta concepción implica que el sujeto que aprende, participa de la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de un proceso de elaboración individual que es a su vez social, en el que intervienen múltiples variables.

Desde esta concepción de conocimiento como producto de un proceso reviste de gran interés investigar de qué manera los profesores de nivel secundario tienen en cuenta la incidencia de la memoria en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y cómo se manifiesta su concepción de memoria en las propuestas de enseñanza, en el diseño y desarrollo de las clases.

Las representaciones son estructuras cognitivas, culturales y epistémicas construidas socialmente y con una fuerte orientación hacia la comprensión del mundo y el dominio práctico. Por lo tanto indagar y caracterizar las representaciones sobre la relación existente entre memoria y aprendizaje que tienen los docentes de ciencias sociales, nos permitirá conocer cómo se integra la memoria en los procesos complejos de aprendizaje que se desarrollan en los contextos institucionales de enseñanza.

Estudios realizados por Barko, Bauch, Larsson (citado por Huberman, 1994) han demostrado que el hacer docente antes, durante y después de la clase se encuentra determinado por las concepciones teóricas que tiene. Muchas de ellas son explícitas y el mismo docente puede dar lugar y reflexionar sobre la relación existente entre teoría y práctica profesional. Pero en ocasiones sucede que las justificaciones entran en contradicción entre “el decir” con “el hacer”.

Los objetivos que nos planteamos como grupo de investigación son:

Identificar las representaciones de memoria que tienen los docentes

Caracterizar la representación de memoria que se manifiestan implícita y explícitamente

Identificar la incidencia de sus representaciones sobre la memoria en la elaboración de propuestas pedagógicas didácticas.

Analizar cómo se explicita la representación de memoria para dar sentido a la enseñanza.

> **Metodología**

Diseño

Con el fin de conocer las representaciones que tienen los docentes de ciencias sociales del nivel medio nos planteamos la elaboración de un diseño correlacional ya que nos proponemos conocer la relación existente entre las representaciones de memoria de los docentes y sus propuestas pedagógico- didácticas.

Instrumentos

Encuestas semi-estructurada que combine preguntas cerradas fácilmente cuantificables y preguntas abiertas a partir de las cuales se genere una información propicia para un abordaje interpretativo.

Entrevistas cualitativas ya que constituyen un recurso privilegiado para acceder a la información desde la perspectiva del actor. El objetivo es captar significados, perspectivas, definiciones contextualizadas sobre el objeto de estudio.

Documentos (planificaciones, planes de clase, etc) y enmarcaremos este análisis dentro de la denominada investigación documental (Valles, 2000) que considera el estudio de diferentes tipos de documentos cuya elaboración y supervivencia no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social.

Muestra

La población seleccionada son los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se tomará una muestra sistemática al azar de 75 docentes; a la tercera parte de la muestra se le realizará una entrevista abierta y se analizarán las planificaciones de área.

Análisis

Se realizará un análisis cuantitativo de los datos obtenidos mediante las encuestas a través de tabulaciones, gráficos; consideraremos también el abordaje cualitativo de Miles y Huberman (1994) para estos autores el proceso de investigación es cíclico y recursivo.

Creswell (2003) en Echavarría (2005) plantea la integración de los métodos cuantitativos en los distintos momentos de la investigación: preguntas de inicio, recolección de datos, análisis e interpretación

Se utilizará la técnica de triangulación (Urdaneta, 1996) ya que es un valioso recurso en el análisis de diferente tipo de información garantizando la validez y confiabilidad de los resultados, se identificarán datos recurrentes entre las encuestas, las entrevistas y los documentos, para dar lugar a la elaboración de categorías de análisis e interpretación.

› **Antecedentes de la temática**

Desde hace dos años en la cátedra Análisis de las Dificultades en el Aprendizaje estamos profundizando en el estudio de los Pilares del aprendizaje. En el año 2011 organizamos una Jornada: “Atención en el aula. Mitos y Leyendas” en la que contamos con la participación de conferencistas nacionales como el Dr. Juan Azcoaga e invitados del Instituto Colombiano de Neurociencias, oportunidad en que se abordó el análisis de este dispositivo básico del aprendizaje desde una mirada interdisciplinaria, integral, superando los abordajes patologizantes.

Durante el año 2012 realizamos un Seminario denominado Neuropsicología del Aprendizaje, enmarcado en el programa de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigido a estudiantes y graduados de la carrera de Ciencias de la Educación y otras carreras afines vinculadas al aprendizaje. La Neuropsicología constituye una propuesta teórica que brinda un marco conceptual posible para estudiar los procesos psicológicos superiores. En este sentido contribuye a identificar, explicar e intervenir en relación a los problemas en el aprendizaje. Y lo hace no sólo a través del estudio de las alteraciones sino de los procesos de pensamiento a través de los cuales el hombre se apropia del conocimiento teniendo en cuenta que dicho proceso está atravesado por múltiples variables.

En la actualidad estamos desarrollando un crédito de investigación en el marco de la carrera de Ciencias de la Educación, denominado “Memoria y Aprendizaje”. Entendemos que la relación del ser humano con la cultura es histórica y social, convirtiéndolo en el ser vivo con mayor capacidad para aprender. La estructura morfológica el cerebro humano no contiene inicialmente todas sus aptitudes psíquicas, sino que posee la capacidad de formarlas; por ello la consolidación de esta base neurobiológica es indisoluble de los procesos de aprendizaje a través de los cuales el sujeto aprehenderá el mundo que lo rodea. Así lo entiende Víctor Feld (2009) quien propone tender puentes entre la perspectiva neurofisiológica y la histórico cultural de Vygotsky.

El concepto de Procesos Psicológicos Superiores lleva a Vygotsky a interpretar y estudiar la acción de los procesos culturales en interacción con los biológicos; esta interacción da por tierra con la idea que sustenta a la biología como fenómeno de maduración y desarrollo, ya que por sí solo puede dar cuenta de las actividades psicológicas más complejas.

Desde el marco conceptual de la neuropsicología en nuestro país (Azcoaga, 1963/64), el proceso de aprendizaje escolar se apoya en cuatro pilares: actividad nerviosa superior; dispositivos básicos del aprendizaje, funciones cerebrales superiores y base afectivo-emocional.

La memoria es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, que cumple un papel esencial: hacer más predecible y controlable el mundo en que vivimos, regular nuestra acción en el mundo, lo que exige no solo reproducir o recuperar el pasado en sí, como anticipar o inferir en el futuro. De allí la importancia de reflexionar respecto a las distintas concepciones de memoria y su vínculo con el aprendizaje escolar y la enseñanza.

La vinculación actual entre el aprendizaje escolar y la memoria se desplaza desde el almacenamiento de la información hacia el desarrollo de estrategias: procesos de control y de organización de la información que posibiliten el desarrollo de herramientas complejas en la

apropiación de conocimientos. La memoria es un proceso básico indispensable para que se produzca la conexión entre lo nuevo que la enseñanza aporta y los conocimientos previos del alumno. Es condición previa y a su vez resultado de los procesos de aprendizaje que originan las funciones superiores.

› **Transferencia de resultados**

El proyecto de investigación por sus alcances y temática proporcionará información posiblemente sobre algunos de los supuestos que sostienen los docentes de ciencias sociales de escuela media cuando planifican la enseñanza. Por lo cual los datos obtenidos y el análisis de los mismos podrán ser utilizados como insumo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Conforme avance el presente proyecto de investigación se espera encontrar resultados que nos permitan reflexionar sobre la resignificación del rol de la memoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este equipo de trabajo, la memoria es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje (Azcoaga, 1963/4), que cumple un papel esencial: hacer más predecible y controlable el mundo en que vivimos, regular nuestra acción en el mundo, lo que exige no solo reproducir o recuperar el pasado en sí, como anticipar o inferir en el futuro.

› **Avances/Discusiones**

Actualmente, el presente proyecto de investigación se encuentra bajo revisión tanto de su estado del arte como de su metodología por sugerencia de la comisión evaluadora de los proyectos UBACYT. En relación al estado actual de conocimiento sobre el tema se está trabajando en la búsqueda y selección de bibliografía reciente que permita dar cuenta de los distintos abordajes sobre el estudio de la memoria. Paralelamente se está discutiendo el diseño de investigación de manera tal que su metodología permita obtener información sobre la hipótesis correlacional planteada y sus variables.

Al ser un grupo en formación, y poseer poca trayectoria en investigación, al mismo tiempo que producciones científicas ha sido difícil acceder a distintos tipos de subsidios a los que nos hemos presentado. El presente proyecto ha resultado no acreditado por la comisión técnica asesora y se está tramitando el subsidio de sostenimiento. Sin embargo continuaremos trabajando con o sin el mismo porque consideramos que la actividad docente debe estar acompañada de un trabajo intenso de investigación que permita echar luz sobre aquellos aspectos de la enseñanza que favorecen el aprendizaje en el marco del actual proyecto de la Universidad de Buenos Aires de inclusión social y educativa.

> **Bibliografía**

- ARAYA UMAÑA,S (2002): *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica, Flacso
- AUSUBEL,D. (2002): *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Editorial Paidós
- AZCOAGA, J. (1992). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos aires, Editorial Paidós.
- AZCOAGA, J. (1979) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires, El Ateneo.
- BADDELEY, A (1999) *Memoria Humana* .Madrid. Mac Graw Hill.
- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.
- BAQUERO R (2001). Ángel Riviére y la agenda post vigotskiana de la psicología del desarrollo en Rosas R (2001). *La Mente Reconsiderada en homenaje a Ángel Riviére*. Santiago de Chile.
- CASTORINA, J.A. y otros (1996): *Piaget Vigotsky contribuciones para replantear el debate*.Buenos Aires. Paidós.
- CASTORINA, J.A., y KAPLAN, C., (2003): "Representaciones Sociales", Editorial Gedisa, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A., et all, (2007): *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos de la psicología del desarrollo*. Aique Educación, Buenos Aires. Psykhe.
- CARRETERO, M., CASTORINA, J. (2012): *Desarrollo Cognitivo y Educación II*. Bs As. Paidós
- ECHAVARRIA, H (2005) *La integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación Psicogenética y el Problema de la validez*. Bs As Dunken
- ENTEL, A. (1988): *Escuela y Conocimiento*. Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FELD, V.; Rodríguez, M.T.(2004): *Neuropsicología del Niño*. Lanús, Editorial UNLU.
- FELD, V. Y ESLAVA COBO, J. (comp.) (2009): *La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología*. Buenos Aires, Noveduc.
- JAMES, V. SURDÁ, A (2013): La mediación del lenguaje en la enseñanza de las disciplinas escolares : la situación en las aulas en Moyano, E. *Aprender Ciencias y Humanidades una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires.Universidad de General Sarmiento
- RIGAL, L., (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GIDDENS, A., (1997): *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- HUBERMAN, S. (1994): *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires, Aique
- JODELETE, D. (1986): La representación social: fenómeno, concepto y teoría en Moscovici *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós
- JODELETE, D. (2011): *Aportes de las representaciones sociales al campo de la educación*, en revista Espacios en Blanco Serie Indagaciones N° 21, mes junio (133-154); traducción María Balduzzi.

Tandil, NEES. FCH. UNCPBA

- KANDEL, E. (2007) *En busca de la memoria. Una nueva ciencia de la mente*. KatzBarpal Editores
- MOSCOVICI, S (1985): *Psicología Social I: influencia y cambios de actitudes*. Barcelona, Paidós.
- MOSCOVICI, S (1986): *Psicología Social II: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.
- PIAGET, J. e INHELDER, B.(1978): *Memoria e inteligencia*. Buenos Aires. El Ateneo
- POZO, JI (2001) *Aprendices y Maestros. la nueva cultura de aprendizaje*Madrid .Alianza
- POZO, J I (2001): *Humanamente*. Madrid. Morata
- RIGAL, L., (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ROMERO, C (comp.) (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Noveduc Libros, Buenos Aires
- ROMERO, C., (2004): *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa*, Noveduc Libros, Buenos Aires.
- STRAUSS, A., GLASER y CORBIN, (1967) "El método de comparación constante de análisis cualitativo"
En: "El Descubrimiento de la teoría de Base". En: *Lecturas de Investigación Cualitativa II*. 2008, Ficha Cátedra Investigación Estadística Educacional I, UBA.
- TAYLOR, S. y BOGDAN (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- TENTI, E., CORENSTEIN, M y CERVINI; R., (1986): "Expectativa del maestro y práctica escolar" Serie Investigaciones Educativas Nº 2, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- TENTI FANFANI, E., (2000) *Una escuela para los adolescentes* (compilador). Losada, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G., y MONTES; N. (2009): *La escuela media en debate*. Manantial / Flacso. Buenos Aires.
- URDANETA, L (1996) U.S. College Student. Learning spanish second language and culture. Immersion Program Abroad: An ethnographic approach. Trabajo de Doctorado
- VALLES, M. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Parte segunda capítulos 4,5,6,7,8 y 9. Madrid, Editorial Síntesis.
- VYGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona; Editorial Crítica.
- VIGOTSKY,L. (1987) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- WAINERMAN , C. (1997): "La formación de investigadores en ciencias sociales", en *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano

Derecho a la intimidad y Facebook: conceptualización de niñas, niños y adolescentes dentro del ámbito escolar

FERREYRA, Julián Agustín / IICE – FFYL-UBA - jaferreyra@psi.uba.ar
BAQUERO, Tomás / IICE – FFYL-UBA

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: derecho a la intimidad, contexto escolar, nuevas tecnologías, constructivismo crítico.*

» **Resumen**

La siguiente ponencia propone presentar algunos aportes enmarcados dentro de una línea investigativa dedicada a indagar la construcción infantil de ideas en torno a distintos conocimientos sociales, en este caso, el derecho a la intimidad.

A partir de lo ya indagado en relación a dicho objeto, por un lado en el espacio escolar y por otro en ámbitos virtuales tales como el correo electrónico y las redes sociales, nos disponemos a abordar el objeto a través del uso de Facebook a partir de dispositivos como computadoras y celulares dentro del ámbito escolar.

En esta línea, el interés exploratorio consiste en delimitar posibles divergencias y nuevas aristas de lo ya indagado en relación al uso de dicha red social dentro del ámbito y espacio escolares.

A modo de variable exploratoria y a contrastar, interesa especificar sobre posibles condicionamientos específicos en torno al uso y relación de los sujetos con Facebook, los cuales podrán entrar en tensión tanto con los condicionamientos delimitados desde los preceptos mismos de dicho dispositivo o medio; como con otros primeramente indagados en relación al contexto y la autoridad escolar.

Dentro de este marco exploratorio, y en conjunción a los elementos y datos ya analizados, el fin será situar categorías como la incondicionalidad, o no, de las ideas en torno a este derecho; delimitar restricciones y particularidades del contexto a indagar y, finalmente, proponer la discusión acerca de categorías como lo público, lo privado, lo íntimo y lo étimo y su posible modulación a través de lo virtual en el ámbito escolar.

A estos fines la metodología utilizada será la de entrevistas clínico-críticas a niños y adolescentes de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires de diez, doce y catorce años. Las

mismas constan por un lado de una serie de preguntas semi-dirigidas y, por otro, narrativas en torno a situaciones problemáticas orientadas a indagar acerca de las conceptualizaciones de los sujetos en torno a las categorías específicas ya mencionadas.

Por último, resulta de interés observar y contrastar los modos particulares de restricción propios del ámbito virtual en función de su consideración por dentro o por fuera del espacio escolar, teniendo en cuenta los condicionamientos que este último podría suponer.

› **Introducción**

La siguiente ponencia propone presentar algunos aportes enmarcados dentro de una línea investigativa¹ dedicada a indagar la construcción infantil de ideas en torno a distintos conocimientos sociales, en este caso, el derecho a la intimidad.

A partir de lo ya indagado en relación a dicho objeto de investigación, y en particular en relación a lo acontecido en contextos virtuales (Ferreyra, 2011; Ferreyra *et al.*, 2012), y atentos a la especificidades ya recabadas de dicha línea investigativa en curso (Ferreyra, 2013) nos disponemos a proponer un nuevo abordaje, de carácter exploratorio, en vistas de observar la conjunción del contexto virtual y el ámbito escolar. Así, se espera poder delimitar restricciones y particularidades ocasionadas por la introducción de la variable a través del contraste con los anteriores resultados, posibilitando la revisión de categorías tales como lo público, lo privado, lo íntimo y lo *éxtimo* en el *contexto virtual*.

Nos ocuparemos aquí las preguntas centrales que modulan esta indagación ya en curso, como así también dar cuenta de los instrumentos, metodologías y elementos de juicio que enmarcan dichas preguntas e interrogantes. Así, será central la exposición y justificación de las narrativas y preguntas a utilizar, como también la relación entre unas y otras, en tanto nos ubicamos en una fase exploratoria.

Por último, será de interés atender a las posibles problemáticas originales que puedan surgir ante la introducción de dichas tecnologías en el ámbito escolar, tanto los casos en los que está permitido su uso como en los que no, observando allí el resguardo o no a la intimidad de los niños, pudiendo a su vez este último entrar en tensión su función pedagógica.

› **Algunas preguntas centrales que guían la indagación**

Como pregunta central que guía nuestra exploración:

¿Qué impacto tiene la introducción de tecnologías aplicadas al conocimiento (TICS) en el aula en relación a un miramiento por prácticas garantes de la intimidad de los niños?

A su vez, algunos interrogantes específicos:

¿Se contempla el miramiento por el derecho a la intimidad cuando se introduce institucional o informalmente tecnologías (ya sea desde netbooks hasta los celulares que los propios niños portan) al estar en el espacio escolar?

¿Qué resguardo al espacio privado se otorga a las niñas, niños y adolescentes (NNyA) al utilizar estas tecnologías?

¿Qué tensiones se presentan entre la función pedagógica dada a dichas tecnologías y el uso autónomo efectuado por NNyA ligado a prácticas o plataformas (tales como las redes sociales –Facebook-) no vinculadas a tales fines?

› **Marcos teóricos y antecedentes**

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños presente en la Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989). Existe consenso en considerar que *La Convención...* produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños derechos activos como a la libertad de opinión o a la intimidad y no sólo derechos pasivos como la alimentación o educación (García Méndez, 1994). Es decir, entiende al niño como sujeto de derechos y reconoce la incondicionalidad de estos derechos.

Por otra parte, señalamos una particularidad del modo en cómo se instituyen estos derechos: sus titulares no participan de su declaración, otros asumen esta tarea como representantes de los mismos (Helman, 2009). En este punto consignamos, también, una suerte de tensión o, al menos, una distancia inaugural entre diferentes posiciones jurídicas: una más liberacionista y otra proteccionista.

En el caso del derecho a la intimidad, el mismo está en fuerte relación con la admisión [previa] de una esfera sustraída del accionar de los otros y de la que dispone el niño haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Entendemos que la frontera de la intimidad, resguardada por la convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden, a la instalación de las primeras cortes europeas en las que comienzan a constituirse y cultivarse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros (Aries, 1992; Elias, 1998).

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991). Nuestro enfoque, por el contrario, vincula la elaboración de esta idea con los contextos en los que se produce: los estudios realizados por Helman (2007) y ampliados por Horn (2008), acerca de las ideas infantiles sobre este de este derecho en la escuela mostraron que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman & Castorina, 2005; Horn & Castorina, 2008).

Estos resultados nos permiten pensar que las prácticas institucionales restringen la construcción de ideas que realizan los niños en relación a sus derechos, y que la recurrencia a los condicionamientos por parte de ellos se traduce en el hecho de que la noción de derecho no está aún consolidada: si así lo fuera, se “resistiría” aún en situaciones consideradas como de mal comportamiento (Helman, 2009). Estas restricciones se dan en el interior mismo del proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de *conocimiento social* (Castorina & Lenzi, 2000) posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles (Castorina & Faigenbaum, 2000). Ello significa que no determinan el proceso constructivo: no se anula la actividad intelectual de los sujetos, pero le imponen ciertas condiciones, lo modulan.

Siguiendo esta línea teórico-investigativa surgió la pregunta por la conceptualización infantil de estos derechos por fuera del contexto escolar³: qué sucede con las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en contextos menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad o familiaridad para él. Para ello, en investigaciones anteriores (Ferreira, 2011) planteamos situaciones hipotéticas en contextos o medios tales como la familia y las situaciones entre pares; pero, sobre todo, las ideas acontecidas en el interior del contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico).

A su vez, el campo de indagación fue extendido (Ferreira y Baquero, 2014) a las redes sociales para, por un lado, contrastar las categorías y resultados obtenidos en el interior de la escuela en otros contextos (indagar si los distintos condicionamientos allí ubicados tenían igualmente pleno derecho sin las condiciones materiales de lo escolar); y, por otro lado, pensar en la posibilidad de existencia de otros condicionamientos diversos que se presentaran a partir de las ideas infantiles producidas en dichos contextos o medios de relación y producción de conocimiento. Éstas, se tratan de prácticas más autónomas, con mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y supuestos entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.) y una relación diversa con las figuras de la autoridad.

En este sentido resulta pertinente, sobre la base de las investigaciones previas, complejizar el abordaje del contexto escolar teniendo en cuenta la introducción formal e informal de tecnologías, revisando las categorías de cada uno de los contextos y posibilitando a su vez la emergencia de situaciones y conceptualizaciones novedosas por parte de los niños y adolescentes, producto de este entrecruzamiento y/o superposición de contextos.

› **Objetivos**

El objetivo general es indagar las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro del ámbito escolar, a partir de la consideración del contexto virtual coexistente a través de las tecnologías. Se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Identificar convergencias o divergencias en la conceptualización infantil acerca objetos de dominio social tales como las dimensiones de lo público, lo privado; la intimidad, su derecho y nuevas formas tales como la extimidad, en el ámbito escolar a partir de la introducción de tecnologías. Siguiendo el punto anterior, de existir dichas variaciones resultará de interés sentar las bases para una revisión crítico-conceptual acerca de la validez, diferenciación y delimitación de dichas categorías y constructos.

Establecer relaciones entre la edad de los sujetos y las conceptualizaciones del derecho a la intimidad en éste contexto escolar ampliado.

Establecer si los niños reconocen el carácter incondicionado del derecho o si, por el contrario, los entienden de manera condicionada.

Delimitar los condicionamientos a las ideas que allí aparezcan, identificando los más preponderantes.

Contrastar y complejizar la noción de incondicionalidad en tanto *horizonte*.

Obtener un conocimiento más acabado del contexto escolar a través de la comparación entre las ideas ubicadas con las ya indagadas.

Finalmente, desde los datos empíricos se espera poder brindar aportes para una discusión teórica acerca del uso de computadoras y celulares en este contexto, pudiendo problematizar acerca de los resguardos a la intimidad de los niños y adolescentes.

› **Hipótesis**

- 1) Los sujetos tienen ideas propias acerca de su intimidad y de algún tipo de expectativa de trato por parte de sus pares y adultos.
- 2) La construcción de ideas acerca del derecho a la intimidad registra avances en dirección a la incondicionalidad.
- 3) Existen restricciones propias de diversos contextos, instituciones y medios en donde los niños se desempeñan.
- 4) Los niños elaboran ideas particulares sobre el derecho a la intimidad en contextos virtuales (entre pares y con adultos), tales como condicionamientos que apelan a un *imperativo de cuidados* a la vez que se presentan más frecuentemente situaciones de *cruce de derechos*; existe una mayor tendencia a prácticas de *intimidad compartida* entre pares (Ferreyra et al., 2012).
- 5) La noción de intimidad (y su derecho) tal como se conciben clásicamente se vislumbran en tensión con los fundamentos mismos del medio y la época, en tanto se propician prácticas tendientes a la exposición, a la *extimidad* (Sibilia, 2008); sin embargo, esta tensión que mencionamos, fruto de una época y de unos determinados medios y dispositivos, que configuran prácticas, nos permite pensar en otros modos y formas de la intimidad, de lo público, lo privado y lo íntimo no posibles con anterioridad, ni ubicables en otras instituciones, medios o contextos.
- 6) Más allá de la contradicción aparente entre los fundamentos de las redes sociales y lo atinente a la intimidad y su derecho, es posible pensar en que las redes sociales pueden igualmente

propiciar espacios privados, y por ende la posibilidad de pensar la intimidad – derecho a la intimidad; que contemplen a su vez la dimensión del derecho al cuidado. Esto, no sin la introducción de políticas y normativas más allá de las normas que desde las redes sociales se plantean unívocamente.

- 7) La introducción de TICs dentro del espacio escolar, ya sea de manera formal o no, genera una tensión que dificulta tener un miramiento por el espacio privado de NNyA y el cumplimiento del derecho a la intimidad. Sin embargo, dicha tensión no es de ningún modo irreductible y es posible elaborar prácticas para mantener a resguardo el derecho a la intimidad.

› **Tipo de muestra y metodologías**

Para poder precisar las ideas infantiles en torno al mencionado contexto se planea una indagación cualitativa de carácter exploratorio. En ella se plantea un diseño de entrevistas *clínico-críticas* (Piaget, 1926/1984) a niños y adolescentes de sectores medios de CABA, de 10, 12 y 14 años.

› **Procedimiento e instrumentos**

En las entrevistas serán presentadas situaciones hipotéticas (en forma de narrativas) ocurridas dentro del ámbito escolar, en las cuales se vea vulnerado de una u otra manera el derecho a la intimidad a través de dispositivos como celulares o computadoras.

Las características propias de la metodología clínica permiten reconstruir el punto de vista del niño. Esto resulta fundamental para el abordaje de la temática a estudiar, ya que justamente se intenta elaborar el modo particular en que un niño entiende su derecho a la intimidad: cómo lo justifica, elabora y legitima. Consideramos que las preguntas abiertas y las contra-argumentación propias de este método permiten esta reconstrucción, por el hecho que mediante un interrogatorio dialéctico se deja hablar al niño (no agotando ni desviando nada) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis que se ponen a prueba y no se desvían de lo que se pretende indagar. Nos situamos en un enfoque exploratorio, atendiendo a la diversidad de las respuestas que los niños nos brindan: buscando su novedad y al mismo tiempo coherencia interna. Presentamos algunas de las narrativas a utilizar¹:

-Narrativa 1: "En una hora de clase, dos chicas se mandan mensajes de texto por su celular mientras la maestra está explicando. Cuando ella se da cuenta les pide los celulares. Las chicas

¹ Las siguientes narrativas fueron formuladas en el contexto de los créditos de investigación ofrecidos por el IICE de agosto a noviembre de 2014, con la participación de los alumnos cursantes a cargo de Mariela Helman.

prometen que los van a guardar y no los van a usar más, pero la maestra insiste y las niñas se lo dan”.

-Variación: “Las niñas le dan el celular a la maestra, pero antes los bloquean”.

Esta primera narrativa supone una situación típicamente reconocible dentro del ámbito escolar, la cual supone una cierta perturbación del clima o el propósito de la clase por parte de las niñas y la intervención de la maestra para recomponerlo. Del mismo modo que la narrativa anteriormente utilizada donde los niños se enviaban mensajes en papelitos y la maestra los retiraba, se espera que entren en juego condicionamientos al derecho a la intimidad por parte de los niños tales como haber infringido las normas, que “autorizarían” a que, una vez retirado el papel, la maestra pudiese leerlo.

Resulta de interés esta narrativa ya que supone una situación análoga a la mencionada, pero a través de medios virtuales, siendo el celular como objeto personal el que se encuentra involucrado en lugar de un papel, variable que creemos podría introducir variaciones pertinentes.

-Narrativa 2: “En una hora de clase un chico tenía prendida su netbook, a pesar de que tienen la norma de apagarla cuando vuelven del recreo. Mientras el profesor escribía en el pizarrón, este chico chateaba vía Facebook con una amiga de otro colegio. En un momento, el profesor se da cuenta, entonces le pide que le entregue la máquina, se va su escritorio y, en silencio, lee la conversación del chat”.

-Variación: “El profesor sigue usando la computadora”.

Del mismo modo que la anterior narrativa, da cuenta de una situación en la que un niño incumple una norma y el docente interviene para mantener el orden en la clase, pero en este caso además de hacerlo se encuentra explícita una violación a la intimidad del niño, al leer la conversación que estaba manteniendo por chat. Es de interés observar si aquí surgen diferencias considerables o no con respecto a otros espacios privados posibles del alumno, tales como la mochila o un cuaderno personal, en primer lugar sobre la computadora en sí como espacio privado y en segundo lugar como medio de acceso a espacios virtuales como las redes sociales o el correo electrónico.

En todas estas narrativas se re-preguntará y contra argumentará sobre las posibilidades y el modo de que este hecho ocurriera, pensando también en distintas variaciones a la situación inicial (tanto las sugeridas como las que puedan surgir en al entrevista); todos estos recursos mencionados, principalmente, a los fines de ubicar las valoraciones morales con respecto a la vulneración del derecho en cuestión.

Ubicar en las respuestas de los sujetos, por un lado, la delimitación y reconocimiento de un espacio privado; por otro lado, identificar posibles condicionamientos a la posibilidad de un derecho a la intimidad y, por último, ubicar situaciones en las cuales pudiera presentarse la incondicionalidad de dicho derecho (ya sea a la manera de una “ausencia de condicionamientos” o de una incondicionalidad como *horizonte*). Desde esta modalidad de abordaje, y no sin ella, será posible preguntarnos acerca de los demás objetivos arriba planteados.

Cabe resaltar que, tratándose de un momento exploratorio, dichas preguntas generales y narrativas serán puestas en análisis para su eventual reformulación, como así también la posibilidad de introducir nuevos elementos que surjan de lo elaborado y analizado de las propias respuestas de los sujetos. Para la construcción de las distintas categorías y grupos de recurrencia se tendrá en cuenta:

por un lado, la elaboración empírica proveniente de las respuestas de los entrevistados (desde las preguntas y narrativas);

por otro lado, los conceptos teóricos provenientes de investigaciones anteriores en torno al objeto de indagación: las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad (en diversos contextos que han sido indagados tales como el escolar y los medios virtuales –correo electrónico-);

además, indagaciones sobre la construcción socio-histórica de lo íntimo, lo privado y lo público; siguiendo esto último, será pertinente el relevamiento de distintas fuentes bibliográficas que indaguen desde otros enfoques el fenómeno de las redes sociales, Facebook, pensándolas también como una producción socio-histórica;

por último, será pertinente continuar con el relevamiento de los marcos normativos, reglas, posibilidades y límites que dicho medio virtual plantea, que comúnmente son llamadas “políticas del usuario” o “políticas de privacidad”, extrayendo de su análisis crítico (Ferreira, 2013) aportes para nuestra indagación.

Finalmente, a modo de aporte general, los resultados obtenidos darán lugar a una actividad del conjunto del equipo de investigación destinada a reexaminar el alcance y significado de la categoría de “restricción” para la epistemología de los conocimientos sociales.

› **Consideraciones finales**

Dada la introducción exponencial de tecnologías, tanto formal como informal, en el ámbito escolar, consideramos necesaria la reflexión acerca de las distintas problemáticas tangentes a dicho cambio; en este caso, el miramiento por el derecho a la intimidad en su utilización por parte de NNyA

Consideramos pertinente analizar las posibles tensiones generadas entre el uso pedagógico de las tecnologías y el espacio privado que los niños construyen, con el fin de posibilitar la discusión acerca de modos adecuados de resguardo de dicho espacio.

En relación a esto último, creemos que es necesario diferenciar el uso con fines pedagógicos que los alumnos realizan de la computadora para las actividades dentro del aula (Dussel, 2010) y su uso –dentro o fuera de la escuela- para participar de las redes sociales o el correo electrónico. En un primer caso, creemos, los medios virtuales participan realmente del contexto escolar, siendo los primeros supeditados al segundo en cuanto a normativas y modos de uso: no está permitido enviar mensajes en clase entre compañeros tanto sea en papeles (“cartitas”, “papelitos”) como a través de los celulares. En este punto resulta de interés observar las particularidades que emerjan de dicha

variación en tanto complejización del contexto escolar, a fin de posibilitar la discusión sobre los miramientos del derecho a la intimidad. En lo que respecta al segundo caso, si bien el uso de las redes sociales no está permitido en el marco de una clase, se da lugar informalmente y en los espacios de receso. Este segundo modo de uso de los dispositivos supone límites más difusos para la delimitación del contexto ya que *evade las paredes* (Sibilia, 2008).

Así, creemos que podrían observarse conjunciones entre ambos contextos, probablemente en aquellos casos donde el uso está reglado, y superposiciones en los casos de uso no permitido o no reglamentado aún. Creemos que el segundo supone una complejidad mayor de análisis ya que, como dijimos, en el primer caso el contexto virtual queda supeditado al escolar.

Será de interés aportar elementos de juicio a los fines de proponer que la resolución de dichas tensiones que consignamos puedan esgrimirse en función de un miramiento y un resguardo de los derechos de NNYA en tanto sujetos activos de los mismos, y no por el cercenamiento de uno de los derechos en cuestión.

Finalmente, problematizar perspectivas que no necesariamente tensionen de modo paradójico e irresoluble situaciones en las cuales se entrecruza el derecho a la educación (y su correspondiente obligación del docente o autoridad de garantizarlo ocupándose disciplinariamente de acciones individuales o grupales que lo obturen) y el derecho a la intimidad. Así, creemos, será posible aportar líneas de sentido y de análisis que contemplen como necesario resituar el lugar de lo público, lo privado y el derecho a la intimidad dentro del espacio áulico al introducirse dichas tecnologías.

> **Notas**

1- Proyecto UBACyT 20020100100360 (*Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas, 2011-2014*), desde donde se plantea que los conocimientos sociales involucran una tensión entre la construcción individual de ideas y restricciones del sistema institucional: de los diversos contextos y medios donde se producen dichas ideas.

2- Según estadísticas oficiales de Facebook, nuestro país cuenta ya con alrededor de 20 millones de usuarios. Además, el tiempo que los argentinos pasan en Facebook es de 9 horas promedio por mes, lo que convierte a la Argentina en el país cuyos usuarios dedican más parte de su día a estar conectados.

3- Investigación encuadrada en el proyecto de Beca UBACyT Estímulo 2009 de la Universidad de Buenos Aires otorgada al autor, *“Las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en contextos no escolares”*, enmarcada en el proyecto UBACyT P011.

> **Bibliografía**

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Benasayag, M. (2013). El mito del individuo. Buenos Aires: Topía.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compls) *La formación de los conocimientos sociales en niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A.Lenzi (Compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa
- Dussel, I. (2010) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, VII Foro Latinoamericano de Educación.Experiencias y aplicaciones en el aula. aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Documento Básico. Bs. As. : Fundación Santillana
- Ferreira, J. A. (2011) "Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: perspectivas en curso". En *Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º Ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Pág 133 a 140 (ISBN: 978-987-1785-38-4).
- Ferreira, J. A.; Horn, A.; Castorina, J. A. (2012) "Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: sus particularidades desde el medio virtual". En *Revista Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología UBA. Año 17, volumen 3. Pág. 25 a 43 (ISSN: 0329-5893).
- Ferreira, J. A. (2013) Análisis de normas y "políticas de seguridad" en Facebook: elementos para pensar la construcción infantil sobre el derecho a la intimidad. -póster- Presentado en el *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – XX Jornadas de Investigación – Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 27 al 30 de noviembre de 2013 en la Facultad de Psicología, UBA (ISSN: 1667-6750).
- Ferreira, J. A. y Baquero, T. (2014) Prácticas del derecho a la intimidad y de cuidado en Facebook (inédito) A presentarse en el *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – XXI Jornadas de Investigación – Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 26 al 29 de noviembre de 2014 en la Facultad de Psicología, UBA (ISSN: 1667-6750).
- Helman & Castorina (2008) La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué.
- Helman, M. (2009): Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En Castorina J. A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discurso y teoría*. Miño & Dávila: Buenos Aires [en prensa].
- Horn A. y Castorina J. A. (2008) Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. En *XV Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología Volumen XV Tomo II (Pags 197-206). Facultad de psicología:UBA.

- Merleau-Ponty, Maurice (1999) *Fenomenología de la percepción*, Editorial Altaya, Barcelona.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- La Taille, Y. de, Bedoia, N. G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.
- Rosemberg, F. y Sussel M. (2010) A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 14, 693-728. San Pablo: Autores asociados.
- Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Las devoluciones del profesor al evaluar tareas de escritura de estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación

Fernando A. S. Flores / UNNE - fas_flores@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: estudiantes universitarios - operaciones cognitivas - consignas de escritura.*

› **Resumen**

Se comunican resultados seleccionados obtenidos de una investigación, cuyo objetivo fue caracterizar las habilidades de pensamiento privilegiadas en las demandas académicas de cátedras que corresponden a diferentes años del profesorado en Ciencias de la Educación, para examinar la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando las afrontan. En esta ocasión, a partir del análisis de tareas académicas demandadas en el primer y en el último año, se relaciona y discute las consignas de escritura, su resolución por parte del alumno y la corrección de la respuesta efectuada por el profesor, con el propósito de interpretarlas en la perspectiva de niveles de procesamiento cognitivo de la información.

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante los ciclos lectivos 2012-2013. El diseño de investigación, de abordaje cualitativo y transversal, recortó para su comparación dos tramos de la Carrera: inicio y finalización. Se seleccionaron dos muestras dirigidas: una, de asignaturas, para la obtención de las actividades académicas solicitadas a los alumnos a lo largo de su cursada, tres de primero y dos del último año. Otra, de estudiantes, con el conjunto de sus producciones académicas, treinta del primer nivel y veinte del último.

A partir del análisis de las devoluciones realizadas por los profesores en instancia de evaluar tareas de escrituras de los estudiantes, se logró diferenciar, por un lado, devoluciones con un alto contenido descriptivo que exhiben grados variables de dificultad en la resolución de las consignas y, por otro lado, devoluciones con escasas precisiones, se hallaron respuestas indicadas como incorrectas o como parcialmente correctas aunque no se especificaron errores.

Respecto de la primera opción, se observó que las correcciones se orientaron a resaltar dificultades en las operaciones cognitivas puestas en juego en la resolución de las consignas. Prevalentemente, este tipo de devoluciones apareció con mayor frecuencia en las producciones de cursantes del último año del profesorado. Esto se vislumbró principalmente en aquellas

consignas cuya resolución demandó la aplicación de procedimientos cognitivos complejos, asociados a niveles de procesamiento de la información tendientes a la reorganización y transformación del conocimiento.

En cuanto a la segunda opción, son devoluciones con mayor presencia en las producciones de estudiantes de primer año. En estos trabajos las devoluciones estaban constituida por valoraciones aisladas, tales como "incompleto", "mal", "bien", "no corresponde" o bien se hacía la corrección tachando la frase, con una cruz o con alguna marca, clausurando la posibilidad de la retroalimentación y, por ende, limitando las oportunidades de reflexión y autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se detectó en este último grupo, que las dificultades en operaciones cognitiva, también, están vinculadas a la recuperación o reproducción de la información del o los textos de estudio.

En definitiva, las devoluciones realizadas básicamente en términos descriptivos y, en particular, cuando en la resolución de la consigna están implicadas operaciones de alta exigencia cognitiva, suponen una resonancia favorable en los procesos de aprendizaje del estudiante y en la calidad de los productos escritos.

> **Introducción**

Se exponen resultados seleccionados de la investigación "Demandas académicas y habilidades de pensamiento en la formación inicial de profesores", uno de sus objetivos generales fue caracterizar las habilidades de pensamiento privilegiadas en las demandas académicas de cátedras del primer y último año del profesorado en Ciencias de la Educación, para examinar la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. En esta ocasión, a partir del análisis de tareas académicas demandadas en el primer y en el último año del profesorado, se relaciona y discute las consignas de escritura, su resolución por parte del alumno y la corrección de la respuesta efectuada por el profesor, con el propósito de interpretarlas en la perspectiva de niveles de procesamiento cognitivo de la información.

Ubicar el análisis en las tareas académicas en contexto universitario permite desentrañar las modalidades de relación cognitiva que se plasman al interior de estas producciones en términos de procesos y operaciones intelectivas que se indican, activan y valoran. Es decir, las indicaciones de procesos cognitivos que se solicitan en las consignas, los procedimientos que activan los alumnos al responder a la demanda y, finalmente, las devoluciones valorativas que pretenden medir el grado de ajuste entre lo solicitado y lo puesto efectivamente en juego en la resolución de la tarea. En este sentido, Arnoux (1996), destaca el carácter dialógico de estas producciones escritas de circulación académica, reconociendo la presencia de múltiples voces: la del profesor, que plantea la consigna, y una vez resuelta vuelve sobre la misma en la corrección; y la del alumno, que escribe la respuesta, al hacerlo cita las fuentes de su saber.

Resaltar este carácter dialógico en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes de profesorado, permitió cruzar dos dimensiones: primero, la identificación de operaciones

cognitivas que los alumnos ponen en juego, y segundo, las características de las consignas y de las correcciones en función del desarrollo de dichas habilidades intelectuales. De una u otra manera, son numerosas y fecundas las investigaciones realizadas en nuestro país, que examinan estas dimensiones con el objeto de establecer las modalidades de relación entre los procedimientos cognitivos y las producciones formateadas en tipos textuales académicos.

Por una parte, se agrupan estudios que focalizan el análisis en las devoluciones/correcciones realizadas a las producciones escritas de estudiantes universitarios. Entre los cuales se puede citar el trabajo en coautoría de Alvarado y Cortés (2000), que a través de encuestas a docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, examinaron las funciones que cumple la escritura en las evaluaciones y solicitaron su apreciación de las destrezas redaccionales de los estudiantes; sus resultados indican que los docentes escasamente retroalimentan la escritura de los alumnos porque no lo consideran parte de su rol específico, aunque perciban sus múltiples dificultades. En este sentido, Carlino (2002), y Di Benedetto y Carlino (2007), reportando un estudio exploratorio se preguntan: para qué y cómo los estudiantes son evaluados por escrito en la universidad. Sostiene Carlino, la escritura académica se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; el escribir es pensado como un canal para decir el conocimiento y no como una herramienta epistémica que podría potenciar el Aprendizaje.

Por otra parte, trabajos que focalizan en la relación consignas de escritura y procesos cognitivos, poniendo el acento en la estructuración del enunciado mismo de la consigna, en la relación de la estructura discursiva de las consignas con las dificultades de los alumnos para su interpretación, o bien atendiendo a las indicaciones de las consignas referidas a procesos cognitivos que pretenden que el alumno ejecute. En esta perspectiva, se sitúan trabajos como el de Gentiletti (2011), expresa que la interpretación de consignas no es una capacidad natural y previa con la que los estudiantes deben contar, sino que es una capacidad que se adquiere en una práctica guiada (por los docentes), dentro de un entorno específico (el aula) y en relación a unos contenidos particulares (la disciplina enseñada). Según Riestra (2002), exponente destacada en los estudios sobre consignas de escritura, éstas son fundamentales, constituyen un texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar.

Existe amplio acuerdo entre estos investigadores en que se debería dedicar suficiente tiempo a la enseñanza de la escritura y la interpretación de las consignas. En tal sentido, será importante analizar los mejores modos de construir los enunciados escritos incluidos en las consignas teniendo en cuenta: la claridad y pertinencia de los conceptos utilizados, su precisión para requerir algún tipo de operación de pensamiento, el significado de los verbos empleados en ellas y su vinculación más o menos directa con los contenidos abordados.

Si bien son escasas las investigaciones mencionadas no sé desconoce los abundantes estudios desarrollados en esta temática, se cumple con el propósito de ubicar esta ponencia en un campo particular de producción científica. Es en este ámbito donde se percibe un área de vacancia,

que tiene que ver con la ausencia en estos trabajos de abordar la relación de los tres componentes: las consignas solicitadas en las tareas académicas con sus correspondientes indicaciones de operaciones cognitivas, la activación efectiva de estas operaciones por parte del estudiante y la corrección que realiza el docente.

Se toma como referente de análisis de los procesos cognitivos que se ponen en juego en las composiciones escritas los aportes de Scardamaglia y Bereiter (1992). Las consignas que promueven tareas de reproducción de información, requieren menor exigencia cognitiva que organizarla; suponen un procesamiento superficial cuyo objetivo es el incremento del conocimiento mediante la repetición literal de la información vinculada a estrategias reproductivas. Por el contrario, encontramos consignas que promueven la construcción de significados; suponen un enfoque profundo y se vinculan a estrategias de reorganización y transformación de la información. Tal como lo conceptualiza Roldan (2009), parafraseando a los autores antes citados, las tareas relacionadas con la escritura pueden adquirir un valor epistémico, transformador de la estructura conceptual del estudiante, más allá de las que denomina memorísticas (reproducir información), en el aula se hacen presentes las tareas de comprensión y de opinión, potenciadoras de la elaboración de información nueva y de la transformación del conocimiento.

Las preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las indicaciones de procesamiento cognitivo que se privilegian en las consignas de las tareas académicas?
- ¿Cuál es la relación de estas indicaciones con los niveles de procesamiento de la información?
- ¿Qué tipos de dificultades indican las correcciones en las actividades de evaluación?
- ¿Qué se puede inferir de las devoluciones realizadas a aquellas respuestas que no poseen indicaciones de dificultad?
- ¿Cuál es el posible impacto de estas devoluciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Los objetivos

- Examinar los textos diseñados por los profesores para las actividades de aprendizaje y evaluación de la asignatura, para identificar las operaciones de pensamiento demandadas y para su relación con los niveles de procesamiento cognitivo de la información.
- Analizar las respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de aprendizaje y evaluación conjuntamente con las devoluciones valorativas de los profesores, para inferir la adecuación de las capacidades del estudiante para dar respuesta a demandas de operaciones del pensamiento de diversa índole.
- Diferenciar grados de complejidad en las demandas así como variaciones en las capacidades evidenciadas por los estudiantes.
- Identificar las operaciones de pensamiento que se presentan más recurrentes en las actividades de aprendizaje y evaluación.

› **Aspectos metodológicos**

El diseño de la investigación recorta para su comparación dos tramos de la carrera: inicio y finalización.

Se seleccionaron dos muestras dirigidas de carácter intencional: una, de asignaturas para la obtención de las actividades académicas solicitadas a los alumnos a lo largo de su cursada, tres de primero y dos del último año del profesorado. Otra, de estudiantes de ambos niveles con el conjunto de sus producciones en todas las materias. Son 30 estudiantes para el primer nivel y 20 para el último. Las tareas académicas consultadas fueron aquellas a las que se pudo acceder por la colaboración de los alumnos.

La investigación considera para el examen de las demandas académicas los textos producidos por los profesores de las asignaturas seleccionadas. Entre los textos se incluyen exámenes parciales, trabajos prácticos, así como los trabajos finales en las materias con régimen de promoción sin examen final (generalmente trabajos monográficos). A partir de lo que se solicita a los alumnos en estos textos se identifican las diferentes operaciones de pensamientos involucradas para su realización, para lo cual se apela a las categorías de habilidades del pensamiento y las distintas operaciones implicadas que se encuentran en la literatura especializada. A partir de la producción del estudiante y de la devolución del profesor, se decide - en primer término - la correspondencia en la interpretación, y - en segundo término - se caracterizan las operaciones efectivamente puestas en juego por los estudiantes para intentar dar respuesta a las demandas. En cuanto al corpus trabajado, se hace énfasis en el análisis de las producciones escritas de los alumnos en situación de examen ya que se coincide con Carlino (2004), cuando sostiene que son las situaciones de evaluación y acreditación las que establecen el curriculum real de las materias, es decir lo que aprenden de hecho los estudiantes; éstos escriben para ser evaluados y es a estas situaciones donde dirigen sus esfuerzos.

› **Presentación de resultados**

I.-Las consignas y las indicaciones de procesos cognitivos

Las consignas examinadas se clasifican según estos rasgos: en cuanto a su formulación pueden ser interrogativas, imperativas o incluir ambas. Respecto a la acción que solicita ejecutar pueden ser simples porque poseen sólo una indicación o bien compuesta al contener más de una. Referido al tipo de operación cognitiva que pretende activar, son simples cuando se orientan hacia procedimientos cognitivos de bajo orden y complejos al conducir los esfuerzos hacia operaciones de alto orden, o bien complementarios al incluir operaciones de ambas órdenes. También, según la resolución puede demandar el estudio y análisis de una o más fuentes bibliográficas. Finalmente, en cuanto a la relación con la información que aliente, puede orientarse hacia la reproducción lo más

próxima posible a lo que dice el autor o texto de estudio o bien puede promover su reorganización y transformación.

Las consignas de escritura que se presentan para esta ocasión surgen de dos tipos de tareas académicas: por un lado, respuestas a preguntas o cuestiones, esta tarea puede demandar leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve y/o respuesta extensa, o bien, leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información a modo de resumen u orientado hacia una producción más compleja a modo de síntesis. Por otro lado, están los informes, esta tarea implica análisis de experiencias educativas empleando observaciones, entrevistas, documentos institucionales, etc. Y los trabajos monográficos. Estas tareas académicas forman parte de trabajos prácticos y exámenes parciales de tres cátedras (Pedagogía, Psicología y Biología del Aprendizaje) de primer año y de dos asignaturas de quinto año (Pedagogía de la Formación y Sistemas y Políticas de la Formación), del Profesorado en Ciencias de la Educación. En lo relativo a su realización los trabajos prácticos fueron domiciliarios y de carácter grupal en todos los casos. En cambio, los exámenes parciales en su mayoría presencial e individual para los casos de materias de primer año. Para las de quinto año, inversamente, los exámenes parciales fueron predominantemente de elaboración grupal y escrito con defensa oral.

A modo ilustrativo se citan consignas en sus diversas variantes sustraídas de las distintas tareas académicas. La siguiente es una consigna extensa obtenida de un examen escrito de una asignatura de quinto año, cuya resolución exige la reorganización y transformación de información:

“Hacer un análisis del trayecto de formación acontecido en ese momento de la vida del personaje que trate la novela seleccionada. El análisis estará compuesto por las descripciones e interpretaciones de los integrantes del grupo en forma colectiva y/o individual sobre:

La identidad y rasgos característicos del personaje: Silvio Astier/ Holden Caulfield/ Emil Sinclair/ Daniel Pannac. Ejemplificar con frases del texto.

Los cambios más significativos en ese momento que relata la novela. Fundamentar el planteo desde las nociones de trayecto y tiempo de la formación teniendo en cuenta los autores trabajados (Larrosa, Nicastro)

Los otros que intervienen en su vida: familia, amigos, escuela, docentes. Para justificar tener en cuenta Jackson, Diotima, Duschatzky.

La experiencia o las experiencias que pueden hallar. Ejemplificar y definir desde los autores y citando fragmentos del texto donde es posible reconocerla. Considerar los componentes, el papel de la lectura del mundo que hace el protagonista, caracterizar los rasgos del sujeto de la experiencia: padecer, pasión, apertura, disposición (textos de Larrosa).

Las imágenes o los círculos del tiempo de la formación en el trayecto del protagonista. Intentar componerlos, graficarlos o relatarlos tomando como base las ideas de Larrosa...”

Ejemplos de consignas sustraídas en asignaturas de primer año, que aparecieron recurrentemente en tareas que implicaban lectura y análisis de un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve. Este tipo de tareas se orientan a la reproducción o transcripción de la información presente en un texto fuente.

“¿Que son las teorías y las hipótesis para Ester Díaz?”; “¿Cómo define Bunge la ciencia?”; “Diferencie los siguientes conceptos: Investigación científica del conocimiento científico, técnica de tecnología, nivel teórico de nivel práctico, ciencia pura de ciencia aplicada”.

II.- Las respuestas del alumno y las correcciones del profesor

El análisis de las devoluciones realizadas por los docentes referidas al modo de resolver consignas por parte de los alumnos permite agrupar los datos en dos categorías:

1- Respuestas con correcciones, son aquellas que señalan grados variables de dificultad en la resolución de la consigna. Aparecen diversas variantes:

a.- dificultades referidas específicamente a las operaciones cognitivas empleadas en la construcción de la respuesta;

b.- dificultades relativas al desarrollo de la información necesaria para responder a la consigna; y c.- dificultades inespecíficas.

La primera variante de las respuestas que exhiben correcciones, contienen indicaciones de dificultad en la ejecución de operaciones cognitivas estimadas apropiadas por el docente para elaborar la respuesta. Refieren a errores inherentes a los procedimientos cognitivos aplicados por los alumnos para resolver la consigna.

En la segunda variante, las indicaciones de dificultad se orientan al contenido a exponer, se logra advertir el uso correcto de la operación pero la respuesta muestra un desarrollo insuficiente o un manejo del contenido deficiente. Presentan incompleta la información requerida posiblemente por factores como la falta de estudio, nervios en situación de examen, escaso tiempo para la realización de la tarea, etc.

Finalmente, en una tercera variante se agrupan dificultades que no fueron especificadas por el docente. En este caso, no se visualizan términos o comentarios en la corrección que permitan localizar la falla o el error de la respuesta. Simplemente se coloca alguna palabra que explicita que la respuesta no es válida.

2- Respuestas sin correcciones, son aquellas que no indican grado de dificultad en la resolución de la consigna. Aunque no detecte falencias en el desarrollo de la respuesta, el docente puede hacer mención a aspectos positivos o favorables en la activación de determinados procesos cognitivos. Indica que la respuesta presenta un alto grado de ajuste con la demanda efectuada a través de la consigna, o bien puede ocurrir que el docente termine aceptando la operación cognitiva implicada en la respuesta sin que esta operación coincida con la solicitada en la consigna. Generalmente, esto sucede cuando las operaciones puestas en juego por el alumno son más simples. Cuestión que refleja la medida en que los estudiantes muestran capacidad para responder a la demanda, que es una situación distinta a considerar si los alumnos han estudiado suficientemente o no lo han hecho.

› **Análisis y discusión de resultados**

Los resultados muestran que las tareas académicas solicitadas, ya sean trabajos prácticos y exámenes parciales, en las modalidades de informe y de respuestas a cuestiones o preguntas, poseen indicaciones que requieren para su resolución la ejecución de procesos cognitivos de variada complejidad.

Se puede observar que las operaciones de pensamiento de menor complejidad son demandadas en mayor número de veces en el primer año, únicamente se busca recuperar y transcribir información contenidas en uno o más textos fuentes. Consistentemente, los hallazgos muestran que las dificultades en operaciones de menor complejidad se relacionan con la imposibilidad del alumno de incluir la información completa que debe recuperar de la fuente bibliográfica. Las correcciones hacen hincapié en la dificultad del estudiante en “decir” el conocimiento cabalmente (Scardamaglia y Bereiter, 1992; Roldan, 2009). Sin embargo, cuando se localizan tareas que implican el uso de habilidades más complejas, aparecen dificultades sustanciales referidas a la aplicación incorrecta del operador cognitivo solicitado, es decir, cuando el estudiante debe reformular o “transformar” el conocimiento no logra aplicar el procedimiento adecuadamente. Esto se percibe en producciones de los estudiantes de ambos tramos, aunque, como era de esperar, es más tenue la dificultad en el tramo final de la carrera, donde hay un manejo con mayor solvencia de las operaciones de mayor complejidad y, además, al menos en las dos asignaturas de la muestra, aparecen operaciones meta-cognitivas.

En relación a los niveles de procesamiento cognitivo, expuestos por Miras, Solé y Castells retomados por Vázquez (2006; 2007), y Vázquez y Miras (2004), reproducir una información conlleva menor exigencia cognitiva que organizarla y que esto es a su vez más sencillo que tener que producir informaciones nuevas.

En lo que respecta a las devoluciones/correcciones, la retroalimentación que se produce a partir de la elaboración del estudiante, fundamentalmente en términos descriptivos (Wiggins, 1998), posee una resonancia desigual en sus procesos de aprendizajes. Cuando se busca reproducir información apelando a habilidades de bajo orden, la corrección se orienta a la cantidad de información recuperada del texto de estudio. A la inversa, dirigir la mirada hacia procesos cognitivos de mayor complejidad que permitan profundizar y refinar el conocimiento apelando a procesos cognitivos orientados a transformar la información, ofrece al estudiante la posibilidad de autoevaluarse, reflexionar y autorregular los propios aprendizajes.

› **Bibliografía**

- Alvarado, M. y Cortes, M. (2000) La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En boletín de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 43, 1 – 3.
- Arnoux (1996) Adquisición de la escritura. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Juglaría: Rosario.

- Carlino, P. (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo". Comunicación libre (exposición) en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable". En Revista de Educación Acción Pedagógica de la Universidad de Los Andes, (13)1, 8-17, Táchira, Venezuela.
- Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007) Correcciones a exámenes escritos en la universidad: Cómo son y para qué sirven a los alumnos. Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 9, 10 y 11 de agosto del 2007.
- Gentiletti, M. G. (2011). Constitución celebrativa de conocimientos integrados. Novedades Educativas: Rosario.
- Riestra, D. (2002) Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la re-enseñanza de la lengua. En revista del instituto de investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas, 15, 54-68.
- Roldan, C. (2009) El lugar de las consignas en espacios formativos. En Astudillo, M.; Roldan, C. y Astudillo, C. (coord.) Formando(nos): discutiendo modelos y estrategias. Cuadernos de prácticas educativas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Scardamaglia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En revista Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.
- Vázquez, A. (2007) Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 2. No. 7. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Vázquez, A. (2006) La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad. Conferencia Central en el Primer Encuentro sobre Lectura y Escritura en la Universidad. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia. 3, 4 y 5 de mayo de 2006.
- Vázquez y Miras, (2004) Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión mente y cultura: cambios representacionales en el aprendizaje. Centro regional universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <http://www.crub1.uncoma.edu.ar>
- Wiggins, G. (1998) Educative assessment designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-bass.

¿Vale una imagen más que mil palabras? Análisis del uso de imágenes en la enseñanza de Ciencias

FRIEDRICH, Adrián / UBA- afriedrich.bioq@gmail.com

GARCIA, Adriana García/ UBA

FERRARI, Alejandro/ UBA

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: imágenes- enseñanza ciencias*

› **Resumen**

Las representaciones gráficas son herramientas fundamentales en la didáctica –en particular en la enseñanza de las ciencias– ya que permiten, entre otras cosas, modelizar fenómenos microscópicos y procesos complejos, sintetizar información y enfatizar unos aspectos sobre otros, para una mejor comprensión. Sin embargo, el uso de representaciones gráficas también conlleva ciertos riesgos.

En un trabajo previo hemos analizado cómo el uso irreflexivo de las imágenes puede constituirse como un obstáculo para el aprendizaje por parte de los alumnos, quienes –en consecuencia– construyen modelos mentales permeados por errores conceptuales, a los que hemos llamado “errores modélicos”. En esa ocasión, la metodología utilizada fue de “ingeniería reversa”; es decir, partimos de dichos errores y rastreamos como una de sus posibles causas el uso indebido de representaciones gráficas.

En el presente trabajo analizamos el camino que recorre una imagen o representación gráfica desde su confección o selección hasta su utilización en el aula. Asimismo, analizamos cuánto y cómo el docente explicita el recorte que implica el modelo, y qué relación tiene esa práctica con el grado de avance académico del alumnado. La hipótesis de este trabajo es que el perfil del docente (antigüedad, realización o no de investigación disciplinar y/o en educación, por ejemplo) afecta el grado de “complementación” que requiere toda imagen, es decir, las explicaciones, críticas y contextualización que el docente realiza en el aula, al utilizar las imágenes.

Para esto, se realizó una encuesta a docentes de dos Unidades Académicas diferentes (Farmacia y Bioquímica, y Programa UBAXXI) con cinco preguntas de respuesta abierta y/o cerrada, y el método de análisis fue el de conformación de categorías por similitud. Las preguntas apuntaron a entender: a) el valor que los docentes dan a las imágenes, es decir su elegibilidad a la hora de planear una clase; b) cuáles son los aspectos que han sido dejados de lado (el “recorte”); c)

cuál es la significación de ese recorte en el contexto del grado de avance académico de los alumnos, y por último; d) cómo evaluar los aprendizajes generados a partir de la hipotética utilización de dicha representaciones. El proceso de selección de imágenes que realiza cada docente no fue analizado aquí, dado que las imágenes han sido previamente seleccionadas por los encuestadores.

Este trabajo se propone así: a) centrar la atención en el modo de uso de representaciones gráficas por parte de docentes de ciencia; b) comparar dicho modo entre docentes noveles y experimentados de una misma área disciplinar; y por último, c) comparar el grado de explicitación del recorte del modelo cuando la clase está dirigida a alumnos de etapas formativas distintas (UBAXXI y la Carrera de Bioquímica). Aquí se presenta un trabajo que busca analizar el modo en el que los docentes trabajan las imágenes en clase y busca motivar una utilización completa, crítica y clara de dichas herramientas.

> **Introducción**

Afirma el dicho que “una imagen vale más que mil palabras”, pero... ¿cuán cierto es esto? ¿Es válido hacer una comparación valorativa entre el lenguaje de las palabras y el lenguaje de las imágenes? Y, por supuesto, ¿de cuáles “mil palabras” estamos hablando?

Las imágenes que aquí nos interesan son aquellas que son utilizadas en las aulas de Ciencias, en particular de Nivel Superior. Son herramientas fundamentales en la didáctica –en particular en la enseñanza de las Ciencias– ya que permiten, entre otras cosas, visualizar representaciones de fenómenos microscópicos y procesos complejos, sintetizar información y enfatizar unos aspectos sobre otros, para una mejor comprensión, en especial conceptos y estructuras microscópicas cuya comprensión requiere gran poder de abstracción. Sin embargo, el uso de representaciones gráficas también conlleva ciertos riesgos, tal como se ha documentado en la bibliografía¹⁻² y como nosotros mismos hemos registrado en oportunidades anteriores³. Usaremos aquí los términos imagen, figura y representación gráfica como conceptos sinónimos que hacen referencia a dibujos, esquemas, gráficas y fotografías, y no a modelos mentales.

En un trabajo previo⁴ hemos analizado cómo el uso irreflexivo de las imágenes puede constituirse como un obstáculo para el aprendizaje por parte de los alumnos, quienes –en consecuencia– construyen modelos mentales permeados por errores conceptuales, a los que hemos llamado errores modélicos. En esa ocasión, la metodología utilizada fue de “ingeniería reversa”, es decir, partimos de dichos errores y rastreamos como una de sus posibles causas el uso indebido de representaciones gráficas.

En el presente trabajo buscamos analizar el camino que recorre una imagen o representación gráfica desde su confección o selección, hasta su utilización en el aula. Asimismo, analizamos cuánto y cómo el docente explicita el recorte que implica el modelo, e intentamos averiguar qué relación tiene esa práctica con el grado de avance académico del alumnado. La hipótesis de este trabajo es que el perfil del docente (antigüedad, formación profesional, especialización en docencia, realización o no de investigación disciplinar y/o en educación, por

ejemplo) afecta el grado de “complementación” que requiere toda imagen, es decir, las explicaciones, críticas y contextualización que el docente realiza en el aula, al utilizar las imágenes.

Este trabajo se propone así: a) centrar la atención en el modo de uso de representaciones gráficas por parte de docentes de ciencia, realizando un estudio de campo preliminar que permita generar conceptos teóricos iniciales; b) comparar dicho modo entre docentes noveles y experimentados de una misma área disciplinar; y por último, c) comparar el grado de explicitación del recorte del modelo cuando la clase está dirigida a alumnos de etapas formativas distintas (UBAXXI y la Carrera de Bioquímica).

› **Metodología general utilizada**

Entendiendo que no existen demasiadas investigaciones sistemáticas y bien documentadas en relación con el uso de imágenes en el ámbito de la enseñanza de Ciencias en la Universidad, se propuso el trabajo que aquí se describe como primer avance sobre el terreno (en el sentido de Sirvent5). Su finalidad es construir conceptos teóricos relativos a la complejidad del problema, para luego repensar las estrategias que utilizaremos en fases venideras del proyecto. Así, supusimos que el estudio de la selección de imágenes implicaba analizar procesos y que, por lo tanto, las entrevistas podrían ser una solución. Sin embargo, bajo el riesgo de perder dimensiones por falta de experiencia en dicha práctica, decidimos hacer un estudio de corte “transversal” y evaluar qué dicen los docentes sobre un conjunto de imágenes que seleccionamos nosotros.

2.a. Diseño de las encuestas

Se diseñaron cuatro encuestas con siete preguntas de respuesta abierta idénticas y con una representación gráfica en cada una. En total se seleccionaron cuatro imágenes: tres representaciones gráficas propias de la enseñanza de Inmunología (destinada a los docentes de la Cátedra de Inmunología de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires) y una relacionada con la enseñanza de Biología (destinada a docentes de la materia de Biología Celular del Programa UBA XXI) y se distribuyeron de manera azarosa entre los docentes de la asignatura correspondiente. Las preguntas apuntaron a entender: a) el valor que los docentes dan a las imágenes seleccionadas, es decir su elegibilidad a la hora de planear una clase; b) la lectura que el docente realiza sobre la imagen seleccionada y la identificación de los aspectos que han sido dejados de lado (el “recorte”) en dicha imagen; c) cuál es la significación de ese recorte en el contexto del grado de avance académico de los alumnos, y por último; d) cómo evaluar los aprendizajes generados a partir de la hipotética utilización de dicha representaciones. El proceso de selección de imágenes que realiza cada docente no fue analizado aquí, dado que las imágenes han sido previamente elegidas por los encuestadores.

2.b. Criterio de selección de imágenes:

Las imágenes seleccionadas se corresponden con aquellas que hemos descripto como “estereotipadas”⁵ en las disciplinas en las que los encuestados se desempeñan como docentes. Son estereotipadas, en buena medida, porque son de uso habitual; de haber elegido imágenes no estereotipadas para confeccionar las encuestas, hubiéramos sometido a los docentes a una circunstancia no habitual, y hubiéramos obtenido respuestas extraordinarias, despegadas de su práctica diaria. Creemos que los usos que los docentes dan a las imágenes, son diferentes en cada uno de los dos ámbitos académicos a los que pertenecen.

Se seleccionaron 3 imágenes que giraban en torno a contenidos incluidos en el temario de cada materia. Estos temas fueron: Curva de precipitación en medio líquido, Hemoaglutinación y Lisis por complemento para los docentes de inmunología y Evolución para los docentes de Biología. Incluimos en las encuestas 4 tipos de imágenes que consideramos distintas en cuanto a su naturaleza: una gráfica de ejes cartesianos en tanto herramienta de síntesis de resultados de laboratorio, un esquema de un fenómeno microscópico y una microfotografía electrónica y una ilustración de una teoría. Todos los encuestados debían contestar algunos datos personales sobre su profesión: antigüedad en la misma, formación pedagógica y disciplinar, ejercicio de investigación disciplinar o en educación, etc. Las encuestas fueron respondidas de manera anónima.

2.c. Análisis de las respuestas.

Categorización y valoración de casos

El análisis de las respuestas a las encuestas se realizó siguiendo dos estrategias complementarias. Por un lado, se realizó un análisis cualitativo sistemático que comenzó con una revisión rápida para valorar superficialmente el universo de respuestas, de modo de construir categorías a priori para cada una de las preguntas del cuestionario. Luego, se leyeron en profundidad todas las respuestas de todas las encuestas, clasificándolas en función de las categorías de análisis propuestas, con cierto margen para refinar la categorización inicial. La segunda estrategia fue análisis cualitativo centrado en el estudio de cada encuesta como un caso individual, buscando elementos sobresalientes y luego posibles asociaciones entre modos de responder y perfiles académicos. A continuación, se procedió a confeccionar una lista de interrogantes teóricos, cuyas respuestas se buscaron en el sustrato conformado por el material surgido de ambas estrategias. El material elaborado a partir de estos interrogantes forma el cuerpo preliminar de este proyecto, y se discute a continuación.

2.d. Sobre el “efecto guardapolvo blanco”

Durante el análisis de las respuestas, que constituyen un cuerpo ad hoc de evidencias acerca de la actividad docente, tuvimos en cuenta que la propia investigación sesga las respuestas de los encuestados, que se sienten observados en su desempeño. A este fenómeno lo denominamos “efecto guardapolvo blanco”, que es la metáfora que se emplea para indicar cuándo un paciente se comporta psíquica y hasta fisiológicamente diferente frente a la consulta con su médico, respecto de

lo que ocurre en su domicilio o simplemente fuera del ámbito de consulta médica (este efecto es especialmente conocido en el marco de la medición de la presión arterial). Asimismo, creemos que el propio efecto de guardapolvo blanco resulta un obstáculo siquiera para la participación en el proyecto, en tanto algunos docentes podrían haber sentido que su participación en este proyecto implica un registro escrito del propio quehacer, indudablemente ligado a la idea de evaluación docente y a una connotación negativa del propio concepto de evaluación. Esta sospecha fue parcialmente respaldada por la tendencia de algún docente a dar su opinión sobre las imágenes seleccionadas de modo oral, sin que hubiera posibilidad de asentar un registro de lo dicho.

› **Resultados**

Hallazgos principales

Una revisión general de las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados, permite afirmar que la mayoría de ellos utiliza o utilizó la imagen propuesta (55%), e incluso un 27% podría utilizarlas en ciertas condiciones, hecho que legitima en cierto sentido las imágenes propuestas. Los encuestados justificaron su respuesta atribuyéndoles a las mismas un valor simbólico y un uso eminentemente didáctico (64%), entendiendo que los elementos, conceptos e ideas que no se ven reflejadas en las figuras seleccionadas han sido “dejadas fuera” como consecuencia del recorte (45%).

Interrogante teórico N° 1. ¿Las imágenes son siempre recortes?

La amplia mayoría de los docentes (91%) indicó que las figuras seleccionadas eran “simbólicas”, y las razones que brindaron pueden enmarcarse en alguna de las categorías mencionadas arriba (particularidad, carácter estático, dimensión y simbología). Debe destacarse que algunos docentes –en particular algunos con larga trayectoria docente, que se declararon “docentes” en su actividad principal, y tienen formación pedagógica– señalaron que las imágenes son recortes (representaciones simbólicas) por definición.

Interrogante teórico N° 2. ¿Cuáles son los criterios de selección de una imagen?

¿Qué hace a la imagen “seleccionable” y qué no?

Una amplia mayoría de los docentes indicó que usa o usaría las imágenes propuestas, en gran parte debido a sus características gráficas –como la sencillez– y también debido a cuánto las imágenes se “ajustan a la realidad”. Aquí las imágenes están funcionando como modelos, idea que entendemos que debería estar firmemente afianzada en el inconsciente de todos encuestados, en tanto la mayoría se desempeña como investigador científico en el área de las Ciencias Naturales. El uso y la construcción de modelos son actividades típicas en la construcción de conocimiento científico, y por eso creemos que es consistente que los encuestados hayan entendido las figuras

como modelos que deban ajustarse a la realidad en mayor o menor medida. En este contexto, observamos una tensión entre la ponderación de la sencillez como cualidad positiva de las imágenes, y la ponderación de su grado de “ajuste a la realidad”, en tanto una imagen más “ajustada” probablemente sea más compleja. De algún modo, esta segunda dimensión en la tensión aludida, responde a un pensamiento profundamente positivista, en tanto la imagen (el modelo) describe –y debe describir– la realidad, y es tanto mejor en la medida en que mejor la describa. La tensión aparece cuando este “positivismo didáctico” se pone en contraste con la idea de que las imágenes de uso didáctico deben ser sencillas, y que la sencillez las hace mejores (una postura cuestionable por su carácter reduccionista). A su vez, esta tensión se reedita en la concepción de qué es una imagen “clara”. Aquí, la realidad es un concepto difícil de objetivar, en cuya definición tienen notable influencia el trasfondo cultural, la trayectoria y los antecedentes del docente y la cátedra en que este se desempeña.

Interrogante teórico N° 3. ¿Qué se entiende por una imagen clara?

La claridad de las imágenes es la tercera cualidad más ponderada (23%), junto con la ayuda que las figuras proporcionan para “visualizar” la temática que está siendo enseñada y aprendida (36%). En realidad, ambas categorías están vinculadas con la elocuencia de las imágenes para transmitir las ideas y, por lo tanto, no resultan excluyentes, sino que pareciera que la claridad contribuye al poder de una imagen para conseguir la visualización.

El análisis de los reclamos que los docentes hicieron sobre las imágenes seleccionadas, permite ver que, fundamentalmente, los docentes extrañaron la ausencia de datos –información de contexto, como unidades, cantidades o valores concretos–, lo que contribuye a la idea desarrollada antes, acerca de la pulsión positivista en el uso de las imágenes. Pero, a su vez, los docentes también reclamaron por la ausencia de elementos gráficos, no necesariamente constituyentes de un modelo realista, sino de un modelo didáctico (“[...] la membrana del glóbulo rojo debería tener dibujados circulitos que simulen ser antígenos [...]”). De aquí se deduce la existencia de una fractura entre lo claro –en el sentido didáctico– y lo realista –en el sentido positivista– mostrando una trama compleja que sugiere que, a pesar de tener una actividad esencialmente científica, los docentes encuestados reconocen la necesidad de un material didáctico diseñado ad hoc.

Interrogante teórico N° 4. ¿Cuál es el uso que se les asigna a las imágenes?

Independientemente de las tensiones identificadas, en particular la que ocurre entre la función didáctica y el enfoque positivista, que pone a un lado de la balanza la sencillez (o “claridad”, en términos de algunos docentes) y del otro la adecuación a la realidad –irónicamente ambas como recursos para perseguir la “visualización” del tema de estudio– hay una idea que subyace en todas las encuestas en relación con el uso que se le da a las imágenes en las explicaciones. Por debajo del relato que los docentes hacen, que indudablemente está construido desde la perspectiva de su propio quehacer y se encuentra sesgado por el efecto del “guardapolvo blanco”, se advierte que los docentes ponderan positivamente a las imágenes que muestran aquello que quieren enseñar antes

de disponer de la imagen. Es decir, en esos casos la imagen parece funcionar como un recordatorio que enuncia todos los conceptos que deberían desarrollarse, a modo de ayuda-memoria. En este sentido, esta hipótesis sobre el uso de las imágenes tiene una correlación estrecha con los reclamos que los docentes hacen sobre los elementos faltantes y demás omisiones: muchos docentes encuestados señalan que deberían incluirse elementos que el recorte –que reconocen que tiene un fin didáctico– ha dejado afuera, pero que, sin embargo, consideran que forman parte del temario indispensable del tema.

En este contexto, entendemos que las imágenes a las que hacemos alusión podrían haber migrado desde un espacio accesorio y “satelital” al argumento de clase, hacia un plano central y preponderante, como foco principal y organizador de contenidos. Si esta hipótesis fuera correcta, sería razonable esperar que los docentes dependan de las imágenes para organizar sus contenidos, y reclamen la inclusión de los elementos que han sido dejados de lado en la confección de las figuras. En la medida en que los medios audiovisuales –en particular, las computadoras, los proyectores de imágenes y el software para la presentación de diapositivas– protagonicen el espacio áulico, es lógico que se produzca cierta “tiranía de las imágenes” por sobre un planeamiento didáctico más integral y abarcativo, máxime en docentes noveles sin formación ni recursos pedagógicos formales. Por otro lado, la inmensa disponibilidad de representaciones gráficas prefabricadas en la red permite a los docentes manejar un gran repertorio de las mismas y de allí seleccionarlas, modificarlas y utilizarlas en el aula según su conveniencia y su criterio personal.

De acuerdo con nuestra percepción, pareciera que una imagen recortada es incompleta –por definición– y para completarla hay que fijar una meta: una “meta positivista” implica revisar la realidad que se está explicando, y agregar (gráfica o verbalmente) aquellos elementos que empujan a la figura desde su condición de “realidad recortada” hasta una condición superadora de “modelo [completo] descriptivo de la realidad”. Empero, hay una segunda meta que subyace, que es que la imagen recortada debiera ser completada hasta lograr representar todo aquello que queremos decir sobre el tema discutido, es decir, el “temario de clase”. Ese temario no necesariamente coincide con la realidad última, en tanto el propio temario implica un recorte didáctico (la filosofía del diseño de un currículum implica que no explicamos todo, sino una porción de los contenidos posibles). Ese temario, que condiciona lo que los docentes reclaman a la imagen, está altamente afectado por el “acervo de cátedra”, que reúne todas las tradiciones docentes de la institución, facultad, departamento y cátedra en la que se dictan las asignaturas. Ese reclamo, entonces, dependerá en parte del docente, pero también del ámbito en que este se desempeña. A su vez, en oportunidades anteriores hemos observado que el temario derivado del acervo de cátedra se confunde con el modelo descriptivo de la realidad, y algunos docentes –sobre todo noveles– tienden a perder de vista el recorte didáctico operado sobre el tema enseñado.

Interrogante teórico N° 5. Positivismo y error, ¿qué provecho puede sacarse a una “mala” imagen?

El análisis hasta aquí realizado permite afirmar que los docentes categorizan las imágenes de acuerdo con su “usabilidad”, y que esta depende de su capacidad para permitir la visualización del tema en estudio, en parte gracias a su sencillez, su claridad y también al modo en que el modelo gráfico representa plenamente –con precisión y completitud– el tema que se está trabajando (rasgos científicas). Asimismo, hemos observado que los reclamos de los docentes encuestados son consistentes con la hipótesis de las imágenes como “temario”, en tanto se les exige –a las imágenes– que sean completas en relación con los aspectos, dimensiones y elementos que constituyen el tema en estudio. Recuérdese que aquí la completitud depende estrechamente del acervo de cátedra, concepto desarrollado en el apartado anterior.

Hay, sin embargo, una ausencia notoria, que es el trabajo con el error. De acuerdo con el análisis de las respuestas, las imágenes son buenas porque muestran algo, y ese algo es deseable de ser mostrado. Falta, salvo en contadas excepciones, el uso de la omisión –por recorte adrede o involuntario– como material de trabajo (en este contexto, la imagen “mala” sería aquella con omisiones que el docente considere centrales, o incluso errores conceptuales). Esta ausencia, creemos, es plenamente compatible con el enfoque positivista científico, en el cual un modelo es bueno si describe bien un fenómeno, y solo será reemplazado por otro modelo si este describe mejor el fenómeno (con mayor precisión y completitud). No ha aparecido, entre las respuestas, la posibilidad de contrastar las figuras con otras figuras que ilustren el mismo fenómeno, ni el trabajo con los alumnos en relación con las virtudes y defectos de las imágenes.

En este sentido, la secuencia lógica pareciera ser: a) selección de contenidos principales; b) búsqueda de las imágenes que se adecuen a esos contenidos. Si la imagen se adecua plenamente a los contenidos, se la utiliza sin más. Si no se adecua; c) adaptar la imagen disponible a los contenidos, agregando o modificando elementos. Si esto no es posible, d) desechar la imagen y buscar otro recurso didáctico.

Interrogante teórico N° 6. ¿Cómo evalúan los docentes la comprensión de los contenidos representados en las imágenes?

Queda claro que la variedad de estrategias propuestas para evaluar los contenidos aprendidos por los alumnos a partir de los conceptos representados en las imágenes demuestra que los docentes se valen de un enorme repertorio de posibilidades para tal fin. Sin embargo, son de notar las propuestas de docentes basadas en la repetición de los contenidos ya trabajados y la insistencia en aquellos considerados particularmente importantes para comprobar lo comprendido por parte de los alumnos. No parece clara aquí la diferencia entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y por lo tanto tampoco entre la evaluación de uno u otro proceso

› **Discusión y conclusiones**

Al momento de la redacción de este trabajo, la cantidad de encuestas respondidas está por debajo de lo previsto, posiblemente como consecuencia del efecto del guardapolvo blanco, y la sensación de intrusión en el quehacer singular de cada individuo. Este hecho limita nuestra posibilidad para ahondar en algunos de los aspectos propuestos como objetivos, en particular las diferencias en la visión que los docentes tienen sobre las imágenes, y su relación con el ciclo de la carrera en que dictan sus asignaturas. A su vez, las reflexiones que aquí se hacen sobre el perfil académico de los docentes encuestados son preliminares, en tanto los diferentes grupos distinguidos tienen muy distinta cantidad de integrantes, y en ambos casos la cantidad es baja. En conjunto, los datos aquí analizados nos han permitido elaborar conceptos con un sustento que por ahora es parcial, y que –sin duda– merece mayor estudio y posterior comprobación. Esos estudios formarán parte del programa de trabajo del equipo de investigación que lleva adelante este proyecto.

Sin embargo, a pesar de la cantidad reducida de datos recabados, pueden destacarse algunos hallazgos particulares, que se enuncian a continuación.

a) En relación con el uso de las imágenes, hemos observado que la mayoría de los docentes utilizan (o utilizarían) las imágenes propuestas debido principalmente a su claridad gráfica. En líneas generales, todos acuerdan en que una explicación anexa es fundamental al momento de abordar un concepto en el aula, ya que toda imagen implica un recorte.

b) Puestos a criticar la confección de las figuras ofrecidas, tanto docentes noveles como experimentados (pero sin formación pedagógica) señalan principalmente la falta de datos específicos en las figuras propuestas. En algunos pocos casos, sin embargo, aparece un reclamo acerca de ciertos conceptos “menospreciados” en la imagen. En contraposición, los docentes con formación pedagógica (y que realizan investigación en el campo de la docencia) señalan como principal crítica la ocurrencia de errores conceptuales en las imágenes trabajadas, o directamente manifiestan estar en desacuerdo con los conceptos que podrían interpretarse a partir de la imagen. Resulta interesante, asimismo, notar la tendencia de muchos docentes por seleccionar imágenes en base a su mayor aproximación a una realidad –por un lado– o a su adecuación a un temario tácito (profundamente influenciado por el acervo de cátedra). Esta tendencia está en tensión con un criterio basado en lo claro y lo simple como principales virtudes de las representaciones gráficas.

Finalmente, y de modo excepcional, algunos docentes valoran las imágenes por su capacidad para generar discusión y motivar a los alumnos, en un sentido provocador que alude al concepto de imagen potente. De esta manera, aprovechan las fallas u omisiones de la imagen y se desentienden así de buscar una imagen “lo más real posible”. De acuerdo con lo que hemos observado, las respuestas que estos docentes dan a las preguntas no se encuadran en el paradigma cientificista positivista, sino que abordan la temática con una mirada amplia, incluso considerando que imágenes “malas” –en el sentido de “inadecuadas a la realidad que describen”– podrían ser un buen material de trabajo en clase (justamente por esa inadecuación), ya que constituyen un material que tiene como principal virtud la capacidad de generar discusión. El estudio de los perfiles académicos entre este grupo de docentes y el resto de los encuestados muestra que la diferencia principal es que realizan trabajos de investigación en docencia. Lejos de creer que esta es

la causa, entendemos que este hecho señala fehacientemente que hay una diferencia radical en su concepción respecto del quehacer docente, que no es producto del cargo, la antigüedad docente ni la profesión de base. Resta estudiar cuál es el factor causal de las diferencias encontradas, si acaso fuera posible identificarlo.

c) En relación con las estrategias de evaluación, que constituían una preocupación por parte del equipo de investigación, descubrimos que los docentes proponen un amplio espectro de posibilidades, que incluyen los ejercicios, las comparaciones y las preguntas. Se destacan algunos casos en los que los docentes proponen la insistencia en una nueva “explicación” como recurso de evaluación del aprendizaje. Sospechamos, no obstante, que posiblemente los encuestados no hayan comprendido la consigna de la encuesta. Asimismo, el trabajo con imágenes no aparece como propuesta explícita en la tarea de evaluación de la comprensión de imágenes.

d) Respecto al objetivo propuesto de comparar el grado de explicitación del recorte realizado por los docentes según el grado de avance de los estudiantes no hemos tenido éxito en alcanzarlo. Es posible que esto se deba a varios factores, entre los principales: Las asignaturas comparadas son distintas, como así también los contextos institucionales (máxime considerando lo desarrollado en este trabajo respecto al acervo de la cátedra) siendo difícil realizar una comparación de este tipo; las imágenes trabajadas son diferentes en ambos grupos de estudiantes, con lo cual es difícil establecer comparaciones de recorte y también de explicitación del mismo entre imágenes distintas.

No buscamos aquí generar una lista donde se indique cómo debe ser una imagen para enseñar conceptos en aulas de Ciencia, sino más bien elaborar conceptos acerca del modo en que los docentes las utilizan. El fruto principal de nuestro trabajo, entendemos, ha sido la identificación de los lazos estrechos que hay entre el modo de concebir, diseñar y emplear las imágenes en la enseñanza de Ciencias, que se enmarcan en el paradigma científico positivista. Estos lazos no son evidentes, y solo hemos logrado ponerlos a la luz al comparar las respuestas entre grupos de docentes de diferente perfil académico (algunos de ellos investigadores en ciencias y otros en docencia, a pesar de compartir la misma formación disciplinar de base).

Las imágenes son herramientas poderosas y atractivas, pero no debemos perder de vista que la lectura que cada alumno haga será única y dependerá –entre otras cosas– de cuánto ayude el docente en el difícil proceso de decodificación de la información.

› **Bibliografía**

¹ Diosa Ochoa, Y. (2012). *Enseñanza-Aprendizaje de la Cinemática Lineal en su Representación Gráfica bajo un Enfoque Constructivista: Ensayo en el Grado Décimo de la Institución Educativa Pbro. Juan J. Escobar*. Medellín, Colombia.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

² Moriena, S. y Scaglia S. (2003). Efectos de las representaciones gráficas estereotipadas en la enseñanza de la geometría. *Educación Matemática*,15, 5-19.

³Ferrari A., Friedrich A. y García AE. (Abril de 2014). Las representaciones gráficas estereotipadas en la enseñanza de la inmunología y las ciencias biológicas: virtudes y defectos de una práctica habitual. Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Llevado a cabo en Rosario, Argentina.

⁴Ibidem.

⁵Sirvent, M. T. (2007). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática, Documento preliminar y en revisión elaborado para el libro con Luis Rigal sobre Metodología de la Investigación Social y Educativa, Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento.

Haceres-saberes practicados-pensados en el/del cotidiano escolar¹

Gonçalves, Rafael Marques²/ProPEd, Universidad del Estado de Rio de Janeiro, rafamg02@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras clave:** Prácticas escolares; Cotidiano escolar; Saberes-haceres

› Resumen

En este artículo buscamos trabajar las nociones, conocimientos y haceres-saberes tejidos cotidianamente en el espacio-tiempo de la Escuela Municipal Bom Pastor, de la Red Municipal de Juiz de Fora, Mina Gerais, Brasil. La investigación permitió visibilizar y ampliar los posibles conocimientos producidos en el cotidiano escolar, legitimando las alternativas emancipadoras que potencializan la educación. Nos basamos en el discurso de autores como Boaventura de Souza Santos, José Machado Pais, Nilda Alves, entre otros, que en sus trabajos contribuyen al cuestionamiento del paradigma moderno y sus influencias insensibles en los conocimientos y haceres-saberes cotidianos. La perspectiva teórica-política-epistemológica-metodológica de la investigación en los/de los/con los cotidianos, nos permitió sumergirnos en las arqueologías de las existencias invisibles de las practicas tejidas cotidianamente, donde elegimos la imagen fotográfica como fuente de investigación. Concluimos que para la búsqueda de una mayor visibilidad de las prácticas cotidianas, estas se encuentran en el conjunto de nuestras experiencias y haceres-saberes, yendo al encuentro de la formación integral del sujeto, donde las racionalidades estético-expresivas, la solidaridad, el compartir conocimientos, la re-significación del sentido común y de los estigmas e identidades también fomentaron la formación de subjetividades rebeldes en el/del/con el cotidiano escolar.

¹ Texto producido a partir de la tesis de maestría "Prácticas cotidianas en la/de la educación integral: alternativas y potencialidades emancipadoras" con financiamiento de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES.

² Estudiante de doctorado en Educación y Becario CAPES/Proex. En el momento becario CAPES-CAPG desarrollando práctica de doctorado "sandúiche" en la Universidad Nacional de la Plata - Buenos Aires, Argentina.

› **Sobre nuestras experiencias, prácticas, investigación y algo más**

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros)

Acostumbro a decir que asumimos nuestra vida cotidiana siguiendo el discurso de Santos (2006), que define el momento actual en que vivimos como un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles, la cuales nos desafían a buscar respuestas más fuertes para nuestras preguntas mediáticas. Encantados por nuestras vivencias escolares e sumergidos en el/del/con el cotidiano escolar teniendo como compañera la duda y la incertidumbre, que buscamos traer a flote nociones, conocimientos y hacer-saberes³ (re)inventados cotidianamente en el espacio-tiempo de la educación integral de la Escuela Municipal Bom Pastor de la Red Municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Comprender la educación desde un abordaje integral es ir al encuentro de redes y conocimientos que buscan cuestionar los tiempos actuales, así como las reglas científicas y sociales prescritas cotidianamente. La idea es buscar comprender y construir la educación integral, como lo define Oliveira (2006), otros parámetros de formación de subjetividades inconformes con el mundo en que vivimos, presente en un proyecto educativo emancipatorio, que (re)transforme la acción educativa relacionada con las alternativas emancipadoras tejidas por las redes de conocimiento cotidiano.

Por lo tanto, propongo que la educación integral sea entendida como una posibilidad de trabajo que repercute en instancias reflexivas buscando legitimar el espacio-tiempo del cotidiano escolar como vía de permanente producción de conocimiento, donde las redes de conocimiento tejidas llevan a emerger otras tantas redes y los sujetos practicantes puedan ser reconocidos en su complejidad, sin ser pretenciosos por estar inmersos en este contexto, de una u otra forma nos permeamos de una noción de educación integral en la medida en que, de forma retórica, busquemos presentar matices de legitimación de aquello que hasta entonces era excluido por un epistemicidio de la objetividad moderna de la investigación en educación.

La perspectiva teórica-política-epistemológica-metodológica (Oliveira; Sgarbi, 2006) de la investigación en los/ de los/ con los cotidianos, guiados por el sentimiento del mundo, que nos

³ El cruce de términos que aparecen en este texto tiene el sentido de Mostrar conciencia de superar los límites de nuestra formación, en el contexto de la ciencia moderna, donde las dicotomías dominantes y certezas, no son suficientes para entender la multiplicidad de significados en los/ de los/ con los cotidianos. (Alves; Garcia, 2008).

permite sumergirnos en las arqueologías de las existencias invisibles de las prácticas tejidas cotidianamente, donde elegimos la imagen fotográfica como fuente de investigación que nos ayudo a tejer diferentes redes de conversación.

De acuerdo con las nociones de los estudios en los/ de los/ con los cotidianos (Alves; Oliveira, 2008), buscamos tejer las redes necesarias para la comprensión de las singularidades de las prácticas escolares cotidianas, a partir de imágenes fotográficas captadas en lo/ de lo cotidiano escolar, para narrar las experiencias cotidianas de la investigación, asociándonos a la discusión de lo que revela u oculta la fotografía en la/ de la/ sobre la vida cotidiana, comprendiendo la fotografía como un componente de funcionamiento de la vida entre las tensiones de aquello que desea ocultar y/o revelar.

Comprender el cotidiano escolar desde un espacio-tiempo de negociación de sentidos, hacer-saberes y conocimientos, siempre es desafiante, en la medida en que eso pueda representar un encuentro con aquello que nos es más próximo, o sea, nosotros mismos, nuestras prácticas, el arte de tratar y relacionarnos con el otro y de percibir los momentos de contradicción y comprender la importancia de hacer de este espacio-tiempo un lugar donde viva la solidaridad y el compartir.

La noción de educación integral que por ahora podemos discernir busca establecer y agregar que la pluralidad de conocimiento y hacer-saberes pueden permitir y reconocer otras formas de conocimiento y sus expresiones en el/ del/ con el mundo, así como la responsabilidad que tenemos con los otros en busca de una mayor cooperación, diálogo y trabajo colectivo, elementos claves para la constitución de una red de hacer-saberes emancipatorios.

Concluimos que para la búsqueda de una mayor visibilidad de las prácticas cotidianas, que ofrezcan posibles divisiones de una propuesta de educación integral, estas se encuentran en el conjunto de nuestras experiencias y hacer-saberes yendo al encuentro de la formación integral del sujeto, donde las racionalidades estético-expresivas, la solidaridad, el compartir conocimientos, la re-significación del sentido común y de los estigmas e identidades también fomentaron la formación de subjetividades rebeldes en el/del/con el cotidiano escolar de la educación integral en jornada completa.

> **Bibliografía**

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). (2008). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli.

GONÇALVES, Rafael Marques. (2012). Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2006). Boaventura e a educação. Autêntica: Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. (2006). Estudos do cotidiano e educação. Autêntica: Belo Horizonte.

SANTOS, Boaventura S. A Gramática do tempo. São Pau

La enseñanza de la historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil. Una aproximación desde los relatos de los docentes.

*Gregorini, Vanesa/ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-
vanegregorini@yahoo.com.ar*

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: enseñanza de la Historia - prescripciones curriculares – docentes - práctica cotidiana*

» **Resumen**

El objetivo de la presente ponencia es analizar el papel que los docentes asignan a las prescripciones curriculares, estableciendo la relación entre dichos documentos y la práctica cotidiana. A partir de la interpretación de entrevistas realizadas a un grupo de profesores, se busca estudiar los modos en que los enseñantes utilizan, descartan y/o reelaboran las prescripciones curriculares, partiendo de presuponer que los mismos tienen un rol activo en la resignificación de dichos documentos. Los resultados de la investigación indican que las resignificaciones y adaptaciones que los docentes realizan de la norma escrita varían de acuerdo a las diferentes realidades áulicas y contextuales. En el trazado de estas prácticas se conjuga lo que los docentes consideran necesario que los alumnos aprendan con aquello que es posible enseñar dadas ciertas variables de la cultura escolar que condicionan la enseñanza como pueden ser el uso del tiempo, los intereses de los alumnos, las finalidades educativas y los contextos áulicos e institucionales.

» **Introducción**

La propuesta de la presente ponencia es analizar las relaciones existentes entre las prescripciones curriculares y las interpretaciones, percepciones y experiencias de los docentes en torno a los modos de lectura y usos de dichos documentos. El objeto de estudio está compuesto por los relatos de los docentes ligados a las prácticas escolares creadas en el cotidiano del aula. Se

considera que dichas prácticas permiten la transmisión de un saber propiamente escolar¹, que se deriva de la compleja relación existente entre el saber histórico disciplinar (adquirido en la formación inicial y/o permanente), el saber seleccionado por la sociedad para ser transmitido (presente en el currículum, las planificaciones y los libros de texto) y los “usos”, reelaboraciones y relecturas que los docentes efectúan sobre aquello que está documentado.

Se sostiene que las prácticas escolares creadas en la cotidianidad son prácticas híbridas² resultantes de combinaciones y mestizajes con la cultura que ha sido seleccionada por la sociedad para ser enseñada (expresada a través de documentos curriculares, libros de texto), las culturas escolares de las instituciones de nivel medio, los modelos culturales de los organismos de formación y la propia experiencia, que conforma la cultura empírica de los enseñantes³. Creemos que dicho mestizaje engendra prácticas escolares creativas, en las que los docentes se erigen como uno de los protagonistas principales.

Esta ponencia busca centrarse en la relación entre los Diseños Curriculares (DC) y las percepciones, experiencias e interpretaciones de los docentes. Se considera necesaria esta aproximación ya que, como ha señalado Aisenberg (1998), se debe reconocer que para transformar la enseñanza es preciso conocer esa realidad, lo cual requiere de una investigación específicamente didáctica.

› **La adopción de un enfoque**

Para abordar el objeto, se seleccionó la ciudad de Tandil como unidad de estudio, que refiere al ámbito espacial en donde ha sido realizada la investigación (Guber, 1991). Con el propósito de aproximarse a las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia, se ha reducido la escala de análisis a un estudio de caso: los relatos, percepciones y experiencias de los docentes de Historia que se desempeñan actualmente en el nivel secundario de la ciudad. De esta forma, se procuró limitar el campo teniendo en cuenta la necesidad de contemplar la cotidianidad escolar de nuestro contexto más cercano y atendiendo a la factibilidad de la investigación.

La unidad de análisis fue circunscripta a los profesionales egresados de las dos instituciones de formación docente que posee la ciudad en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Instituto Superior de Formación Docente N.º 10 Dr. “Osvaldo Zarini” (ISFD N.º 10). Además, se ha considerado que los docentes se encuentren

¹Utilizamos el término “saber escolar histórico” o “historia escolar” de forma indistinta, debido a que ambos resaltan las particularidades del saber producido dentro de la escuela. Cuesta Fernández (1997); Prats (2000), Carretero (2007) Pagés, (2007), De Amézola (2008).

²Tomamos el término *hibridación* de García Canclini (1989) para remarcar que la combinación de estructuras y prácticas puede generar nuevos entramados culturales.

³ Escolano (2005).

desempeñando actualmente su profesión en las escuelas secundarias de Tandil. En este sentido, se entrevistó a aquellos que se presentaron dispuestos a relatar sus experiencias y a participar de la investigación.

A través de la realización de entrevistas⁴ se procuró acceder a aspectos de las prácticas docentes que no se encuentran documentados así como a la subjetividad de los hablantes, constituida en este caso por las opiniones, relatos y perspectivas de los docentes del nivel medio de la ciudad de Tandil⁵. Para dar cuenta del fenómeno a investigar, se intentó poner en diálogo los resultados de dichas entrevistas con el análisis de los documentos curriculares y la bibliografía correspondiente a los temas abordados⁶.

Respecto al número de entrevistados, no se estableció con anticipación sino que fue dependiendo de los resultados que se iban obteniendo de las entrevistas, de la riqueza de cada una de ellas, así como de los puntos comunes y divergentes que se derivaban de su realización⁷. Por lo tanto, se consideró el criterio de saturación, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1993:158-159 y Fraser, 1993:83).

› **El marco de análisis**

A partir de los relatos proporcionados por las entrevistas, se buscó estudiar los modos en que los enseñantes utilizan, descartan y/o reelaboran las prescripciones curriculares, partiendo de presuponer que los mismos tienen un rol activo en la resignificación de los textos en cuestión.

La intención es abordar un aspecto específico de la cultura escolar, constituido por los relatos de los profesores asociados a las prácticas que se crean en la escuela y a partir de las cuales se pone en marcha el proceso de transmisión del saber. Esto conduce a resaltar el papel de los sujetos que protagonizan dichas acciones. Se considera que el surgimiento del concepto cultura escolar ofreció visibilidad a las acciones de los sujetos escolares, así como a los procesos, vínculos y saberes que se crean dentro de la escuela y a su relación con el mundo social. Los aportes más significativos en el terreno de los estudios de la llamada cultura escolar provienen del lingüista

⁴Las entrevistas se encuentran guiadas por un objetivo de investigación sin constituir un protocolo estructurado, sino que cuentan con una guía de tópicos temáticos y áreas generales. Así, dichos diálogos fueron planteados en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes podían surgir de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el entrevistador es quien controla la entrevista, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación (Portelli, 1991:47).

⁵Las fuentes orales, como marca Portelli (1991:42), nos dice no sólo lo que la gente hizo y hace, sino también lo que deseaban hacer y lo que creen estar haciendo, aspectos que también forman parte de la historia.

⁶La selección de los informantes ha dependido de la predisposición de los docentes a ser entrevistados y a colaborar con los objetivos de la investigación. Asimismo, se buscó la representación de los diferentes perfiles de docentes, intentando diversificar la muestra de acuerdo con los siguientes aspectos: formación inicial, lugares de trabajo, experiencia laboral, sexo, edad, etc.

⁷Finalmente fueron 25 las entrevistas realizadas. Sin embargo, dos de ellas no fueron utilizadas para el trabajo debido a que no se contaba con el audio para su transcripción, posterior análisis e interpretación.

André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo del sistema escolar, asegurando que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares⁸. Este saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura. En esta línea, el término cultura escolar fue precisado por Dominique Julia como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001, p.10). En este sentido, Vinão Frago (2002) señala la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas.

De este modo, la perspectiva adoptada permite considerar la escuela no solamente como puerto de llegada de las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado. Sin olvidar las relaciones existentes entre el saber escolar y aquello que es seleccionado por el orden político para ser enseñado (reflejado en los documentos curriculares) así como con los avances y problemas de la disciplina, se considera que los docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, constituyendo lo que Flavia Terigi (2007) denomina invención del hacer. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir. Así, las prácticas escolares combinan estructuras, objetos y saberes diversos conformando su carácter híbrido (Canclini, 2003). Estas prácticas surgen como un producto específico de la cultura escolar, en constante interrelación con el mundo social del cual forma parte.

Por lo tanto, es necesario un acercamiento a dichas prácticas para poder analizar cómo las prescripciones curriculares son reformuladas y utilizadas por los docentes en la práctica diaria. La definición amplia de currículum aportada por Goodson (1995) lo define como un artefacto social y una construcción histórica que se encuentra lejos de ser “neutral”. Así, el currículum prescripto, preactivo, tiene una importancia central en definir aquello que debe ser enseñado, es testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza y por lo tanto se convierte en una fuente documental esencial para conocer la estructura institucional de la escuela. Al mismo tiempo, el autor afirma que el currículum escrito se halla sujeto a la práctica en el aula, que vendría a conformar el carácter abierto del documento público en cuestión, en cuya definición se incluye todo lo que sucede en la escuela y que no figura en los documentos ni en los libros de texto (Dussel,

⁸ Para Goodson (1995), el empleo de la palabra “disciplina” se encuentra ligado a la tradición académica, en tanto el término *materias escolares* es el empleado para referir a los contenidos curriculares de las escuelas elementales y secundarias.

2006).

Con apoyo en las ideas de De Certeau (2008, 1° ed. 1979), se considera que los docentes desarrollan tácticas que les permiten utilizar los documentos y apropiarse de los mismos de manera creativa y artesanal. Como aseguran Giménez y Domínguez (1999), está plenamente asumido por la comunidad investigadora la evidencia de que en cualquier contexto, en diferentes situaciones educativas, el currículum prescripto es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor.

› **Relatos, opiniones y experiencias docentes en relación al uso de los DC**

En su trabajo sobre la recepción de los diseños curriculares de los años '90 en Argentina, Ziegler (2009) afirmaba que los lineamientos de la reforma curricular sirven como organizadores de ciertos tipos de relaciones sociales produciendo, al mismo tiempo, regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de apropiaciones y exclusiones que habilitan. "Las categorías empleadas en los documentos establecen la estructura de las prácticas legítimas y, por lo tanto, definen las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos" (Ziegler, 2009, p.398). Así, la autora aseguraba que los docentes resignifican los documentos curriculares respondiendo íntegramente a la estrategia estatal o bien planteando interpretaciones no anticipadas. De este modo, se interesa principalmente por los sentidos otorgados a las propuestas, a partir de los actos de lectura de los materiales curriculares.

Tomando como norte la búsqueda de estos razonamientos, se puede afirmar que los docentes entrevistados se expresan en conformidad con la propuesta curricular, principalmente en lo referente al recorte de contenidos y las estrategias sugeridas para trabajarlos, así como la inclusión de diferentes perspectivas y problemáticas historiográficas (filmína 1).

Ciertamente, los DC que se encuentran en vigencia en las escuelas secundarias, demuestran un acercamiento a la producción académica. De acuerdo con lo afirmado por González (2011a), estos puntos de encuentro se evidencian en la incorporación de la historia de grupos sociales subalternos y de las mujeres, de la historia reciente en Argentina, incluyendo una perspectiva procesual y multicausal, así como principios explicativos propios de las ciencias sociales. "Más aún, la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 redobló el énfasis puesto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos como finalidad principal de la educación al tiempo que señala contenidos comunes a todas las jurisdicciones que refieren a la historia argentina reciente en su propio articulado" (González, 2011a, p.3). Este aspecto es remarcado por la mayor parte de los docentes entrevistados, quienes observan la renovación de los diseños, en cuanto a contenidos, recursos y conceptos que estructuran la enseñanza (filmína 2).

Si bien el proyecto de la Escuela Nacional “Ernesto Sábato”⁹ es diferente del provincial, fue formulado teniendo en cuenta la normativa correspondiente al resto de las escuelas medias, por lo que guarda también una estrecha relación con las perspectivas disciplinares más renovadas (Filmina 3).

Aunque la mayoría de los docentes se encuentran satisfechos con los diseños vigentes, cabe señalar que los mismos son reformulados y resignificados, constituyéndose en sólo una guía para su accionar. De este modo, los saberes y prácticas escolares asociados a la enseñanza de la historia son un objeto mucho más complejo que requiere mirar más allá de los documentos oficiales. Como expresa una docente, el DC es tenido en cuenta para diseñar una planificación que luego será sometida a prueba, transformada y adaptada a las realidades del curso. En algunos testimonios se evidencia que los DC orientan la práctica cotidiana sin invalidar la libertad con la que el docente cuenta para modificar sus lineamientos (filmina 4).

Sin dejar de considerar a los lectores (en este caso, los docentes) como un agente dinámico en el proceso de lectura, cabe señalar que los textos colaboran también en la formación de ciertas disposiciones en la interpretación de los documentos. Siguiendo el análisis de Ziegler, los docentes serían lectores cautivos de los materiales curriculares, ya que este tipo de lectura no se efectúa con fines estéticos o meramente formativos, sino que se impone como condición necesaria para la realización de la tarea profesional. Se trata entonces de una lectura impuesta y circunscripta al desempeño docente (filmina 5).

Así, de acuerdo con Ziegler, los docentes están inmersos en la dinámica de elaboración curricular propuesta por los documentos y, más allá de las diferencias interpretativas y los modos de lectura, desarrollan ciertas operaciones vinculadas a las actividades de diseño del Curriculum, en función de los materiales suministrados. En las entrevistas realizadas, los docentes señalan que han desarrollado algunas de las pautas prescriptas en la propuesta curricular como: la selección y organización de contenidos, la secuenciación de expectativas de logro, la definición de los propósitos de cada ciclo, etc. Algunos profesores alertan que deberían estar más formados para comprender cabalmente los documentos curriculares, advirtiendo la distancia percibida entre sus conocimientos y la pericia que presuponen los textos para su utilización (Ziegler 2009, p.14). En este sentido, los entrevistados destacan la necesidad de contar con un espacio para la lectura de los diseños (filmina 6).

Cabe señalar que la existencia de una reforma curricular y su puesta en funcionamiento no es suficiente para hablar de un cambio en las prácticas docentes, ya que éste no deriva de forma directa de las transformaciones en las políticas educativas. Es decir, las propuestas de las reformas dialogan con la cultura escolar y con los sujetos que forman parte de dicha cultura, quienes traducen, interpretan, producen intersticios y crean puntos de fuga a partir de los cuales despliegan sus acciones. “Por ello, no son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya

⁹ Colegio dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

nuevamente modificadas)” (Frigerio, 2000, p.1).

De este modo, los profesores no son meros técnicos que se limitan a aplicar las reformas y las instrucciones elaboradas por los expertos, sino que sus concepciones, actitudes, valores, llevan a tomar decisiones en función de múltiples factores entre los que podríamos mencionar su propia historia, la situación personal y los contextos sociales y profesionales en los que se desempeñan. Como expresa Tenti Fanfani (2004): “El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento”.

Esta distancia entre la cultura organizacional de la educación y la cultura empírico-práctica, tal como la denomina Escolano (2005), es un tema recurrente en las investigaciones didácticas¹⁰. La referida separación parece descansar en el hecho de que los expertos que elaboran los diseños no han pisado con frecuencia el patio de una escuela, por lo que no cuentan con la experiencia y el conocimiento necesario para elaborar propuestas destinadas a cambiar el rumbo de la enseñanza. Al mismo tiempo, sugiere que los objetivos y propósitos de las reformas son muy diferentes de los sostenidos por los profesores (filmina 7).

De acuerdo con la perspectiva que guía la investigación, el aporte del docente al Curriculum se da inevitablemente en la práctica cotidiana, desde la lectura del documento hasta la puesta en marcha de las clases, pasando por la propia interpretación y el necesario recorte de la planificación. Según Stenhouse (1985), existe una igualdad de discurso entre quienes proponen y aquellos que experimentan el proyecto debido a que el Curriculum requiere ser sometido a la prueba de la práctica, quedando sujeto a la comprobación por parte de los profesores. En sus palabras, “he definido al Curriculum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación” (Stenhouse, 1985, p.149).

Desde este enfoque, toda propuesta precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. Así, el desarrollo del currículum depende directamente del trabajo del profesor en el aula. Este aspecto es observado por la mayor parte de los docentes entrevistados (filmina 8).

Así, se advierte que los docentes suelen reconocer la necesidad de aceptar las orientaciones prescriptas por el diseño pero disponiendo de espacios para el ejercicio de la espontaneidad y del criterio profesional. Al respecto, Jackson (1991) observa que una de las preocupaciones de los docentes es el mantenimiento de la autonomía en el ejercicio de su profesión. En su estudio, el autor encuentra que las mayores presiones suelen provenir de las exigencias del Curriculum y de las imposiciones de los superiores (filmina 9).

Con la excepción de algunos casos, los testimonios de los docentes exponen que dentro de los salones de clases prevalece una sensación de libertad respecto a qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Por consiguiente, se considera al Curriculum como una norma factible de ser adaptada a las

¹⁰ Jackson (1991), Cuesta Fernández (1997), Frigerio (2000), Tenti Fanfani (2004), Suárez (2007), De Amézola (2008), González (2011b), entre otros.

circunstancias y a las particularidades de cada grupo (filmina 10).

Cabe señalar que la existencia de libertad dentro del salón de clases convive con la demanda de controlar de algún modo lo que sucede puertas adentro del aula. En estos pasajes de las entrevistas es donde se reflejan las contradicciones inherentes al pensamiento de los docentes ya que si bien el diseño se presenta como prescriptivo, su aplicación o adaptación a la realidad institucional y áulica depende en gran parte de la selección y del criterio docente. Por consiguiente, el deseo de conservar la autonomía profesional coexiste con opiniones que optan por una mayor vigilancia sobre la práctica (filmina 11).

En líneas generales, los docentes entrevistados expresan que conocen los diseños, que los tienen en cuenta al diseñar la planificación, la cual queda abierta a la dinámica de la clase, a las características de los alumnos, a sus intereses y a todo tipo de eventualidades que puedan surgir en la práctica cotidiana. Asimismo, coinciden en la necesidad de “recortar” el diseño, de privilegiar ejes problemáticos o niveles de análisis debido a la imposibilidad de centrarse en la totalidad de los contenidos propuestos. Se puede observar que los criterios considerados para efectuar dicho ajuste son muy variados. En el caso de los docentes que trabajan en escuelas con una orientación determinada, donde los jefes de área y departamento tienen un rol importante al momento de organizar el dictado de la materia, deben considerar los objetivos y el perfil de la escuela al momento de seleccionar un eje, tema, escala o período de tiempo para profundizar en su enseñanza (filmina 12).

En los casos donde esta guía institucional está ausente, el recorte suele pasar por los intereses, gustos y elecciones del docente. Como expresa Ana Zavala (2006), ni los historiadores ni los docentes conocen ni disfrutan de toda la historia. Por lo tanto, la historia que los profesores terminan seleccionando para trabajar depende en gran medida de sus preferencias y opciones personales, así como de aquello que creen necesario que los chicos aprendan. Formaría parte de aquello que Amézola (1999/2008) denomina historia implícita y que incluye las concepciones internalizadas de los docentes (filmina 13).

Se puede observar que la escasez de tiempo para trabajar los contenidos pautados es uno de los reclamos más persistentes de los docentes. En este sentido, Hargreaves (2007) afirma que el tiempo es una percepción tanto como una propiedad, por lo que es experimentado de forma diferente por los sujetos. “El tiempo en la enseñanza es a la vez un recurso técnicamente administrable, una percepción subjetivamente variante y un objeto de lucha política” (Hargreaves, 2005). En la enseñanza, el tiempo se vuelve cada vez más comprimido, lo que hace que los profesores sientan que no llegan a cumplir con todo el programa (filmina 14).

El problema de la escasez de tiempo es un elemento que aparece en la mayoría de las entrevistas que realizamos, cabe preguntarse: ¿Por qué la falta de tiempo se ha convertido en un asunto de intercambio de experiencias y opiniones entre los docentes? ¿Por qué razones los

¹¹ El término “creer” resulta de importancia a la hora de expresar elecciones y preferencias en la enseñanza, señalando convicción y confianza en alguna idea, conformando así las denominadas “teorías prácticas”. Ver Ana Zavala, 2006, p. 9.

profesores sienten la exigencia de adaptarse a un ritmo y a un guión preestablecido, aún afirmando que este libreto se adapta y se acomoda? ¿Puede relacionarse con la tradición curricular caracterizada por la estandarización (Hargreaves, 2007) y la regulación de la profesión docente? ¿O se vincula más estrechamente con las particularidades de los nuevos DC, con las exigencias y realidades institucionales o con las condiciones de la enseñanza en la actualidad?

Hargreaves (2005) afirma que la incertidumbre que caracteriza a la docencia puede contribuir a aumentar la culpa que muchos maestros sienten por no llegar a hacer lo suficiente, por dejar contenidos sin tratar y por no poder abarcar todas las variables que entran en juego en un aula (filmina 15).

Así, existe un complejo vínculo entre lo que los diseños prescriben para enseñar y aquello que los docentes dicen que hacen con los documentos. En los testimonios hallamos el relato de prácticas atravesadas por variables escolares (institucionales, áulicas, temporales) que van conformando la cultura escolar. Dentro de ella, se desarrollan saberes propios, prácticos y contingentes, que, lejos de constituir un reflejo normativo, responden principalmente a aquello que “los docentes creen que deben y pueden enseñar, aquello que es necesario que los jóvenes entiendan, aquello que es posible en las escuelas” (González 2011b, p.10).

› **La importancia del contexto de enseñanza**

En los DC quedan plasmadas diversas luchas sociales y políticas sobre aquello que es prioritario enseñar dentro de la escuela (Finocchio, 1999). En este sentido, Goodson (1995) asegura que el currículum es un artefacto social y una construcción histórica cuya función es definir aquello que debe ser enseñado. El estudio del currículum oficial puede ayudarnos a visualizar cuáles son los discursos que sustenta, las prácticas acreditadas, los contenidos preponderados, las relaciones sociales que habilita, entre otras cuestiones. Sin embargo, existen ciertos niveles de la experiencia escolar que son imposibles de inferir a partir de la documentación oficial. Como asegura Rockwell (1995), el Currículum oficial existe y adquiere sentido como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela (filmina 16).

Claramente, resulta imposible para una norma escrita abarcar la amplitud de contextos profesionales. Queda en el docente la pericia de adaptarlos a las circunstancias que limitan o dispensan formas variadas de implementar innovaciones en la enseñanza. Como señalan algunos docentes, el hecho de atender a los contenidos prescriptos o de llevar adelante ciertas estrategias sugeridas por la norma oficial, se ve limitado por el contexto en el que ejercen su profesión (filmina 17).

La vasta experiencia en investigaciones etnográficas en las escuelas primarias de México, le permiten asegurar a Rockwell (1995) que, a la hora de analizar las prácticas docentes, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los profesores trabajan. Es decir, en las escuelas se van constituyendo tradiciones y concepciones alternativas al Currículum oficial, conformando así la cultura escolar de cada institución. Estos usos y tradiciones institucionales

tienen un efecto formativo y orientador para el docente, alentando ciertas prácticas y desalentando otras que afectan el funcionamiento general de la escuela (filmina 18).

En el desarrollo de su investigación, Rockwell ha encontrado que los docentes trabajan de forma muy distinta en las diferentes escuelas, aún cuando todos habían manifestado en las entrevistas que seguían los programas oficiales y usaban los mismos libros de textos. Esto puede deberse a la estrecha relación existente entre la experiencia escolar cotidiana y la institución en la que se ejerce la profesión. Este aspecto también es percibido por algunos de los docentes entrevistados (filmina 19).

En lo que atañe a los contextos de trabajo, algunos docentes encuentran diferencias cualitativas entre las escuelas públicas y privadas, mientras otros no acuerdan con este encasillamiento (filmina 20).

Se puede observar que en algunos testimonios, los docentes se colocan por fuera de la escuela, adquiriendo una perspectiva externa a la institución, cabría preguntarse los motivos de la adopción de tal punto de vista.

Rockwell y Espeleta (1983) afirman que resulta improbable encontrar dos escuelas iguales. Si bien la normatividad y el control estatal están siempre presentes, no son factores determinantes de la trama de interacciones entre sujetos ni en los sentidos que subyacen a las prácticas. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social, fruto de las relaciones entre los actores escolares en un momento y en un lugar determinado. Al respecto, las investigadoras advierten: “No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente” (Rockwell y Espeleta, 1983, p.75). De hecho, la heterogeneidad es la característica básica de las actividades escolares, marcadas por el momento y el entorno en que suceden. De ahí que las entrevistas realizadas reflejen la existencia de diversas experiencias de los docentes ligadas al uso, interpretación, adaptación y puesta en práctica de los diseños, atravesados por el contexto, las tramas de la cultura escolar, las diversidades de los grupos, así como por los intereses, objetivos y concepciones propios sobre aquello que es preciso enseñar y aprender.

› **A modo de cierre**

A partir de los relatos de un conjunto de docentes que trabajan actualmente en el nivel medio de la ciudad de Tandil, en el presente estudio se intentó acceder a un plano de la denominada cultura escolar. Los sentidos que los profesores entrevistados otorgan a las prácticas escolares, sus opiniones y los relatos de sus experiencias en el uso de los DC nos permiten indicar que las resignificaciones y adaptaciones que los docentes realizan de la norma escrita varían de acuerdo a las diferentes realidades áulicas y contextuales. En el trazado de estas prácticas se conjuga lo que los docentes consideran necesario que los alumnos aprendan con aquello que es posible enseñar, dadas ciertas variables de la cultura escolar que condicionan la enseñanza como pueden ser el uso del tiempo, los intereses de los alumnos, las finalidades educativas y los contextos áulicos e institucionales.

Para finalizar resta mencionar que los saberes y prácticas docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes de los profesionales sino que también se derivan de las relaciones con lo pautado en el Currículum oficial, con los conocimientos adquiridos en la formación inicial y permanente, con los saberes provenientes de la experiencia y la intuición, en conjunción con las diferentes realidades educativas y la materialidad escolar disponible para trabajar. Asimismo, en su constitución confluyen las finalidades explícitas e implícitas de la enseñanza de la historia que cada docente sostiene así como los problemas y conflictos que debe afrontar en su práctica cotidiana. Por lo tanto, se trata de prácticas híbridas donde se combinan diferentes elementos de forma creativa, lo que posiciona al docente como un actor principal en la constitución de las mismas y en la conformación de la cultura escolar.

Cabe señalar que el presente trabajo pretendió acceder a los sentidos que los docentes les asignan a sus acciones en relación al uso de los documentos curriculares, estableciendo un canal de acceso a un nivel de la cultura escolar. Sin embargo, resta extender y profundizar el análisis sobre las prácticas, incorporando variables de análisis que aquí sólo fueron mencionadas y adoptando una perspectiva que permita adentrarse en el aula para comprender de una forma más cabal el modo en que los docentes construyen sus prácticas cotidianas.

› **Referencias bibliográficas**

- AISENBERG, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? [Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales](#), Venezuela: Universidad de los Andes, n. 3.
- AMÉZOLA, G. (1999). La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 4, pp. 100-130.
- AMÉZOLA, G. (2008). Esquizohistoria: La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BERTAUX, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades en MARINAS, J. M y SANTAMARINA, C. (Eds.) *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate.
- CARRETERO, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires: Paidós.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*. España: Ministerio de Educación, cultura y deporte, n. 295, pp. 59-111.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DE CERTEAU, M. (2008). La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana. Trabajo original publicado en 1979.
- DUSSEL, I. (2006). El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Buenos Aires: Mimeo.

- ESCOLANO, B. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. Pro-Posicoes. Brasil: Faculdade de Educação da Unicamp, v. 16, n. 1 (46) jun/abr, pp. 41-63.
- ESCOLANO, B. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. [História da Educação](#). Brasil: [Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação](#), v. 15, n. 33, pp. 10-30.
- FINOCCHIO, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. España: Graó, n. 22, pp. 17-30.
- FRASER, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. RUIZ TORRES, P. (ed.) La Historiografía. Madrid: Marcial Pons, n.º 12.
- FRIGEIRO, G. (2000). ¿Las Reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile: Mimeo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989). [Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad](#). México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. Revista Transcultural de Música, N° 7.
- GIMÉNEZ, J. y DOMÍNGUEZ, C. (1999). Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. GARCÍA SANTA MARÍA, T. (coord.) [Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué](#), España: Díada, pp. 87-92.
- GONZÁLEZ, M. P. (2011a). Investigación en enseñanza de la Historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis/SC.
- GONZÁLEZ, M. P. (2011b). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina. Los Polvorines.
- GOODSON, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GUBER, R. (1991). El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Legasa.
- HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. España: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. España: Morata.
- HARGREAVES, A. (2007) El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Revista Propuesta Educativa. Buenos Aires: FLACSO, N°27, pp. 63-69.
- JACKSON, P. (1991) La vida en las aulas. Madrid: Morata. Trabajo original publicado en 1968.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. História da Educação, Brasil: [Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação](#), N°1, pp. 9-43.
- PORTELLI, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. MOSS, W., PORTELLI, A., FRASER, R. (et. Al.) La Historia Oral, Buenos Aires: CEAL, pp. 36-52.
- PRATS, J. (2000) Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación secundaria: reflexiones ante

- la situación española. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, nº 5, Venezuela: Universidad de los Andes, Mérida.
- ROCKWELL, E. (1995). La escuela cotidiana. México: FCE.
- ROCKWELL, E. y ESPELETA, J. (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, n.º 37, México: Editorial Era, pp. 70-80.
- STENHOUSE, L. (1985). Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid: Morata.
- SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.
- SVERDLICK, I (comp.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TENTI FANFANI, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Revista Todavía. Argentina: Fundación OSDE, N° 7.
- TERIGI, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. BAQUERO, R., DIKER, G., FRIGERIO, G. (Comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- VIDAL, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. Propuesta Educativa, Buenos Aires: FLACSO, N° 28.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- ZAVALA, A. (2006). Caminar sobre los dos pies: Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. Praxis Educativa, Brasil: UEPG, v. 1, n. 2.
- ZIEGLER, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. Cadernos de Pesquisa. Universidade Federal do Maranhao: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, pp. 393-411.

Formación ética y ciudadana. La configuración de prácticas de la enseñanza, entre lo prescripto, lo visible y lo oculto

GUGLIELMINO, María Elizabeth/ UNPA -*eligu@speedy.com.ar*

FERNÁNDEZ, María Gabriela /UNPA- *gabyfer_4@yahoo.com.ar*

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: formación- enseñanza - ética - ciudadanía*

› **Resumen**

Este trabajo se inscribe en los avances de una investigación en curso-desarrollada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral- referida a la situación actual de la formación ética y ciudadana en escuelas primarias del norte de Santa Cruz.

Mediante una metodología cualitativa, focalizado en tres localidades santacruceñas, se han podido recoger diferentes voces de docentes, a fin de indagar sobre la relación entre la prescripción curricular del área de formación ética y ciudadana, y el currículum real.

En esta línea, pudieron relevarse, descripciones, argumentos y justificaciones de los docentes sobre sus prácticas acerca de la educación moral, como expresión de posicionamientos ideológicos, políticos y morales, en tanto forman parte de un currículum oculto, sedimentado por representaciones y creencias, que ponen de manifiesto una inculcación intergeneracional, sustentada en una impronta moralista, heredada de las tradiciones de la modernidad.

En este marco cobra relevancia, indagar y problematizar los procesos formativos que despliegan los docentes en sus prácticas pedagógicas, para analizar los sentidos y significados que adquieren los mismos, en un escenario que se halla fuertemente tensionado por las tradiciones aún vigentes y el intento de nuevas configuraciones de prácticas, atravesadas por prescripciones y discursos en un contexto socio-cultural particular.

En las diferentes facetas implicadas en esta investigación, el análisis sobre la particularidad de las prácticas de enseñanza en la formación moral nos conduce a interrogar sobre: ¿Qué alcances tiene la formación ética y ciudadana en la vida de los sujetos educativos? ¿Cómo impactan las prescripciones del diseño curricular del área de formación ética y ciudadana en las prácticas de enseñanza? ¿Qué lugar ocupa la formación en el marco de las políticas públicas?

En consonancia con lo que se investiga, consideramos relevante abordar la relación entre el sistema educativo y el contexto social, explorar respuestas construidas que contribuyen a dar forma

y dirección a las matrices institucionales, evaluar la vigencia de representaciones vinculadas a otros contextos históricos, redefinir la legitimidad y la pertinencia de la educación escolar, para tomar posición frente a problemas controvertidos y discutir metodologías presentes y posibles en las prácticas de enseñanza de contenidos éticos políticos.

› **Ponencia**

Este trabajo se inscribe en los avances de una investigación en curso-desarrollada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral- referida a la situación actual de la formación ética y ciudadana en escuelas primarias del norte de Santa Cruz.

En este trabajo, se intenta indagar las prácticas de enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana, en el marco de la transversalidad explicitada en el diseño curricular vigente, para analizar: los sentidos y significados que adquieren los propósitos y los contenidos que despliegan los docentes de educación primaria, en sus intervenciones pedagógicas.

Desde los fundamentos del Proyecto de Investigación, interesa indagar el impacto de la Reforma Educativa iniciada en los años 90, ante la definición de un área de Formación Ética y Ciudadana(F.E.yC.), que tuvo como correlato delinear en los diseños curriculares provinciales oficiales, prácticas de educación moral que tradicionalmente han integrado el currículum implícito de las escuelas. Cabe hacer la salvedad que en Santa Cruz, el diseño comenzó a gestarse en 2002, bajo la influencia de concepciones reformistas de los '90. El análisis del documento curricular referido al área de F.E.yC., denota la convergencia de distintas tendencias teóricas, que ponen de manifiesto contradicciones desde el punto de vista filosófico, pedagógico y didáctico. Este diseño no ha sido reformulado en el marco de la Ley Nacional nº 26206 que rige actualmente.

En este marco, interesa indagar sobre las relaciones entre el currículum prescripto del área de F.E.yC.y el currículum real de las escuelas. Se trata de un campo de investigación que atañe a un conjunto de prácticas formativas, de carácter dinámico, inscriptas en un contexto socio-cultural particular, de tal modo de relevar las descripciones y justificaciones de los docentes sobre sus intervenciones pedagógicas, a fin de analizar los posibles encuentros y desencuentros entre la propuesta curricular y las experiencias formativas que efectivamente ofrecen las escuelas.

Mediante una metodología cualitativa, se han podido recuperar diferentes voces de docentes, a fin de indagar sobre la relación entre la prescripción curricular del área de formación ética y ciudadana, y el currículum real en tres localidades santacruceñas. A través de grupos focales y entrevistas, se recogieron una variedad de valoraciones y expresiones sobre las prácticas, que marcan una distancia considerable entre los supuestos de la prescripción curricular y el currículum real del nivel primario.

La muestra relevada, se conformó por 27 docentes en ejercicio que participaron en 11 grupos focales pertenecientes a 22 escuelas (17 públicas y 3 privadas; 20 de educación común y 2 de educación especial) de primero y segundo ciclo del nivel primario, en las localidades de Caleta Olivia, Cañadón Seco y Pico Truncado, entre agosto y diciembre de 2013.En el transcurso de la

investigación, las entrevistas concretadas han posibilitado realizar aproximaciones que, si bien son de carácter provisorio, permiten dar cuenta de las relaciones entre las condiciones de enunciación curricular prescriptas y las prácticas de enseñanza reales.

Para una mejor comprensión de estos procesos, se considera oportuno realizar una mirada retrospectiva acerca del Diseño Curricular de la Educación Primaria en Santa Cruz, sustentado en sus orígenes en la Ley Federal de Educación N° 24.195(1993) y en las orientaciones curriculares emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación (1994), donde se formuló un capítulo sobre la F.E.yC., conformado por tres bloques de contenidos conceptuales – Persona, Valores, Normas- articulados a contenidos procedimentales y actitudinales, enmarcados –por decisión de la provincia de Santa Cruz- en los denominados contenidos transversales. Estos planteos refieren a un abordaje de contenidos que legitima una lógica espiralada formulada desde una concepción educativa descentralizada, cuya perspectiva amplia sugiere flexibilidad para incorporar diferentes aportes disciplinares implicados en la F.E.yC., y decisiones metodológicas acordes a los intereses de cada institución educativa.

En este sentido, resulta interesante analizar los efectos de estas prescripciones curriculares en las prácticas de enseñanza, ya que si bien el enfoque de la transversalidad, abrió un abanico interesante de posibilidades para transmitir conocimientos, su concreción curricular trajo como consecuencia dificultades para contextualizar los contenidos y direccionar las prácticas de enseñanza. Este rasgo de apertura, en el que cada institución y cada equipo docente era responsable de contextualizar los contenidos y elegir modalidades de enseñanza, hoy es evaluado con rasgos autocríticos por parte de una integrante del equipo que diseñó la propuesta curricular:

“...Inclusive en los alcances nos parecía, en ese momento, que teníamos que dejarle la posibilidad al docente de poder tener contenidos amplios como para que pueda seleccionar y elegir de acuerdo a la realidad que tenía. (...) Si hoy yo me pongo a pensar y a mirar el diseño, con la experiencia esta del diseño de secundaria, puedo decir que, por ahí, fueron contenidos o alcances demasiados amplios y generalizados, que hizo que el docente de acuerdo al perfil que tenemos- que son muchos en la provincia- los temas, los contenidos, los elegía de acuerdo a su perfil y no de acuerdo a la integración de la disciplina.”

En otro pasaje de la entrevista, ella aporta:

“Como mis colegas de la EGB sabían que yo estaba en el diseño, lo que recuerdo es que, por ahí, también decían que si bien ellos trabajaban algunos temas así aislados o solitarios, también necesitaban mucha capacitación, mucha formación porque no sabían cómo encararlo, como darlo, para que no sean los temas abstractos, sino que les sirva para los chicos. Vamos a decir, era toda una novedad para ellos y los miedos de todos los comienzos, (...) Se subestimó demasiado a Formación Ética y Ciudadana, me parece, y solamente empezaron a trabajar temas emergentes o temas que surgen en el momento y, por ahí, se olvidaron del fundamento teórico o, vamos a decir, la especificidad que se le tiene que dar”.

Los contenidos transversales desde la lógica que se prescribe atraviesan todos o algunos de los contenidos, todas o algunas de las prácticas institucionales, en base a la definición de problemas sociales que resulten significativos. En el enunciado del Diseño podemos apreciar los alcances amplios y generalizados que tienen estos contenidos para ser enseñados; pareciera que están disponibles para ser formateados de alguna manera, a través de la lectura de demandas que aluden a situaciones emergentes en el aula o en la escuela. Desde lo indagado, se advierte que estos contenidos quedan supeditados a la espera de que le den alguna organización, alguna secuencia, alguna orientación didáctica.

El criterio de trabajar temas emergentes que surgían en el momento, debilita la necesaria competencia teórica que requieren los saberes específicos de esta área de conocimiento, que se configura de saberes disciplinares distintos que conllevan a un necesario abordaje interdisciplinar.

Carlos Cullen(1997), plantea que las prescripciones curriculares coherentes, consistentes y prudentes están fundadas en razones políticas, epistemológicas y profesionales. Asimismo, hace explícito que la enseñanza de estos contenidos exige como condición necesaria, aunque no suficiente, conocerlos y conocerlos bien para su correspondiente contextualización. Esta afirmación pone en evidencia un problema: que en nombre de la organización curricular transversal, se corre el riesgo de diluir la especificidad disciplinar e interdisciplinar. Es necesario que los docentes conozcan las teorías del desarrollo moral y del conocimiento social para construir estas prácticas de enseñanza.

En el trascurso de lo que se viene investigando, resulta significativa la ausencia de formación en esta área, donde los docentes ponen de manifiesto el hecho de que no se habilitan espacios para analizar y debatir acerca del sentido organizacional del formato escolar transversal, y los fundamentos pedagógicos-epistemológicos que le otorgan sentido.

Esta situación tiene repercusiones en las prácticas de la enseñanza, donde los docentes traducen una serie de cuestiones que ameritan profundizar el análisis sobre lo que se enseña y cómo se enseña la F.E.yC.

Al respecto, los docentes enuncian:

“La formación ética y ciudadana, siempre se trabaja como contenido transversal, dentro de nuestra currícula no se destinan tiempos específicos para trabajar temáticas puras y exclusivamente de la formación ética, igualmente está condicionado a otra materia (...)Por ejemplo, cuando se trabaja en (Ciencias) Sociales, se entiende, cuando se trabaja alguna problemática de la salud, en (Ciencias) Naturales, suelen abordarse también como contenido trasversal contenidos de formación ética, pero la institución no ha determinado espacios específicos para trabajar formación ética, todo lo que es primaria no tiene dentro de su currícula el espacio para

trabajar estos temas.(A3)¹

En el intercambio de uno de los grupos focales, dos docentes manifiestan:

- “Te aclaro que en primaria no se da como una materia específica. Está como eje transversal que se da desde los distintos... desde las distintas áreas se va dando.” (G1)
- “O sea, es transversal, está tocando todas las áreas...”(G2)
- “Sí, por lo general, por ejemplo, cuando te vienen fechas específicas. Por ejemplo, cerca del día del niño se trabajan los derechos del niño, el día del animal, el día del (...) la semana de la familia... las efemérides, claro, por supuesto, entonces, también eso se va haciendo acorde...” (G1)
- “(...) suele trabajarse con área artística también, con plástica, música, más que en ciencias, en ciencias sociales... se trabaja en lengua lo que es la lectura y la interpretación de los distintos textos a leer. Bueno, entre todas las materias se trabaja en general” (G1)
- “Lo bueno es que uno tiene la libertad de trabajar todos los temas que quiera (...) de acuerdo a su perfil.”(G2)
- “En realidad nosotros no podemos, bah, al menos yo no podría hablarte con certeza porque nosotros no tenemos una materia, un área específica de la FEyC. Nosotros lo trabajamos, creo yo, más desde los contenidos actitudinales, que ya tampoco se los mira como separados, sino que están como todos ensamblados. Esto de los valores, del respeto y de la verdad y del diálogo constante, pero no te podemos hablar específicamente de la F.E.yC... Sería 7° donde se tendría que empezar bien a discriminarlo y trabajarlo como materia... El resto no... El resto de los grados inferiores no, porque lo trabajas como un contenido transversal dentro de las actitudes, nada más.” (I2)

Estas expresiones corroboran la ausencia de abordar, lo que un docente denominó *“temáticas puras”* o *“no te podemos hablar específicamente de la F.E.yC.”*. Estas situaciones nos conducen a inferir que la especificidad disciplinar de la F.E.Yc está oculta, ausente o desdibujada.

El punto clave para esta práctica de enseñanza, es determinar estratégicamente cómo poner en juego lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo transversal. Se trata de una relación peculiar con los objetos de conocimiento que posicionan al enseñante como sujeto epistémico, social, cultural, corporal, personal e histórico.

Esta compleja trama representa un desafío donde la propuesta formativa no puede quedar librada a decisiones individuales, o resultantes del *“perfil de cada docente”* -tal como lo han puesto de manifiesto las entrevistadas- ya que todo proyecto o propuesta curricular de la F.E.yC., requiere

1 La letra A identifica al grupo focal, mientras que el número corresponde a una estrategia utilizada para distinguir a los docentes que participaron del mismo, resguardando su identidad.

deliberadamente estar enmarcado en intencionalidades de enseñanza, que articulen demandas y prácticas sociales específicas del contexto de pertenencia y del grupo áulico, que recuperen conocimientos justificables y éticamente sostenibles.

Asimismo, otros docentes expresan:

“Por ejemplo, la situación de la mañana, yo soy del área de lengua, con la profe del área de formación ética nos cruzamos o charlamos lo que por ahí... qué contenido puedo ver yo como contenido transversal al área de Lengua, que tenga que ver con los derechos del ciudadano, ¿Cómo me comporto? ...pero no tenemos o no hemos tenido una reunión en donde digan qué voy a hacer con estos contenidos y en qué le puede afectar a ustedes...” (H1)

“No, por ahí...específicamente no tenemos el área pero todos los días se trabaja, desde el saludo, desde el que entra, desde el buen día, desde valores digamos, que son primordiales no? Y que hacen o no a que seamos mejores personas, sino a que seamos personas normales” (I1)

“Te vuelvo a decir, nosotros hacemos Ética y Ciudadanía desde el momento que entramos a la escuela, desde el momento en que te ponés el guardapolvo” (I1)

“Claro ¡Eso es ética!...Entonces si bien no hay un espacio concreto para formación ética, uno lo trabaja desde otro lugar, desde la convivencia misma, en el día a día. Después llegan a grados altos (...) lo que lo que uno hace en primero sirve para después. Porque no es solamente el espacio de socialización en la sala, que es solamente la maestra con el grupo de nenes, sino también en el recreo donde no están bajo la supervisión de un solo docente, esto de también poder respetar los diferentes espacios.

Sí, pero en primer ciclo por ahí se charla, que cosas están bien, qué podemos hacer que es lo más conveniente, bueno, con imágenes, entonces ahí nosotros las escribimos, bueno entonces, que podemos hacer en el aula: si comer o no comer, jugar, eso como subirse a las sillas o no subirse, ese tipo de cosas. Y el trabajo, bueno, el tiempo de trabajo en el aula, estar trabajando aprovechar el tiempo. Ese tipo de cuestiones.”(I2)

Resulta en estos testimonios significativa la dispersión de intereses, de elecciones sobre contenidos que aparecen fragmentados en procesos discontinuos, donde la intencionalidad “donde todos los días” o “el día a día”, las coordenadas del tiempo y el espacio fluctúan sin un rumbo que otorgue sentidos e intencionalidades claras para la transmisión de estos contenidos, que se desplazan de la ética a la moral y de allí a los “buenos modales”. Esta óptica deja traslucir la influencia del mandato civilizatorio de “combatir” la ignorancia de manera ininterrumpida. En este sentido, resulta significativo transcribir la siguiente cita: “La educación moral del niño debe ser dada a cada instante, determinar en todas las lecciones su faz moralizadora...” (Memoria 1898, p. 585, Esc. Normal de Córdoba, en Alliaud, 2007: 88)

Teniendo en cuenta las situaciones enunciadas respecto a la problemática que encierra el abordaje de los contenidos transversales y su desarrollo en las prácticas curriculares, se considera oportuno recuperar algunos aportes de Guillermo Obiols (2000), quien pone sobre el tapete la cuestión de que la educación ética y ciudadana no puede limitarse a un área, asignatura o curso

específico, ni tampoco debería diluirse en un contenido transversal, ya que según este autor, en ambas opciones se perderían, por un lado, las múltiples conexiones con situaciones educativas concretas que se dan en la vida escolar -corriéndose el riesgo de caer en un teoricismo vacío- y por otro, se pone en riesgo la pérdida de contenidos cognitivos específicos, que vaciarían el análisis conceptual, obturando el desarrollo histórico de las teorías éticas fundamentales.

Por otra parte, al indagar sobre el segundo punto de nuestro análisis, referido a los sentidos y significados que adquieren los propósitos y los contenidos que despliegan los docentes de educación primaria entre sus prácticas de enseñanza y el Diseño Curricular, que prescribe: “La escuela y el currículum deben atender a la promoción del desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico y reflexivo, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos, incrementando su capacidad de conocimiento e insertándolos en el mundo de hoy, para lograr sujetos activos y constructores del cambio”.(D.C. Formación Ética y Ciudadana EGB, Pcia. Santa Cruz).

Y teniendo presente que la enseñanza es una práctica situada e inevitablemente compleja como resultado del entramado de circunstancias históricas, sociales, culturales, institucionales, grupales y curriculares que la configuran (Cols, 2011), y de las características que asumen los contextos prácticos, singulares, y relativamente inciertos en los cuales acontece, en el marco de los avances de lo investigado, se cree conveniente efectuar un recorte, para profundizar en el objeto de análisis, en virtud de las recurrencias de los discursos docentes que entran en contradicción con las intencionalidades enunciadas en el Diseño curricular.

Ante la pregunta respecto a la importancia que le atribuyen a la F.E.yC, y a los contenidos y propósitos que consideran más relevantes, varios de los docentes entrevistados, expresan:

“Desde el comienzo estamos haciendo hincapié en las normas, justamente resaltando actitudes, valores. En eso se trabaja diariamente, en colocar las normas de convivencia, el respeto al prójimo, en evitar los conflictos entre los niños” (A1)

“Para nosotros como objetivo teníamos, lograr en el niño la formación de los valores: respeto, solidaridad, compañerismo. Bueno, tratamos de buscar que los niños sean respetados respetando. Inculcando solidaridad, el cuidado, cuidarse y bueno, todo lo que son los valores.” (E1)

“Si, igualmente en la escuela ésta, también se trabajan las normas de convivencia, al comienzo constantemente, también los hábitos de estudio, el mantener los chicos la carpeta ordenada, o traer las tarea hechas, todo eso (...)constantemente estamos trabajando (...) Ehh, digamos en solidaridad, compañerismo, respeto, todo eso...”(A2)

“Yo creo que es justamente formar ciudadanos. O sea, que cuando los chicos crezcan que crezcan con estos valores, de respeto, de cuidado y demás hacia la sociedad y que puedan ser ciudadanos íntegros, los que puedan insertarse en la sociedad en cuanto a trabajo y demás”. (B2)

“Y el cuidado hacia ellos mismos, sí lo que nosotros vemos, quizás, es que no tienen cuidado, por ahí, ni el respeto en su propio cuerpo. Se cortan, se queman con aerosoles, pero no, no. Entonces

trabajar en esto de inculcarles a ellos el cuidado, el respeto hacia ellos mismos y hacia los demás.” (B1)

En este sentido, varios de los planteos de los docentes, expresan una noción del rol ligada a la función civilizadora, donde se puede advertir la presencia de significados compartidos, y numerosas similitudes en torno a los propósitos y los contenidos enunciados, que ponen de manifiesto finalidades asociadas a la educación moral del sujeto, y a una impronta socializadora adscripta a la matriz fundacional de la escuela de fines del siglo XIX.

Al respecto, cabe señalar que la posición asumida en relación a los valores y las normas de convivencia, parecen dejar al descubierto una cierta concepción de lo social, entendida como algo “homogéneo”, sin considerar -como señala Elliot en Karol (1999: 98) que los significados no se encuentran fijados de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, son construidos y negociados en forma constante.

Asimismo, algunos pasajes de las entrevistas, parecen enunciar una cierta intervención docente, destinada a la producción y aceptación acrítica de los mandatos establecidos como legítimos, por ejemplo, cuando un docente dice: “*colocar las normas de convivencia*”, hace referencia a una acción tendiente a introyectar en el educando un conjunto de valores y normas, obturando así la posibilidad de que la escuela realice -al decir de Hassoun (1996)- un acto de transmisión que permita que la inscripción de los sujetos no se reduzca a la mera pertenencia y repetición, sino que habilite la reflexión, la discusión colectivas, y la construcción de las diferencias.

En este sentido, resulta oportuno dar a conocer algunos testimonios de cómo se aborda, desde lo metodológico, cuestiones relativas a la enseñanza de valores.

“Lo que hicimos fue mostrar imágenes, ir viendo qué estaba bien y qué estaba mal, entonces ir discriminando en dos afiches... A partir de ahí, ir escribiendo, eso hicimos. Eh... después alguna otras cuestiones a partir de cuentos. Entonces, bueno, sacar la moraleja de una historia así o mensajes, así, y, bueno, ir viendo, eso” (F1)

“Bueno, leemos el cuento, hacemos una comprensión lectora entre los alumnos. Después vamos viendo si se dan algunos ejemplos que generalmente nosotros tratamos de buscar algunos cuentos que se reflejen con alguna problemática que estaba pasando en el aula. Entonces, ellos mismos se van dando cuenta y vamos viendo qué es lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, qué es lo que está bien y qué es lo que está mal” (B1)

Los decires y las prácticas de los docentes, expresan rasgos de una posición propia de una escuela civilizadora, que jerarquiza la inculcación de ciertas normas, valores y principios, por sobre la transmisión de conocimientos.

Es decir que, si bien “la tarea distintiva del enseñante es promover de modo sistemático la apropiación de saberes, instrumentando situaciones que puedan dar lugar a procesos de aprendizaje y de construcción de significados por parte del estudiante” (Passmore, 1983; Fenstermacher, 1989, en Cols, 2011), resulta relevante destacar en las expresiones de los docentes, que el sentido “civilizador”, “disciplinador”, “moralizador” y “normalizador”, aún está presente en

las prácticas de la enseñanza. En términos precisos, lo que se intenta poner de relieve, es que la educación moral en las escuelas todavía implica una enseñanza direccionada en los sentidos expuestos.

A modo de cierre, pensamos como investigadores que profundizar sobre los propósitos y contenidos de la Formación Ética y Ciudadana, abre un espacio donde el interjuego entre lo prescripto, lo visible y lo oculto, pone en escena desencuentros y contradicciones entre los sentidos y significados atribuidos en las prácticas de la enseñanza. Esto representa una contribución a la discusión sobre el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y responsable.

> **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea (2007). Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio Argentino. Buenos Aires, Granica.
- Baranda, María Laura; Quiroz, Gladis y Marichelar, Juan Carlos (2004) "Formación Ética y Ciudadana" en Educación General Básica. Diseño Curricular. Río Gallegos, Consejo Provincial de Educación.
- Cols, Estela (2011). Los Estilos de enseñanza. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Buenos Aires, MCEyE - CFCyE. Primera Edición.
- Cullen, Carlos (1996). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cullen, Carlos (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- Dallera, Osvaldo, Obiols Guillermo y otros (2000). La formación ética y ciudadana en la Educación Básica Buenos Aires-México. Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, Cristina (2010). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As, Paidós, 5ta. Reimpresión.
- Hassoun, Jacques. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Hillert, Flora M. (2011) Políticascurriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado. Buenos Aires, Colihue.
- Karol, Mariana. La constitución subjetiva del niño, en Carli, Sandra y Otras (1999). Dela familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, Philip; Boostrom, Robert, y Hansen, David (2003). La vida moral en la escuela. Buenos Aires, Amorrortu.
- Rovira Puig, Josep María (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona, Paidós.

La producción de conocimiento en educación: temas, problemas y perspectivas educativos desde la mirada de la psicología

LUCAS, Julia/ UNIPE- UNQUI - juliaplucas@gmail.com

CIMOLAI, Silvina / UNIPE- UNQUI

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: investigación-psico-educativo-universidad*

> Resumen

La historización del campo disciplinar de la psicología muestra que la misma -tanto a nivel nacional como internacional- ha tenido un lugar preponderante en relación a la producción de conocimiento social en el campo educativo (Francis, 1994; Lunt, 1997; Varela, 1991). La excesiva confianza que la educación depósito en la matriz cientificista de la psicología, parece haber proporcionado un campo fértil para la proliferación de una serie de diversos fines y métodos educativos, que con el tiempo comenzaron a ser problematizados. Es en este contexto donde debe comprenderse la prolífica producción de conocimiento psico-educativo y la emergencia de una diversidad de voces que señalan la necesidad de revisar la histórica relación entre el campo de la psicología y la educación (Berliner, 1993; Coll, 1988).

El proyecto PICT que aquí se presenta “El campo de la investigación psico-educativa en Argentina. Debates actuales y desafíos para su desarrollo”, Categoría Jóvenes Investigadores, radicado en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, tiene como objetivo general describir y analizar la producción de conocimiento académico desde la Psicología sobre temas educativos en Argentina durante el período que abarca desde 2007 a 2012. Para ello se sistematizarán las diversas investigaciones que se vienen realizando dentro de la comunidad de investigadores, identificando allí los temas y problemas abordados, las perspectivas desde las cuales se abordan, así como las metodologías utilizadas.

Las investigaciones psico-educativas que se abordan primeramente, se originan en el marco de la producción académica proveniente de universidades públicas o privadas, que tienen como oferta de formación la carrera de Psicología. En un segundo momento se incluyen aquellas investigaciones inscriptas en el marco de universidades públicas que tengan entre su oferta de formación, carreras de ciencias de la educación o similares. Es sobre esta última línea que se

concentrará esta ponencia, y lo que se buscará allí, es la identificación y el análisis de las diversas perspectivas psi-educativas desde las cuales se abordan los temas y problemas investigados.

De este modo, se espera que este proyecto contribuya a la visibilización y el fortalecimiento de la investigación sobre temas educativos, y en la misma línea, a la problematización de los aportes reales de la Psicología a la educación. Para ello se propone ubicar a la misma investigación de temas psico-educativos, y las diversas perspectivas de abordaje como objeto de análisis. Se entiende que de este modo, se podrá contribuir a la sistematización de las tendencias, tradiciones, relaciones entre comunidades académicas y a la visualización de áreas de vacancia existente en nuestro país.

› **Metodología empleada: identificación y análisis de las investigaciones**

En esta ponencia se analizan las investigaciones producidas en tres equipos de investigación radicados en el marco de carreras de Educación en tres universidades nacionales públicas de Argentina. Una primera aproximación a las investigaciones producidas por estos grupos fue realizada a través la vía virtual. El criterio utilizado para la selección primera de las mismas, fue que fueran producciones que abordaran temas de educación empleando perspectivas teóricas provenientes de la psicología, pero que además fueran producidas por investigadores o grupos de investigación cuyos proyectos y/o programas estuvieran radicados en facultades que dictaran carreras de educación. Este punto es de vital importancia, pues una de las cuestiones que se pretende mirar con la presente investigación, es la continuidad –o discontinuidad- que se presentan entre los grupos de investigación cuyos proyectos estén radicados en el contexto de las universidad pública o en el de las privadas, y/o entre aquellos cuyos proyectos estén radicados en las universidades que dictan carreras de psicología, con las que dictan carreras de educación.

Respecto de esta primera aproximación, cabe señalar que la búsqueda por la vía virtual permitió advertir la poca difusión que tienen los proyectos y/o programas de investigación, tanto los que ya fueron realizados, como los que están en curso. En general las universidades no difunden los proyectos y los informes de investigación, salvo en excepcionales casos. Una forma de rastrear las producciones en investigación de estos grupos, fue a través de las publicaciones que los mismos realizan en revistas o libros, o partir de las ponencias que se realizan en diversos eventos científicos.

Luego de esta primera aproximación a estos grupos y sus investigaciones, se decidió consultar a informantes clave, de modo que ayuden a identificar investigadores y/o grupos de investigación que trabajaran temas de psicología y educación, en el contexto de universidades públicas donde se dictarán carreras de educación. Estos informantes clave cuentan con una larga trayectoria en el abordaje de temas relaciones a psicología y educación, en tanto, son sujetos que conocen este campo de trabajo. Estos informantes nos orientaron a focalizar el relevamiento en investigadores o equipos de trabajo en el marco de carreras de educación que son reconocidos por

su producción en el campo psico-educativo. El diálogo con el relevamiento inicial realizado por nosotras de las investigaciones acreditadas en las diferentes universidades nacionales y los aportes de estos informantes nos permitió seleccionar “núcleos” de producción psico-educativa. En lo que sigue, presentaremos un primer análisis de tres de los “núcleos de producción” identificados.

› **Las investigaciones: temas, poblaciones, perspectivas teóricas y metodología**

La identificación y el análisis de las investigaciones relevadas en estas tres universidades públicas, permite detectar algunos puntos común, así como particularidades en casa una de ellas. Como se podrá observar en el siguiente cuadro, es el aprendizaje el gran núcleo de preocupación de estos grupos de trabajo, y son los niños de las escuelas primarias los sujetos privilegiados a la hora de pensar en las poblaciones de referencia. No obstante, respecto de este último punto, es necesario señalar que en los últimos años, se visualiza un corrimiento respecto de la población elegida para la realización de las investigaciones, siendo los jóvenes que concurren a las escuelas secundarias o a instituciones de nivel superior (institutos de formación docentes y técnica, y universidades) los que devienen en la población mayoritariamente elegida. Quizá esto se deba a las variadas discusiones que trajo aparejada la inclusión de vastos sectores de la población juvenil que ha quedado tradicionalmente excluida de la educación obligatoria, y que comienza a transitar los espacios educativos a partir de la implementación de política educativas de carácter inclusivo, tales como la obligatoriedad de la educación secundaria con la última ley de educación nacional, sancionada en el 2007, o a partir de la creación de al menos 10 universidades nacional públicas en la última década. También es interesante notar que el contexto privilegiado de indagación es el escolar/académico, quedando fuera de los recortes aquello que acontece fuera de las instituciones educativas.

Asimismo, nótese que hablamos de grupos de trabajo, y no específicamente de grupos de investigación, como un intento por poner de manifiesto las múltiples actividades que realizan estos sujetos (dimensión sobre la que hemos reflexionado en mayor detalle en Cimolai, 2014). En estos casos, se trató de identificar, si las investigaciones encontradas y/o las publicaciones, muestran alguna relación de las mismas, con otras esferas de trabajo: intervención, formación, docencia, gestión, etc.

Cuadro 1: Descripción de las investigaciones relevadas y analizadas

Grupo de	Temas	Población	Perspectiva teórica	Conceptos clave	Metodología	Relación entre investigación y otras esferas de trabajo
	El	Niños	T	-	Cualit	Se

	aprendizaje desde la perspectiva de niños y/jóvenes. Teorías implícitas.	/pre-adolescentes de sectores marginados	teoría de la mente	Teorías implícitas - Condiciones de aprendizaje - Procesos - Resultados.	ativa. Predomina la realización de entrevistas a estudiantes. En algunas investigaciones, se entrevistaron docentes y estudiantes.	recomienda a los docentes, indagar a los estudiantes respecto de sus concepciones sobre el aprendizaje. Se señala que esto, enriquecería los procesos de aprendizaje presentes en el aula.
I	Motivación y uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios en contextos presenciales y virtuales de aprendizaje.	Estudios antes universitarios	Teoría de la meta	Auto-regulación del aprendizaje Motivación: intrínseca y extrínseca Estrategias de aprendizaje	Metodología conocida como "estudios de diseño", donde se ponen a punto un diseño instructivo: para ponerlo en acción luego	Las investigaciones realizadas por el equipo de investigación, fueron utilizadas como insumo para realizar propuestas pedagógicas a sus estudiantes. Estas a su vez, fueron nuevamente analizadas por el equipo de trabajo.
II	El fenómeno del fracaso escolar y el sentido y las formas de la experiencia escolar moderna.	Estudios antes de escuelas primarias y secundarias. En los últimos años sólo estudiantes de la escuela media secundaria.	Perspectivas contextualistas o situacionales. Perspectiva Foucault	- Aprendizaje - Fracaso escolar - Educabilidad - Sentido y formas de la experiencia	Cualitativa. Historización y descripción de las experiencias escolares, realización de entrevistas, grupos focales, historias de	A diferencia de las primeras investigaciones, en la última, se encuentra una investigación que analiza entre otras, una experiencia educativa que es a su vez coordinada

			tiana para el análisis de las experie ncias escolar es.	escolar moderna - Experiencia s escolares alternativas:	vida, trayectorias escolares.	por el equipo de trabajo.
--	--	--	--	--	-------------------------------------	------------------------------

› **Las concepciones de los niños respecto del aprendizaje, las teorías implícitas y la teoría de la mente**

A partir de una mirada que recupera la trayectoria de intereses puestos en juego por este equipo de investigación, es posible decir que el principal foco de interés se relaciona con la pregunta acerca del aprendizaje. La novedad, es la importancia que dicho grupo atribuye a la indagación de las concepciones de niños y jóvenes respecto del mismo.

Asimismo, es interesante señalar que las investigaciones analizadas muestran que mientras en los primeros años de trabajo, el foco estuvo puesto en las indagaciones que abordaban el aprendizaje en áreas u objetos específicos, tales como el aprendizaje de la escritura, áreas como las matemáticas, o el aprendizaje del dibujo como objeto, durante los últimos años, se decide avanzar con todas estas áreas y objetos a la vez, aunque es necesario decir, que conservando las preocupaciones que se vienen trayendo desde hace tiempo.

El interés por indagar la perspectiva de los niños respecto de los aprendizajes que los tiene como protagonistas, se relaciona con el interés por recuperar las concepciones que los mismos van construyendo al respecto.

En algunos de los trabajos encontrados, se señala que si bien se podría objetar que el aprendizaje es un proceso demasiado abstracto para que se constituya en un objeto de reflexión por parte de los niños, diversas investigaciones muestran que desde muy temprana edad los niños se interesan por los estados mentales. En relación a este punto, es necesario señalar que para el análisis de las problemáticas abordadas, las investigaciones que se realizan desde este grupo, utilizan los trabajos provenientes de un área de trabajo surgida en los años 80', denominada como "teoría de la mente". Dentro de esta línea de trabajo se ubican los estudios sobre el desarrollo de los conocimientos implícitos referidos a los modos en que las intenciones, expectativas, deseos, emociones o creencias median la forma en que las personas se vinculan con sus entornos.

En los párrafos anteriores, se intentó dar cuenta de los principales núcleos teóricos desde los cuales se abordan las problemáticas que se plantean por parte de este equipo. En las líneas por venir, se intentará dar cuenta de algunos de los hallazgos realizados por este grupo de investigación.

Acerca del recorrido teórico para el abordaje de los temas

En algunas de las últimas investigaciones realizadas por este grupo, se da cuenta de una serie de resultados obtenidos tras indagar la perspectiva de los niños respecto del aprendizaje. Por lo general, en las investigaciones relevadas, la indagación se ha realizado a través de la realización de entrevistas a esta población. En algunos de los trabajos más antiguos las indagaciones abordaban a docentes y padres.

En varias de las investigaciones, se encuentra que las concepciones que los niños tienen respecto de sus aprendizajes varían de acuerdo a su edad, así como al año/grado al cual concurren. Las indagaciones versan sobre los aprendizajes que se producen tanto en contextos escolares como los extra-escolares. Estas concepciones son agrupadas por el grupo de investigación en: Teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva

Las relaciones entre estos tres tipos de teorías, es leído por este grupo de investigación en términos de niveles crecientes de complejidad, que van desde la teoría directa a la teoría a la constructiva, y que se relaciona con el incremento de tres elementos: la complejidad, la dinamización de los factores intervinientes en el aprendizaje y la internalización de la agencia del aprendiz.

Es interesante destacar también, que el análisis de las entrevistas, la realizan sobre la base de una división donde el criterio no sólo es la edad, sino también el año/grado al que asisten los estudiantes.

Finalmente, desde este equipo de trabajo se señala que las experiencias de indagar en las concepciones de los niños respecto del aprendizaje, parece haber generado instancias de aprendizaje en sí mismos: reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, anticiparse a situaciones, etc.; En este sentido, el equipo de investigación recomienda a los docentes llevar adelante este tipo de actividades en el contexto del aula, como una forma posible de conocer la perspectiva de los estudiantes y potenciar así los procesos de aprendizaje.

Investigaciones encontradas y resultados

En las últimas investigaciones encontradas de este grupo, que datan del período que abarca desde el 2009-2012, se señala que la misma tendrá como objetivo dar continuidad a dos grandes líneas de investigación: a) indagar las formas en que niños y pre-adolescentes conciben las formas de aprendizaje b) indagar los conocimientos notacionales, especialmente en la etapa que abarca la niñez y la pre-adolescencia.

Tal como señalaba anteriormente, y a diferencia de los modelos predominantes de investigación, lo que interesa indagar aquí son las concepciones de los mismos niños acerca del aprendizaje de la escritura, el número y el dibujo. La indagación versa, no sólo sobre el aprendizaje, sino también sobre las concepciones sobre la enseñanza y los contenidos enseñados y aprendidos. Las preguntas que se realizan respecto de las concepciones de los niños y pre-adolescente son:

¿Cómo conciben los niños de educación infantil y primaria e aprendizaje? ¿Desplegar esas ideas los ayuda a avanzar en su aprendizaje?

En una investigación que data del año 2008, respecto del aprendizaje de la escritura, la pregunta esta puesta en las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones y convenciones de la lengua escrita. Para ello se estudia el desarrollo de las concepciones infantiles acerca de la enseñanza de la escritura durante el curso de la escolaridad inicial y primaria, indagando cómo los niños dan cuenta del contenido de la enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz.

En los resultados se evidencia una progresión en la concepción de la escritura como contenido de enseñanza que se desplaza desde una perspectiva global a una aproximación componencial de complejidad creciente. En cambio, la representación de las actividades del enseñante así como la del aprendiz casi no evoluciona. Este último punto aparece es remarcado en el artículo que versa sobre la investigación. Lo que aparece como curioso, es que más allá de la edad y el grado al que asisten los niños, la actividad de enseñar aparece definida más como acciones que se despliegan que por las intenciones y metas que dirigen esas acciones. Respecto de esto, se señala que este recorte que hacen los niños, deja afuera de las actividades, cuestiones relacionadas con las metas y significados de las mismas. Algunas de las preguntas que deja esta investigación se relaciona con esta no explicitación de los sentidos que tiene para los docentes la enseñanza de ciertos contenidos: se preguntan si responde sencillamente a que no se hacen explícitas las intenciones, o que en realidad lo que sucede es que se apoyan en una enseñanza de tipo transmisiva, guiada por concepciones cercanas a una teoría directa de la enseñanza, de carácter conductista.

En una investigación realizada en el año 2000 se preguntaban si a partir de las experiencias de aprendizaje, los niños se van preguntando, van teniendo ideas acerca de qué es aprender, qué tipo de condiciones son necesarias para el aprendizaje, qué se aprende y cómo.

› **Motivación y estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios: contextos de aprendizaje presenciales y virtuales**

El análisis de las investigaciones realizadas por un segundo grupo, da cuenta que en los últimos años, se ha venido eligiendo como sujeto de investigación a los estudiantes universitarios, y tomando como contextos de referencia, no sólo los entornos presenciales de aprendizaje, sino también los virtuales.

Respecto de los temas que se fueron abordando por este equipo de trabajo, es posible señalar que se identifica una serie de temas absolutamente relacionados, pero no un tema único. Así por ejemplo, mientras en el 2012 se preguntaban acerca de las potencialidades de ciertos escenarios virtuales tales como Facebook, como contexto para la producción de aprendizajes

académicos por parte de los estudiantes universitarios, durante el 2010, el interés estuvo puesto en el estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como las estrategias utilizadas a la hora de aprender. Durante el 2008 la pregunta se relaciona con la necesidad de conocer y analizar las conductas de búsqueda por parte de los estudiantes cuando de entornos virtuales se trata. El propósito específico de ese trabajo fue analizar la frecuencia y los contenidos presentes en las búsquedas realizadas. El mismo año, se realiza un trabajo donde se indaga el rol que juega la motivación de los estudiantes y su posible incidencia sobre la participación en clase.

En el 2004 se comenzaba a comparar las características motivacionales y percepciones del contexto de aprendizaje por parte de alumnos universitarios que aprenden en entornos presenciales y en contextos virtuales.

Hay tres cuestiones que aparecen aquí como recurrentes: la motivación, los entornos virtuales y el estudiante universitario.

La primera investigación mencionada, donde se indaga acerca del uso de Facebook por parte de los estudiantes universitarios, como una forma posible de pensar las potencialidades como entorno de trabajo académico, se origina en una propuesta pedagógica iniciada por el equipo de investigación, y que responde a su vez a indagaciones previas realizadas. Esas investigaciones previas, daban cuenta por un lado, que las redes sociales iban en creciente aumento en general, y dentro de las estudiantes en particular, en especial, Facebook. Por otro lado, otra indagación realizada de manera previa, daba cuenta que aun cuando desde la universidad se ofrecieran plataformas virtuales para el desarrollo del trabajo académico, muchos estudiantes mantenían intercambios sobre cuestiones académicas, desde su cuenta de Facebook. Eso se debía en parte a que los estudiantes eran usuarios habituales de esta red social, y si bien no iniciaban el diálogo con sus compañeros por un tema académico, la charla derivaba en cuestiones de esta índole igualmente.

Respecto de las investigaciones que datan del año 2008, se mencionó que una de ellas buscaba indagar las conductas puestas en juego por los estudiantes durante el aprendizaje, mientras la otra, buscaba indagar en las motivaciones puestas en juego en la participación de los estudiantes.

En algunas de las publicaciones encontradas respecto de ambas investigaciones, se da cuenta de manera detalladas, la perspectiva teórica que parece atravesar, no sólo los trabajos mencionados anteriormente, sino gran parte de la producción de este grupo de trabajo.

Uno de los conceptos utilizados en las dos investigaciones mencionadas, es el de autorregulación de los aprendizajes. A través del mismo se intenta avanzar en los perfiles motivacionales y cognitivos que ponen en juego de los estudiantes cuando aprenden tanto en contextos presenciales como en ambientes virtuales.

La motivación es entendida por este grupo de trabajo como aquellas razones que mueven a los sujetos comprometerse con una tarea. Como una forma de comprender las “orientaciones motivacionales” de los estudiantes, se diferencia entre aquellas de naturaleza intrínseca, de aquellas de naturaleza extrínseca. Las primeras son aquellas motivaciones que responden a cuestiones acotadas a la actividad en cuestión, tales como interés por la tarea, entusiasmo por aprender, etc., mientras las segundas responden a cuestiones que trascienden la actividad en sí.

Esas motivaciones están relacionadas con responder a la tarea para cumplir con el profesor, por una cuestión de status, para no quedar como un perdedor, etc.;

La perspectiva descripta, se inscribe dentro de lo que se ha dado en llamar –en su formulación clásica- “Teoría de la meta”, cuyo objetivo es explicar el aprendizaje y el desempeño en tareas académicas en ambientes escolares.

Desde estas lecturas, y a partir de las investigaciones mencionadas, se señala que los perfiles motivacionales de los estudiantes difieren según el contexto en el cual han desarrollado sus aprendizajes. Habiendo indagado en la orientación intrínseca y extrínseca, la valoración de las tareas, autoeficacia y ansiedad, se pone de manifiesto que en todos los casos, las diferencias favorecieron al grupo virtual. Lo que se pone de manifiesto aquí, es que los estudiantes que optaron por cursar las asignaturas de manera virtual, mostraron un perfil motivacional más adaptativo y favorecedor del aprendizaje que aquellos que optaron por la modalidad de cursada presencial. En el grupo de estudiantes que cursaron virtualmente pareció existir sujetos intrínsecamente interesados en el aprendizaje, con apreciación sobre la innovación que implicaba resolver tareas y aprender en un ambiente distinto al habitual. Estos sujetos muestran percibirse a sí mismos como competentes para asumir el aprendizaje virtualmente, dispuestos a afrontar desafíos y a aprender más allá de los obstáculos que puedan presentarse, saben manejar mejor los niveles de ansiedad y no paralizarse frente a situaciones nuevas.

Respecto de las estrategias utilizadas, los alumnos del grupo virtual mostraron también un mejor uso de estrategias que sus pares presenciales.

› ***Las experiencias escolares “alternativas” frente al fenómeno del fracaso escolar***

Este grupo de trabajo, inscribe sus producciones en la línea de las denominadas perspectivas contextualistas o situacionales. Dicha perspectiva toma como punto de partida la psicología de Lev Vigotsky y tiene como principal objeto de análisis, al aprendizaje. Uno de los grandes temas que son tomados de este autor es la pregunta respecto de la unidad de análisis para abordar el problema del aprendizaje y el desarrollo.

Por unidad de análisis se entiende el recorte que se realiza de un problema que se juzga pertinente y suficiente para su abordaje. El recorte realizado permitiría en una doble vía, una comprensión teórica del fenómeno y, a su vez, daría pistas sobre las posibilidades de intervención sobre él. Vale señalar que tradicionalmente, la unidad de análisis utilizada para comprender el aprendizaje, ha sido el sujeto. Desde esa óptica los problemas de aprendizaje, o el denominado fracaso escolar, aún en su carácter de masivo, fueron –y siguen siendo- atribuidos al sujeto, a su familia, o a su origen cultural. Lo que precisamente pondrá en cuestión el giro contextualista, es la naturaleza y la naturalidad de estas explicaciones, que han sido dominante dentro de la práctica psicoeducativa.

A partir de la perspectiva teórica descrita, varias de las producciones realizadas por este equipo de investigación discutirán con aquellas perspectivas teóricas que atribuyen el denominado fracaso escolar masivo a cuestiones relacionadas con problemáticas de índole individual. Es en este contexto, donde el concepto de educabilidad va a adquirir peculiar protagonismo, pues es el núcleo donde convergirán varias de las discusiones relacionadas con las formas de comprender el aprendizaje de los sujetos.

Es interesante destacar que desde la perspectiva contextualista o situacional, el aprendizaje se produce como el resultado de la interacción de diversos elementos implicados, entonces, hablar de fracaso escolar, implica también la revisión del contexto donde se produce, contexto que en este caso, es el escolar. En este sentido, cabe agregar, que la mirada sobre lo escolar opera aquí en clave foucaultiana. Desde ese punto de partida, se señala que la forma que adopta el dispositivo escolar moderno, es la gradualidad, y que desde esa matriz es que se establecen los criterios de éxito/fracaso, normal/anormal: quien no se ajuste a esta matriz graduada rápidamente será nombrado, y devendrá en objeto de múltiples intervenciones cuyo objetivo será devolverlo a la normalidad.

Es desde este marco, donde se van a realizar una serie de investigaciones, cuyos objetivos serán, a grandes rasgos, revelar la existencia de prácticas educativas denominadas “alternativas”, experiencias que muestran tener ciertos efectos positivos en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Así por ejemplo, una investigación realizada entre el año 2005 y el año 2007 se buscan identificar y analizar experiencias alternativas en la atención al fracaso escolar, esto es, que muestren un éxito relativo respecto de la escolarización, retención y promoción de alumnos con experiencias previas de fracaso escolar o con poblaciones provenientes de sectores populares. El conocimiento y análisis de estas experiencias permitiría a su vez, para este grupo, la transferencia de estrategias, el diseño de acciones concretas de innovación y capacitación y formación docente.

Una segunda investigación, que data del año 2008 aproximadamente, se señala tener por objetivo el análisis del régimen académico de la escuela secundaria, proponiéndose describir y analizar las modalidades y formas que toma en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. Aquí se abordaron especialmente, experiencias que muestren cierta variación del régimen escolar. Se entiende por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder.

La última investigación encontrada tiene como objetivo explorar las variaciones producidas en las formas de participación de los estudiantes en proyectos y experiencias educativas que se propongan formas alternativas de participación de los estudiantes, la legitimación de sus voces, así como de los saberes que se producen fuera de los muros escolares.

Respecto de esta última investigación, lo que aparece como interesante, es que una de las experiencias analizadas, es a la vez, coordinada desde el año 2010 por el mismo equipo que realiza la investigación desde el 2013. Es una experiencia que busca promover la investigación como una forma de aprendizaje posible. Uno de los núcleos que se tornan centrales en su caracterización como experiencia alternativa, es que son los estudiantes quienes eligen el tema de investigación, y

los docentes guían y orientan la investigación, invirtiendo de este modo, las tradicionales formas de relación entre docentes y estudiantes.

Lo que se quiere poner de manifiesto, respecto del último punto, es el modo en que las investigaciones se ponen en relación con otras actividades realizadas por el equipo de trabajo.

> **Conclusiones**

El trabajo que aquí se presenta, tiene como objetivo identificar y analizar por un lado las investigaciones que aborden desde perspectivas provenientes de la psicología, temas educativos. Para ellos, se indagan las producciones que se vienen realizando en universidades públicas y privadas que tengan en su oferta académica las carreras de psicología, y universidades públicas que tengan entre su oferta carreras de educación. Por otro lado, se busca reconstruir los modos en que los investigadores implicados construyen su rol.

En esta presentación, como una primera parte del análisis del material relevado, se han analizado las investigaciones producidas por tres grupos de trabajo, radicados en tres universidades públicas argentinas. Se han podido identificar los temas comunes y sus variantes, así como temas –tales como el denominado fracaso escolar- que se enmarcan en contextos de grandes debates sociales y políticas, o más aún, en contextos de crisis sociales y políticas –crisis de los 90' que alcanza su punto álgido en el 2001-. Se identificaron poblaciones indagadas que tal vez varían en función de la implementación de políticas públicas en educación. Algunos de los puntos que se comienzan a poner de manifiesto, y que nos despiertan claros interrogantes son ¿De dónde provienen las perspectivas teóricas abordadas? ¿Por qué se eligen estos temas y no otros?

Asimismo, es interesante notar los modos en que estas investigaciones se relacionan con otras instancias de trabajo para los grupos: en algunos casos, son investigaciones que toman como referencia producciones anteriores, en algunos casos se analizan experiencias educativas coordinadas por los mismos grupos, en otros de experimentaciones diseñadas para probar determinados dispositivos.

Probablemente, los trabajos a posteriori permitan responder algunos interrogantes que se van abriendo, así como seguir gestando, el nacimiento de nuevas preguntas.

> **Bibliografía**

Berliner, D. C. (1993). The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. Exploring applied psychology: Origins and critical analysis. Retrieved from <http://courses.ed.asu.edu/berliner/readings//journey.htm>

Cimolai, S. (2012). Upgrade document: Research and academic identities in the intersections of psychology and education in Argentina. Institute of Education. University of London. Buenos Aires, mimeo.

- Coll, C. (1988). La Psicología de la educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada. En Conocimiento psicológico y prácticas educativas. Barcelona: Barcanova.
- Francis, H. (1994). Reflections on psychology and education. A valedictory lecture. Londres: Institute of Education. University of London.
- Lunt, I. (1997). Psychology and education: A century of challenge for educational psychology. En R. Fuller, P. Noonan, W. McGinley & P. McGinley (Eds.), A century of psychology. Progress, paradigms and prospects for the new millennium (pp. 123-138). Londres: Routledge.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. Cuadernos de Pedagogía (298), 56-59.

Representações Sociais de “ser professor” por alunos de uma nova licenciatura

Magalhães da Silva, Eliane/ Instituição: Universidade Estácio de Sá- elianems@ufrj.br

Alda Judith Alves-Mazzotti (diretora) /Instituição: Universidade Estácio de Sá-
aldamazzotti@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras-chave: formação de professores, identidade profissional. Representações Sociais.*

› **RESUMO**

O curso de formação de professores para o ensino secundário, no Brasil, nasce como apêndice à formação de bacharel, num modelo denominado 3+1. Entre os efeitos negativos associados a esse modelo destacam-se: a separação entre teoria e prática; a concepção de prática circunscrita ao estágio; a ampla prevalência no currículo das disciplinas “de conteúdo específico” sobre as de formação pedagógica e a ausência de articulação entre elas. O descontentamento com a qualidade da formação oferecida aos professores deu origem a um grande número de iniciativas voltadas para a melhoria dessa formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras tantas normas legais exaradas a partir de sua promulgação, em 1996, apontam, então, para a revisão das licenciaturas. O que se propõe é que tais cursos ganhem terminalidade e integralidade em relação ao bacharelado, constituindo-se, portanto, em cursos específicos para a formação de professores. Em março de 2009, com base nas mudanças propostas, é dado o início do curso de Licenciatura em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu projeto político indica o rompimento com o velho modelo, pois determina acesso exclusivo por processo seletivo, equilíbrio entre os conteúdos de referência e os didático-pedagógicos e a articulação entre teoria e prática, por meio da pesquisa. Considerando que identidade profissional é o resultado do somatório de saberes próprios, valores, e representações, adotamos a perspectiva processual da Teoria das Representações Sociais, observando condições e contextos nos quais elas surgem. Participou dessa pesquisa um total de 84 alunos, sendo 46 ingressantes e 38 concluintes. Aplicamos um teste de associação livre de palavras com o levantamento do perfil dos sujeitos pesquisados e um questionário. Verificamos o rompimento do modelo septuagenário pela estrutura curricular inovadora. No entanto, os resultados indicam que não há diferença significativa das representações sociais de “ser professor” pelos dois grupos, não sendo possível apontar alterações em atitudes, valores e crenças. Chegamos à imagem de “professor-herói” como modelo figurativo da representação social dos respondentes. O professor é

entendido como o agente público que vai se dedicar a transformar a sociedade, vencendo todas as adversidades e medos. O tempo de uma graduação parece ser pequeno para alterar substancialmente uma representação social tão arraigada. Tal fato encontra explicação pela Teoria das Representações Sociais que mostra a força e permanência de uma representação social constantemente ratificada por um discurso difundido continuamente que se perpetua sem abalar convicções e práticas. Esta permanência pode ser atribuída ao peso da cultura, considerando que as representações sociais individuais e grupais estão mergulhadas nas representações da cultura, afetando os seus processos de construção. Não podemos deixar de perceber que o “professor-herói”, modelo figurativo proposto, é de interesse social, em especial, dos governos que mantêm salários e condições degradantes.

› **Ponencia**

A formação de professores no Brasil se inicia muito tardiamente. Para o ensino primário, apenas, na terceira década do século XIX, em 1835, com a criação das primeiras escolas normais e, tão-somente, a partir de 1939, com a criação da Universidade do Brasil, começa a formação de professores para o ensino secundário no modelo que se tornou parâmetro para as demais, o denominado 3 + 1.

Este modelo consistia em oferecer três anos de estudos de conteúdos específicos da área de conhecimento, correspondentes à formação do bacharel, após os quais se somava mais um ano de estudos didático-pedagógicos para a obtenção do diploma de licenciado que habilitava o egresso à docência. A licenciatura nasce, portanto, como um apêndice ao bacharelado, um modelo que perdura até os dias de hoje, apesar das reiteradas críticas provenientes dos educadores e da ausência de apoio legal desde a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Entre os efeitos negativos associados a esse modelo destacam-se: a separação entre teoria e prática; a concepção de prática circunscrita ao estágio que, de modo geral, se limita à observação de aulas; a ampla prevalência no currículo das disciplinas “de conteúdo específico” sobre as de formação pedagógica e a ausência de articulação entre elas; e a dificuldade de se forjar uma identidade docente positiva na formação inicial dos professores. (PIMENTA, 1996; TANURI, 2010; GATTI, 2010).

Em 1996, com a aprovação da LDBEN, o modelo 3+1 parecia estar com seus dias contados. Em suas disposições transitórias, a lei fixava um prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino adequassem seus currículos às novas normas. Nesse processo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem importante papel, tanto no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada nível, etapa e /ou modalidade da educação, quanto na revisão da graduação no que se refere à formação de professores.

O Parecer CNE/CP n. 09, de 2001, homologado em 17/01/2002, inaugura uma longa série de normatizações para a formação de professores da educação básica em nível superior, graduação

plena, conferindo à licenciatura terminalidade e integralidade em relação ao bacharelado.

No entanto, apesar de explicitamente banido pela legislação atual, o modelo 3+1 ainda persiste em um grande número de instituições, continuando a constituir objeto de preocupação entre os especialistas na temática relativa à formação de professores, conforme evidencia o trecho abaixo, extraído de artigo de Aguiar e Sheibe (2010, p. 82):

Nos espaços acadêmicos, continua forte, ainda hoje, a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas proporcionada, em princípio, pelos cursos de bacharelado, em prejuízo de uma formação teórico-prática, que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de educação básica.

O descontentamento com a qualidade da formação oferecida aos professores deu origem, nas últimas décadas, a um grande número de iniciativas voltadas para a melhoria dessa formação, seja procurando clarificar pontos ambíguos ou polêmicos da LDBEN, seja instituindo programas de apoio à docência tais como: Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), PRÓ-LICENCIATURAi, PROINFANTLii Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Faz-se importante registrar, também, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que injeta recursos federais nas redes públicas de ensino estaduais e municipais e o piso nacional do magistério, conquista histórica dos professores.

Apesar da quantidade e qualidade das iniciativas governamentais voltadas para a melhoria da formação, aqui brevemente citadas, o modelo 3 +1, um dos grandes obstáculos a essa melhoria, ainda persiste em um grande número de licenciaturas do país, a despeito dos termos de “revisão da graduação” provenientes dos textos legais pós-LDBEN.

A mudança mais significativa ocorrida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir da aderência ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se refere à reforma dos cursos de graduação e sua consequente reestruturação curricular, que criou cursos específicos de bacharelado e licenciatura, conforme prescreve a legislação. O acesso a estes cursos se dá por entradas distintas desde o processo de seleção. Quem escolhe ser professor do segundo segmento do ensino fundamental ou do ensino médio, ingressa imediatamente na licenciatura sem que seja necessário entrar por um bacharelado, libertando a licenciatura da condição de apêndice.

As reformas iniciadas no primeiro período letivo de 2009 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ se enquadram na busca de uma efetiva ruptura do modelo 3+1, preconizada pela legislação atual. O currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, nascido após a reforma, se estrutura de forma absolutamente distinta do curso de Bacharelado, conferindo-lhe um desenho próprio. A estrutura proposta para o novo curso busca o equilíbrio entre os componentes de referência das Ciências Sociais, da Educação e da Pesquisa e com forte presença de atividades práticas que não se limitam, tão-somente, às horas de prática de ensino e estágio.

A pesquisa é inserida no currículo, principalmente, por meio dos oito laboratórios

distribuídos pelos períodos letivos necessários à integralização do curso, são eles: de pesquisa bibliográfica, análise de textos, trabalho de campo - etnografia, pesquisa de dados qualitativos e quantitativos, de pesquisa audiovisual, redação monográfica e de educação brasileira e dilemas do professor.

Considerando que “de fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações, é em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2012, p. 247), a formação apensada que caracteriza o modelo 3+1 tem se refletido negativamente na identidade docente, uma vez que, nesse modelo, os saberes ditos acadêmicos ou de conteúdo específico, são mais valorizados, em detrimento da formação pedagógica, terreno, por excelência, da profissão docente.

Contudo, a identidade profissional não se constitui apenas pelo acúmulo de saberes próprios ao ofício a ser desempenhado. Ela é fruto de um somatório de valores, crenças e representações inseridos em espaços socioculturais, nas histórias familiares e pessoais, na relação do sujeito com o mundo do trabalho, por meio de suas atividades, abrangendo, portanto, dimensões cognitivas, sociais e afetivas. (GUARESHI, 2012).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais mostrou-se especialmente adequada para nos ajudar a compreender o papel do modelo de formação inicial na constituição da identidade docente. Por suas relações com as práticas e com a construção de identidades grupais, as representações são um instrumental precioso para atingir esta finalidade.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, então, em que medida o fato de frequentar um curso de formação para o magistério voltado desde o início para a docência, rompendo com o modelo 3 + 1, afeta a representação de identidade docente. Para atender a esse objetivo, comparamos as representações de “ser professor” de alunos concluintes do curso de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, com as de alunos ingressantes nesse referido curso. Participaram 84 alunos, sendo 46 ingressantes e 38 concluintes.

Adotamos a perspectiva processual da TRS que entende as representações não apenas como produtos, mas como processos. Desta forma, observamos as condições e os contextos nos quais elas surgem. Levantamos seus aspectos simbólicos e funções, de forma a buscar compreender como tais representações são construídas e mantidas no grupo em estudo. E para nortear o estudo proposto, buscamos conhecer a estruturação do currículo do curso, as características determinantes para sua escolha, as diferenças observadas entre as representações de “ser professor” pelos dois grupos de estudantes, suas crenças e valores mais afetados.

A coleta de dados com os estudantes foi feita em duas etapas, usando dois tipos de instrumentos que tradicionalmente têm se mostrado mais adequados ao referencial teórico adotado. Primeiramente, aplicamos um teste de associação livre de palavras com justificativas e hierarquização das palavras evocadas, ao qual foi acoplado um levantamento do perfil dos respondentes. Numa segunda etapa, retornamos ao campo para aplicar um questionário de questões abertas.

A análise documental e a entrevista com o criador do curso nos permitiu, ainda, compreender o contexto em que o curso se insere, não apenas na instituição como também e,

principalmente, na proposição de uma configuração distinta para as licenciaturas.

Com base nos resultados obtidos e apoiados na literatura pertinente, verificamos o rompimento do modelo septuagenário pela estrutura curricular inovadora. No entanto, os dados obtidos indicam que não há diferença significativa das representações sociais de “ser professor” pelos dois grupos, não sendo possível apontar alterações nas atitudes, a partir de mudanças nos valores e crenças.

Propusemos um modelo figurativo das representações sociais de alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura sobre “ser professor”. O modelo definido revela a ocorrência de um sistema capaz de facilitar a compreensão das representações sociais. Ambos os grupos o objetivaram em “professor herói” entendendo-o como aquele indivíduo que vai se dedicar a transformar a sociedade, vencendo todas as adversidades e medos.

Para os ingressantes, este modelo figurativo está associado a “paciência” “respeito” “dedicação” “estudo” E para os concluintes associa-se a “pacência” “conhecimento” “dedicação”, “responsabilidade” e “precarização” A imagem presente na fala dos ingressantes é reiterada pelos concluintes que lhe adicionam conceitos adquiridos pela formação específica, ratificando a representação.

A imagem de herói parece servir para valorizar o professor, já que ele é o sujeito que cumpre uma tarefa social de valor incalculável, na expectativa de transformar o mundo num lugar melhor para as novas gerações. A faceta de transformador vincula-se ao próprio nascimento da escola pública oriunda dos pressupostos da modernidade que define a educação como direito humano universal e, desta forma, concede ao professor o papel principal de formador de corações e mentes.

Parece-nos que essa crença no poder transformador da profissão serve também como elemento compensador em face da pouca valorização e reconhecimento sociais, bem como à necessidade de se oferecer uma resposta adequada frente ao discurso recorrente que desvaloriza a sua prática e seus saberes. É notável a quantidade de trabalhos que registram as reiteradas falas em pesquisas com professores regentes de turma em que afirmam peremptoriamente de que não trocariam a sala de aula por nada, a despeito de todas as dificuldades que a profissão oferece.

Concluimos que ambos os grupos apresentam o mesmo modelo figurativo, pois não observamos que o rompimento com o modelo 3+1 tenha produzido diferenças significativas entre as representações de ser professor pelos dois grupos de estudantes. Assim, não há como apontarmos quais características do novo modelo de formação adotado pelo curso mostraram-se determinantes na constituição da representação social de ser professor.

Mesmo entendendo que a alteração da representação social da identidade docente marcada tão indelevelmente pela história da formação e condição docente se faz tão premente, havemos de registrar que o tempo de uma graduação parece ser muito curto para mudanças perceptíveis.

Tal fato encontra explicação na Teoria das Representações Sociais que mostra a força e permanência de uma representação social constantemente ratificada por um discurso difundido continuamente que se perpetua sem abalar convicções e práticas. Esta permanência pode ser atribuída ao peso da cultura, considerando que as representações sociais individuais e grupais

estão mergulhadas nas representações da cultura, afetando os seus processos de construção. Não podemos deixar de perceber que o professor-herói, modelo figurativo proposto, é de interesse social, em especial, dos governos que mantêm salários e condições de trabalho muitas das vezes degradantes, a despeito de todo arcabouço teórico-legal que se tem produzido na atualidade.

Concluindo, esse trabalho buscou investigar as representações sociais dos alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura sobre “ser professor”. Tal escolha se justificou porque o curso em tela se apresenta como um novo modelo de formação de professores surgido no âmbito da revisão da graduação proposta pelas normas oficiais a partir da promulgação da LDBEN em vigor, em substituição ao consagrado e questionado modelo 3+1.

Embora tenhamos concluído não ter havido mudanças de atitudes, crenças e valores, logo não ter sido alterada, por conta das novas informações sobre a profissão docente trazidas pela graduação, a representação social de “ser professor” para nossos sujeitos no período de quatro anos, o presente trabalho permitiu-nos conhecer importantes inovações no campo da formação de professores, em especial aquilo que diz respeito à efetivação da relação teoria e prática cujo ápice parece ser o laboratório “Educação no Brasil e Dilemas do Professor” que tem o papel de retroalimentador, com a socialização dos saberes da experiência docente adquirida pelo aluno com sua ida ao campo onde se dará sua labuta diária, ao seu campo de trabalho, à academia de forma que práticas e teorias possam ser confrontadas..

Acreditamos ter indicado, pois, algumas pistas para trabalhos futuros. Se o tempo de uma graduação parece ser pequeno para alterar substancialmente uma representação social tão arraigada quanto a de um profissional que nos é tão habitual desde a mais tenra idade, é salutar verificar que há tentativas na área da formação e que questões candentes do trabalho docente estão chegando de forma crítica aos futuros professores.

> **REFERÊNCIAS**

- AGUIAR, M. A. S.; SHEIBE, L. (2010). Formação e valorização. Desafios para o PNE 2011/2020. Revista Retratos da Escola, Brasília,DF, v. 4, n. 6, p. 77-90.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Rio de Janeiro: Ensaio, v.15, n. 27, p.579-594.
- DUBAR, C. (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- FANFANI, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago.
- (2005). La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERREIRA, M. O. V. (2011). - Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.

- Brasília, DF,: UNESCO.
- GATTI, B. (2012). Formação de professores e profissionalização contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011 In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n 234 [número especial], p. 423- 442.
- _____. Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. São Paulo, Autores Associados.
- _____. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.
- GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Org). (2012). Textos em Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- IMBERNÓN, F. (2006). Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- JODELET, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 17-44.
- LOUREIRO, M. C. S. Representações sociais e formação de professores. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. Representações Sociais e Práticas Educativas. GOIÂNIA: Ed. UCG, 003, p. 105-116.
- PIMENTA, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89.
- ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, Santarém, Portugal, v. 12, n. 13, p. 105-126.
- TANURI, Leonor M. (2000). História da Formação de professores In: Revista Brasileira de Educação, Brasília, DF, n. 14, p. 61-88.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. Brasília, DF, n. 13, p. 05-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2012). O Trabalho docente - Elementos para uma Teoria. Petrópolis, RJ: Vozes.

ⁱ Formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

ⁱⁱ Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério

El sentido del habla en el Nivel Medio: pensando la construcción cognitiva.

MARTIN, Laura Cecilia / UNCo - laucmartin@yahoo.com.ar

ROCO, María Victoria / UNCo - mariavictoriaroco@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: construcción cognitiva- comunicación didáctica- instrumentos de mediación*

» **Resumen**

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio, cuyo objetivo general estuvo orientado a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

El marco teórico en el que se situó nuestra investigación se encuentra en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica. Creemos que ambas disciplinas, cada una desde su especificidad, contribuye a describir y comprender la complejidad, significación y relevancia de la construcción cognitiva, a partir del estudio de la comunicación didáctica como un componente de relevancia.

Algunas de las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿cómo la comunicación didáctica media en las estrategias del enseñar y del aprender?, ¿cuáles son los vínculos interpersonales que se gestan en la comunicación didáctica?, ¿qué tipos de aprendizaje promueve la comunicación didáctica? y ¿cuál es el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a la comunicación didáctica, en la construcción cognitiva?

De forma más específica, los objetivos de la investigación apuntaban a:

Reconocer y analizar los vínculos interpersonales de estudiantes y docentes en la comunicación didáctica

Describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender.

Para la consecución de los mismos, en el marco de la investigación, se argumentó, por un lado, la necesidad de un marco teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permitiera interpretar dicho proceso a la vez que identificara los elementos favorecedores del buen desarrollo de los mismos.

Partimos de entender que las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos; que inciden en los procesos de construcción de conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996). Esta mediación cultural modifica fundamentalmente la estructura de las funciones psicológicas de los sujetos dentro del aula, en tanto son fenómenos históricos, y ello es posible mediante la interacción entre pares y con el docente entorno al objeto a ser aprendido mediado por la tarea.

La actividad del aula se registró mediante observaciones áulicas a lo largo del desarrollo de unidades temáticas completas. Este análisis nos permitió identificar un conjunto de dispositivos y recursos semióticos que utilizan tanto los profesores y los alumnos, como así también comprender y mostrar cómo las acciones orientadas a la instrucción se plasman en un conocimiento escolar específico, mediante el discurso.

Asimismo se realizaron también entrevistas a los equipos directivos, profesores y estudiantes.

De cara a la posibilidad de responder algunos de los interrogantes planteados, en el presente trabajo se recogen algunas conclusiones del análisis del material de campo, que se vincula con la incidencia de los intercambios discursivos entre los individuos, dentro de una actividad compartida en un contexto institucional particular, para la construcción cognitiva, influenciada en parte por las expectativas y obligaciones socialmente aceptadas de los participantes.

› **Introducción**

El propósito general de este trabajo es presentar algunos de los principales resultados alcanzados en el desarrollo de una investigación llevada a cabo entre los años 2010-2013, que estuvo orientada a describir e interpretar la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio, a través de la comunicación didáctica como instrumento de mediación en el proceso de enseñar y aprender. Así, de modo particular, en el escrito iremos explicando las relaciones entre la construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. La tesis central es que ambos conceptos – construcción cognitiva e instrumentos de mediación – otorgan un papel esencial a la escolarización: crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.

Nuestra investigación tiene como marco teórico, las estrategias metodológicas y los principios desarrollados por la Psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad. En el marco de la investigación, se argumentó, por un lado, la necesidad de un marco teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita interpretar dicho proceso a la par que identificar los elementos favorecedores del buen desarrollo de los mismos; y por otro lado, la relevancia de los vínculos interpersonales que se dan en el salón de clases.

Desde el punto de vista metodológico esta investigación se inscribió dentro del tipo descriptivo – interpretativo, por cuanto trató de comprender distintos aspectos del objeto de

estudio, presentando descriptiva y comprensivamente la construcción cognitiva en estudiantes, a través del sentido de la comunicación didáctica que se establece en el proceso de enseñar y aprender en el nivel medio.

La propuesta de investigación respondió fundamentalmente a una perspectiva cualitativa. Entendemos que este modo de aproximación al objeto, fundamentado en la Teoría de la Actividad, contribuye significativamente al conocimiento de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza que acontecen en el salón de clases del nivel medio.

Teniendo en cuenta que toda investigación implica necesariamente un recorte de la realidad, ubicamos nuestra unidad de estudio en el análisis de la comunicación didáctica como instrumento de mediación que se despliega en el salón de clases y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan en la construcción cognitiva. Para abordar la complejidad de dicha comunicación, optamos por trabajar con dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y materiales didácticos, con indicadores tales como vocabulario, tipo de trato, consignas de trabajo, preguntas de docentes y estudiantes, libros de texto, carpetas del docente y de los estudiantes, etc.

Inicialmente nos planteamos que la enseñanza es una actividad que se realiza en un entorno social, en el que profesores y estudiantes interactúan creando intencionadamente situaciones de enseñanza-aprendizaje; participando conjuntamente de las actividades, empleando normas de interacción social que están reguladas culturalmente. Esta dinámica de interacción genera una acción conjunta, la que aparece expresada en el tipo de actividades educativas llevadas a cabo, mediadas por la utilización de instrumentos como el lenguaje, los géneros discursivos, los recursos didácticos y los mecanismos de soporte o ayuda. Por lo tanto, estamos ante un proceso esencialmente social, interactivo y comunicativo.

En este punto, nuestra investigación adhiere a la tesis vigotskiana sobre la importancia de las formas de mediación semiótica en los procesos psicológicos superiores y en los procesos de construcción del conocimiento.

› ***Acerca de la propuesta metodológica***

Las decisiones metodológicas y el diseño de investigación por el que se optó estuvieron condicionadas por las preguntas de investigación planteadas inicialmente y por el marco teórico en el que éstas se sitúan.

El trabajo de campo que se llevó a cabo, involucró instituciones educativas de nivel medio de dos modalidades (bachilleriii y técnicoiv), ubicadas en la zona del Alto Valle de Río Negro. El universo de análisis quedó organizado de la siguiente manera:

Escuela Técnica, modalidad Electromecánica (Cipolletti, 6to año, asignaturas: Instalaciones Eléctricas e Instalaciones Industriales).

Centro de Enseñanza Media CEM Nº 35, modalidad Comunicación Social (Cipolletti, 5to año, asignaturas: Historia y Ciencias del Hombre).

Escuela Técnica, modalidad Química (Cinco Saltos, 6to año, asignaturas: Relaciones Humanas y

Química Orgánica II).

Centro de Enseñanza Media CEM Nº 71, modalidad en Gestión Empresarial (Allen, 5to año, asignaturas: Biología y Contabilidad).

En una primera instancia se llevaron a cabo reuniones informales con directivos y profesores de las instituciones seleccionadas para el trabajo de campo, en las que se informó acerca de la problemática a investigar en el proyecto y se convocó a los docentes a participar del mismo. En una instancia posterior, se procedió a la realización de las observaciones de clase a efectos de reconocer las características que asume la comunicación didáctica en el salón de clases y sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al momento de realizar las observaciones, se tomó como criterio el seguimiento de una unidad temática, incluyendo inicio, desarrollo y cierre de la enseñanza de los contenidos que corresponden a dicha unidad. El propósito de la observación fue visualizar y analizar la comunicación didáctica y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y estudiantes en las actividades del aula. Simultáneamente se trabajó en el registro ampliado.

Se elaboró el protocolo para la toma de las entrevistas grupales a estudiantes e individuales para docentes y directivos; realizándose la desgravación y registro textual de cada una de ellas. Paralelo a ello, se realizó una detallada recogida de datos adicionales relacionados con el contexto institucional más amplio a fin de obtener distintas fuentes documentales de los cursos observados, tales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), programa de las materias, carpeta de los estudiantes así como los materiales producidos y utilizados en el transcurso de las clases observadas.

Los registros de clase constituyeron el corpus básico de datos para el análisis, mientras que las restantes informaciones fueron empleadas fundamentalmente como apoyos para la interpretación. El análisis del material obtenido se realizó utilizando un conjunto de unidades y/o categorías establecidas para tal fin, a partir de un proceso constante de ajuste entre el marco teórico y los datos disponibles.

› ***El habla como contexto de interacción***

La educación escolar puede caracterizarse, en términos globales, como un conjunto de prácticas de naturaleza esencialmente social. La función universalmente asignada a la escuela es transmitir el saber socialmente significativo. Esta transmisión de conocimientos, se lleva a cabo por medio de procedimientos didácticos específicos, por modos que le son propios y que constituyen buena parte de los saberes docentes, específicamente aquellos que refieren al saber hacer, el que se constituye en plenitud en la intersección del qué, el por qué y el para qué, los que resultan determinantes del cómo enseñar. Sin embargo, para que la construcción del conocimiento del estudiante resulte significativa, no puede realizarse centrándose sólo en los procesos individuales de los sujetos, ya que dicha construcción en el aula se realiza sobre saberes culturalmente

establecidos y trabajados interpsicológicamente.

Desde una perspectiva socio cultural, el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. (Vigotsky; 1979: 128-129)

Para Vigotsky, la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo que no es simplemente físico y aprendido por los sentidos, sino también esencialmente cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje. El conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos, por tanto, básicamente culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales" (Edwards y Mercer, 1988: 3334).

Esta tesis pone de relieve la potencialidad del lenguaje en general, y del discurso, en particular, como mediadores esenciales en los procesos de construcción de conocimiento en situaciones de interacción educativa.

Así, mediante la interacción verbal es posible provocar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual la apropiación del conocimiento no consiste sólo en la posesión de un objeto sino, en la construcción de herramientas culturales y cognitivas. Al respecto, Vygotsky, (2000) establece que la interacción entre adultos y niños, y entre pares que tengan capacidades cognitivas más desarrollada, permite a los sujetos identificar con más facilidad los medios necesarios para acceder y apropiarse de los instrumentos intelectuales de la cultura. Siguiendo la línea general de este planteo, los intercambios sociales implican el empleo de procesos y habilidades cognitivas. Por consiguiente, la interacción verbal en el aula de clase, con propósitos de aprendizaje, opera de manera especial en el desarrollo de procesos cognitivos naturales de quienes intervienen en el proceso

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

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

El lenguaje no solo juega mediando en la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; además también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno

del habla interior.

Los procesos de influencia educativa son sensibles a las características de los contextos educativos en que los mismos tienen lugar. Las modalidades de aprendizaje desplegadas por los sujetos en la clase, ya no pueden ser consideradas solo una propiedad específica de aquel individuo, como un comportamiento propio, sino que deben ser interpretadas según el juego de intercambios que se dan en las aulas, como un conjunto de comportamiento resultante de los intercambios de aquel individuo con el medio clase. (J. Rué, 1998:20)

El análisis de las formas de mediación semiótica presentes en los usos que hacen del lenguaje los participantes en una actividad conjunta se nos dibuja, a partir de este conjunto de aportaciones, como un elemento esencial para entender cómo se construye el conocimiento en la escuela y, por extensión, para entender cómo profesores y alumnos consiguen construir vínculos entre sí y con el conocimiento.

› **Los vínculos interpersonales en la Escuela Técnica y en el Bachillerato**

En este apartado, presentaremos y comentaremos algunos resultados empíricos obtenidos en el marco del proyecto.

Las salas de clase - escenarios socioculturales con características propias - son el ámbito privilegiado para el establecimiento de vínculos interpersonales. En este sentido, hemos conceptualizado a los vínculos interpersonales como formas de organización de la interacción diádica o grupal entre profesor y estudiantes. Estos vínculos reflejan la manera en que se da por ejemplo, la interacción discursiva a lo largo del desarrollo de una unidad temática.

El trabajo de campo llevado a cabo en las distintas instituciones educativas enunciadas con anterioridad, nos permitió identificar estructuras de participación esenciales en estos contextos de interacción.

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

- a) La *estructura de participación* o *estructura social*, que refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los estudiantes, es decir los roles de cada uno.
- b) La *estructura del contenido* o *estructura académica*, que alude al contenido de la actividad escolar y a su organización.

Ambas estructuras - la estructura de participación y la estructura de contenidos - permiten afirmar que la comunicación didáctica resulta un instrumento de mediación específico, al que se le asigna un lugar relevante como instrumento en la construcción cognitiva. De allí se desprende la posibilidad de establecer los vínculos entre los distintos actores sociales de la institución educativa.

En la situación de enseñanza y aprendizaje, tanto el profesor como los alumnos aportan, cada uno, un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores, que son utilizados como marco de referencia para interpretar y actuar las situaciones vividas. Estos marcos

personales de referencia, resultan importantes, en tanto les permiten realizar una primera aproximación a la estructura social y a la estructura académica de la actividad.

Pero tan importante, o más, para el desarrollo de la actividad son los marcos interpersonales de referencia construidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la estructura social y la estructura académica y su evolución a los largo de la actividad conjunta.

A partir de las observaciones de clases hemos detectado ciertas estructuras vinculares, tales como:

explicación o monólogo del profesor: en el que se retoma información dada, se presenta nueva, se conecta a ambas o se pide una tarea a los/as estudiantes. La posibilidad de intervenir de ellos, es limitada o nula, lo que nos lleva a afirmar que el establecimiento de los *vínculos* es escasa;

explicación participativa: momentos en los que el profesor retoma información dada, presenta nueva o conecta ambas o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los/as estudiantes que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta para ello. Habría aquí un esbozo de *vínculos interpersonales*;

preguntas y/o comentarios de los estudiantes: sucesión de intervenciones de los/as estudiantes en las que se hacen comentarios sobre el contenido de la clase. Se establecen *vínculos* centrados en el contenido de la disciplina, que posibilitan el compartir temáticas y dinamizar las interacciones;

pequeños grupos: actividades en las que los/as estudiantes trabajan en pequeños grupos realizando tareas en común. El docente interactúa puntualmente con los diversos grupos, supervisando el trabajo y aclarando dudas. Los *vínculos* se establecen no sólo con el docente, sino también entre los/as estudiantes.

Estas estructuras interactivas, dan una visión general de las distintas formas en que se relacionan discursivamente los profesores y los/as estudiantes en estas salas de clase del nivel medio.

Adentrarnos en el estudio de la construcción de conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre docentes y estudiantes - establecimiento de *vínculos* interpersonales - nos ha permitido reconocer que la sala de clases es el escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados.

El habla en clase siempre supone una actividad creativa conjunta, de ahí su fuerza para crear nuevas comprensiones. El significado no es algo individual, sino que es más bien una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en las que se desarrollan.

> **La Escuela Técnica**

Se considera a la escuela técnica como un particular sistema de actividad que regula los procesos de apropiación de sus estudiantes, a través de prácticas de enseñanza que posibilitan el aprendizaje. En este sentido, la escuela técnica participa de un escenario común - nivel medio - "(...) organizado en el tiempo, física, económica, política y socialmente (...)" (Lave, 2001:80) No podemos dejar de reconocer que el ambiente que la constituye, produce prácticas singulares, las que están dadas por la particularidad del entramado entre escenario y ambiente en un sistema de actividad. Se trata de un ambiente cuyas prácticas de enseñar y de aprender se orientan a la apropiación de conocimientos, que se vinculan con los intereses más específicos de los estudiantes.

En la escuela técnica advertimos una predominancia de las dos primeras estructuras interactivas, -explicación o monólogo del profesor y explicación participativa- Cabe señalar que son pocas las situaciones observadas de las otras dos estructuras participativas.

Los momentos en los cuales el profesor especifica pautas, normas, actividades, etc., se caracterizan por la formalidad y poca posibilidad de negociación. Así son programadas las actividades reglamentarias utilizadas en la definición de la situación escolar y atribuible a la función magisterial.

En este sentido, es posible establecer que la interacción en la mayoría de las aulas sigue estando dominada por el profesor, con una participación de los estudiantes basada en la lectura y recitación de la información, en la ejercitación. Sin embargo, hay excepciones que demuestran que incluso cuando la estructura del discurso predominante está basada en la forma tradicional de intercambio IRFv, las aulas de nivel medio pueden llegar a ser lugares en los cuales el conocimiento se co-construye dialógicamente.

Si bien es el docente el que decide qué y cómo se hacen las actividades, los/as estudiantes juegan un papel activo en el proceso de construcción de significados que se dan en la sala. No son meros agentes receptores, sino que median en la selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia y resaltando la posibilidad del establecimiento de los vínculos interpersonales.

› **El Bachiller**

Al igual que la escuela técnica, el Bachillerato participa de un escenario común que es el nivel medio. No obstante, el ambiente que lo constituye, produce prácticas singulares. Son esas prácticas las que nos permitieron reconocer - en el análisis del trabajo de campo - las particularidades de esta modalidad

Asimismo, las estructuras vinculares que hemos detectado en los Bachilleratos, a partir de las observaciones de clases, se asemejan a las de la Escuela Técnica: la explicación o monólogo del profesor/a, la explicación participativa, preguntas y/o comentarios de los/as estudiantes y pequeños grupos. No obstante, estas estructuras interactivas que originan los vínculos interpersonales, presentan en el caso del Bachillerato formas diferenciadas de las que se promueven en las Escuelas Técnicas. En este sentido, existiría una predominancia de las dos

últimas estructuras interactivas - preguntas y/o comentarios de los/as estudiantes y pequeños grupos - mientras que son pocas las situaciones observadas, de las otras dos primeras estructuras.

En la investigación se ha demostrado, que no basta con poner a los estudiantes a trabajar juntos para que se produzcan efectos positivos en sus aprendizajes, sino que han de darse una serie de condiciones. Así podemos reconocer a algunas actividades de carácter cooperativo –como por ejemplo los trabajos en grupo, los debates- favorecen la aparición de conflictos entre los aprendizajes, condición necesaria pero no indispensable para que se produzca un aprendizaje significativo. Estas actividades aumentan la motivación intrínseca, favoreciendo la percepción positiva y en entendimiento con otros compañeros (Johnson, Johnson, Stane; 1990)

Aunque se idealiza el diálogo como una relación entre dos participantes, también se caracteriza algunas formas de discusión grupal; la discusión dialógica en el aula no sólo hace que los participantes aprendan acerca de tema en cuestión, sino que también aprenden a expresarse con claridad ante los demás; a regular sus debates por convenciones como hablar por turnos, prestar atención, etc., y aprenden acerca de los demás participantes.

En este proceso de aprendizaje, los estudiantes no son sujetos pasivos sino que actúan activamente a partir de sus propios intereses y de la naturaleza de la actividad.

En el caso del Bachillerato, los estudiantes de esta modalidad, estarían transitando las categorías de sabedores de lo aceptado y sabedores de procedimiento.

Sabedores de lo aceptado en cuanto a la relación que entablan con el conocimiento. Éste se presentaría como externo a los sujetos “(...) puede ingerir el conocimiento, pero no puede evaluarlo o crearlo por sí mismo (...)” (1986: 57). En este sentido, el aprender no es más que conseguir las respuestas correctas y poder memorizarlas. La comunicación didáctica refiere a una transmisión lineal, sin alternativas de debate y discusión.

En tanto sabedores de procedimientos, refiere a poder adquirir los pasos - momentos y /o etapas - para resolver las tareas y llegar al resultado esperado, “(...) normalmente los reconocemos como nuestros estudiantes más inteligentes. No obstante, tal forma de saber no influyen en cómo piensan fuera de clase (...) ellos le dan sencillamente al profesor lo que quiere” (1986:54). La comunicación didáctica sostiene las mismas características que la categoría anteriormente explicitada.

El modo en que el docente plantea la comunicación didáctica, condiciona las acciones cognitivas. En los casos analizados de esta modalidad, esa comunicación se vinculó con procesos cognitivos de bajo impacto, ligados por lo general a la memorización, asociación y aprendizaje de procedimientos.

› **Reflexiones finales**

Las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos, inciden en los procesos de construcción del conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo

El trabajo realizado en las escuelas técnicas - vinculado a los objetivos del proyecto - resultó en comprensiones acerca de la significatividad de la experiencia escolar de los estudiantes en esas instituciones.

Consideramos que esta particular experiencia, colabora en un sentido profundo, con el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes, identificando a la relación con el saber, como una forma específica de la relación con el aprender. Esas comprensiones, fueron las que permitieron situar la comunicación didáctica y su vinculación con la construcción cognitiva - objeto de estudio de nuestra investigación - en un sistema de actividad que brinda posibilidades de construir la relación con el saber, definida como forma de relación con el mundo, tanto en su dimensión epistémica como en su dimensión identitaria.

Asimismo, en el trabajo con el bachillerato, la comunicación didáctica permitió reconocer cómo en esta modalidad, dichos procesos y cursos específicos de desarrollo cognitivo, se vinculan fuertemente con el aprendizaje de campos disciplinares más tradicionales, donde se siguen sosteniendo contenidos academicistas, pocas veces relacionados con los intereses del mundo real de los estudiantes.

Debemos superar la educación transmisionista que lleva tanto al docente como al estudiante a instalarse en el conocimiento, referido a fenómenos más bien acumulativos, sin permitir la movilidad que se da a partir de la acción de pensar. En este sentido, creemos que un efectivo proceso de formación se logra dentro de los marcos de una acción comunicativa, de una relación dialógica en la que tanto profesores como estudiantes tienen la posibilidad de formarse, de desarrollar el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y de su relación con los demás. Este proceso de pensamiento implica una acción de naturaleza básicamente dialógica, que conduce a una construcción consensuada de nuevos conocimientos y a una interpretación común de la realidad y del mundo.

El lenguaje en el aula, entra a mediar no sólo para compartir o intercambiar información, sino también como una forma de dar movilidad a esa información, recontextualizándola y resignificándola. El profesor debe ser el agente provocador que lleva al estudiante a producir - no sólo a reproducir - conocimiento por sus propios medios, y a mantener viva la búsqueda de nuevos horizontes.

› **Bibliografía**

- BAQUERO R. & TERIGI F. (1997) "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas" Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional Bogotá.
- CAZDEN, C. (1991) El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona.
- CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (Comps.) (2001) Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto Amorrortu, Bs. As.

- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. (1992) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* Nº 59-60. Pág. 189-232. Barcelona.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.) (1992): Desarrollo psicológico y educación, Tomo II. Psicología de la educación. Editorial Alianza. España.
- EDWARDS, D. MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós Barcelona.
- MERCER, N. (2001) Palabras y mentes. Como utilizamos el lenguaje para pensar juntos. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- RUE, J. (1998) El aula: un espacio para la cooperación. En C. Mir (Coord.) Cooperar en la escuela (Pág. 17-50) Editorial Grao- Barcelona.
- WELLS, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.

ⁱ Entendida esta como los formatos de interacción específica que implican movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento y que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados

ⁱⁱ Se considera a los *instrumentos de mediación* como las herramientas psicológicas que tienen un origen social, que se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Los instrumentos de mediación median en las interacciones entre los sujetos con su medio ambiente.

ⁱⁱⁱ Garantiza una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno socio-cultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social, de acuerdo a los ejes formulados en los Lineamientos Curriculares para Modalidad.

^{iv} La Modalidad Técnico Profesional garantiza a los estudiantes un recorrido de profesionalización definido a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y significativas, así como para continuar aprendiendo durante toda su vida.

^v IRF: iniciación, respuesta y evaluación. Esta forma de discurso consta de tres fases: una iniciación, normalmente en forma de pregunta hecha por el enseñante, una respuesta en la que un estudiante intenta responder a la pregunta y un seguimiento en la que el enseñante proporciona alguna forma de retroalimentación a la respuesta del estudiante. (Wells, G. 2001: 179).

El manual como recurso para enseñar Ciencias Naturales en las representaciones sociales de estudiantes de profesorado

MATURANO, Carla / UNSJ- IIECE - cmatur@ffha.unsj.edu.ar

MAZZITELLI, Claudia/UNSJ- IIECE - mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: manual escolar - representaciones sociales- futuros docentes - enseñanza- ciencias Naturales.*

» **Resumen**

En esta presentación describimos una experiencia realizada con estudiantes de profesorado en Física y en Química, que cursan materias de los últimos años de su carrera, con el objetivo de identificar elementos de sus representaciones sociales (RS) sobre el uso del manual escolar de Ciencias Naturales para enseñar. El problema que motivó esta investigación se relaciona con las dificultades de los estudiantes en las asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales y el escaso interés por las carreras científicas y tecnológicas. Consideramos que el manual escolar es uno de los recursos más utilizados y el material educativo más representativo como exponente de los contenidos curriculares y de la generación de propuestas para el aula de Ciencias Naturales de nivel secundario. En este sentido, nos preguntamos de qué modo los manuales influirían en las prácticas educativas de Ciencias Naturales para evaluar el impacto que podría tener la forma en que se enseña en las dificultades de aprendizaje y el desinterés. La metodología seleccionada para recolectar el contenido de las RS en estudio corresponde a un método interrogativo que permitiría recoger la expresión de los sujetos participantes respecto del objeto de representación “manual escolar para enseñar”. Hemos diseñado una técnica específica para este estudio que recoge expresiones figurativas (a través de soportes gráficos y verbales) y justificaciones. El procedimiento de trabajo seguido ha consistido en: (a) la producción de una secuencia de actividades utilizando recortes de manuales escolares y la verbalización escrita de las acciones que llevarían a cabo los docentes y los estudiantes, representando la forma en que los futuros profesores planificarían una clase de Ciencias Naturales para un grupo hipotético de estudiantes de ciclo básico de la educación secundaria; (b) la elaboración de una justificación que fundamente la secuencia de actividades propuesta. Hemos analizado las producciones de los sujetos para tener acceso a sus representaciones. Tuvimos en cuenta tanto los elementos de los manuales que seleccionaron como

el conjunto estructurado a través del cual organizaron la clase. Relacionamos ambos aspectos con las acciones que los sujetos de la muestra propusieron para los docentes y los estudiantes de la clase hipotética y con la justificación mediante la cual argumentaron la secuencia. Para el procesamiento de las secuencias, elaboramos un listado de los elementos seleccionados de los manuales en cada una y posteriormente identificamos el sentido con el que estos elementos habían sido incluidos por cada futuro docente en función de su justificación. Mediante este proceso identificamos elementos constitutivos de la representación, logrando formular hipótesis referidas a la significación central de la misma. De esto, podemos inferir una RS acorde a prácticas educativas tradicionales (clases magistrales, selección de actividades que favorecen un aprendizaje memorístico, experimentos pautados) con algunos intentos de agregar actividades desde otra postura (por ejemplo, indagación de ideas previas), que no logran integrarse en una propuesta que favorezca el aprendizaje significativo y que ayude a los estudiantes en la construcción del conocimiento de Ciencias Naturales.

› **Introducción**

El problema que motivó esta investigación se vincula con las dificultades de los estudiantes en las asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales (CN) y el escaso interés por las carreras científicas y tecnológicas (Ministerio de Educación de la Nación, 2007; Ratto, 2012).

Esta presentación forma parte de una investigación educativa en curso que indaga cómo las distintas propuestas de los manuales escolares se vinculan con las representaciones sociales (RS) de docentes y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las CN. En esta ponencia describimos una experiencia realizada con estudiantes de profesorado en Física y en Química, que cursan materias de los últimos años de su carrera, con el objetivo de identificar elementos de sus RS sobre el uso del manual escolar de CN para enseñar. Consideramos que el manual escolar es uno de los recursos más utilizados y el material educativo más representativo como exponente de los contenidos curriculares y de la generación de propuestas para el aula de CN de nivel secundario. En este sentido, nos preguntamos de qué modo los manuales influirían en las prácticas educativas de CN para evaluar el impacto que podría tener la forma en que se enseña en las dificultades de aprendizaje y el desinterés.

› **Marco teórico**

Considerando que la problemática señalada se manifiesta en grupos (y no en individuos aislados) que han construido socialmente una concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las CN, es pertinente considerar la situación desde una perspectiva psico-social. Por vincularse con el uso del manual escolar, un objeto de estudio con el que los sujetos han interactuado cotidianamente, analizamos esta problemática desde el marco de la Teoría de las RS.

Las RS son construcciones mentales que desempeñan funciones sociales específicas,

“orientando la interpretación/construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos” (Lacolla, 2005: 1). Las RS constituyen “(...) modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986:474). “Así, las representaciones que un grupo elabora sobre algo que debe realizar -por ejemplo, enseñar o aprender-, define sus objetivos y procedimientos específicos, lo que seguramente, incidirá en los resultados que se obtengan” (Mazzitelli, 2007:9).

Como las RS inciden en la manera de ver las cosas y de actuar de todos los sujetos pertenecientes a un grupo social (Lacolla, 2005), en este trabajo analizamos desde esta perspectiva las RS acerca del manual escolar, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias para encontrar los obstáculos que pueden estar entorpeciendo las prácticas educativas y aumentando las dificultades de aprendizaje.

El manual escolar puede considerarse como un libro de texto entendido como medio e instrumento utilizado en el aula por los profesores y los alumnos para enseñar y aprender en las diferentes áreas curriculares. El manual corresponde a una clase textual que se caracteriza por su impronta pedagógica (Gazali, 2005). Según Guerra y López (2011), constituye un recurso didáctico que presenta una exposición de contenidos con actividades diversas, proporcionando ayuda a los docentes en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza. Esto es, ofrece una forma de pedagogía práctica, con una lógica propia que intenta responder a los planteamientos de una propuesta curricular. Los libros de texto están considerados como un elemento orientador y, en ocasiones, determinante en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se usan como una herramienta que va más allá del simple recurso de apoyo a la enseñanza (Bernat y Gómez, 2009).

Al estudiar la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las CN nos interesa ocuparnos especialmente del manual escolar porque es uno de los recursos más utilizados constituyéndose en uno de los principales modos de enseñanza de la ciencia en las aulas (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006; Mazzitelli, Maturano y Macías, 2007; Serrano, Moraga y Lazo, 2011). Los libros de texto de CN se han ido adaptando a las reformas educativas y sus propuestas pedagógicas son las principales fuentes de información para docentes y alumnos, interviniendo en la estructuración de la dinámica áulica (Guerra y López, 2011).

El texto escolar es una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se transforma en un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las CN (Alzate Piedrahita et al., 2003). Muchos docentes consideran que el texto es un vehículo y un organizador del saber, entonces proponen a los estudiantes diferentes interacciones con el texto a través de las actividades de la clase (Alzate Piedrahita et al., 2005).

Desde la perspectiva de las RS intentaremos interpretar cómo el pensamiento de sentido común del estudiante de profesorado relaciona la información propuesta por la Didáctica de las CN que ha aprendido en su formación inicial docente acerca del uso del manual escolar para enseñar.

Cuando se han investigado las RS sobre la docencia de estudiantes de profesorado en Física y en Química (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2012; Mazzitelli y Guirado, 2010), se ha encontrado que

predominan, en orden de importancia, los aspectos educativos generales y los aspectos vinculares referidos a los sujetos del hecho educativo y sus interacciones, pero no se incluyen aspectos curriculares relacionados con la práctica docente concreta, con para qué, qué y cómo se enseña.

En relación con las RS de docentes y futuros docentes respecto del uso del manual escolar, relevamos investigaciones realizadas desde esta perspectiva teórica con maestros de nivel primario. Según Ramírez (2007), una forma de comprender el uso que los maestros le dan al texto escolar en el aula sería a partir del estudio de sus RS sobre dicho dispositivo pedagógico. En su estudio parte de considerar que los docentes y futuros docentes interactúan y han interactuado cotidianamente con el objeto "texto escolar", lo que permite y da pie para que hayan creado una RS sobre él. En las prácticas del aula intervienen elementos de la formación de los docentes pero también convergen conocimientos del sentido común, producto del anclaje de informaciones que provienen de la propia experiencia y de otros, de los medios de comunicación y de la interacción actual o anterior con grupos. En otras investigaciones se estudiaron las concepciones y problemas de los profesores principiantes de CN, encontrando que ellos se incorporan a la educación secundaria sin haber desarrollado recursos profesionales apropiados en muchos aspectos por lo que sus ideas sobre la enseñanza no son muy diferentes a las del conocimiento cotidiano más generalizado (Solís, Luna y Rivero, 2002).

Estos resultados nos llevan a considerar la conveniencia de encarar este estudio desde el punto de vista de las RS, profundizando el análisis en un campo poco abordado desde esta perspectiva como es el uso de manual escolar de CN como recurso para enseñar y aprender.

› **Metodología**

La metodología seleccionada para recolectar el contenido de las RS en estudio corresponde a un método interrogativo (Abrić, 2001) que permitiría recoger la expresión de los sujetos participantes respecto del objeto de representación "manual escolar para enseñar". Hemos diseñado una técnica específica para este estudio que recoge expresiones figurativas (a través de soportes gráficos y verbales) y justificaciones. El procedimiento de trabajo seguido ha consistido en: (a) la producción de una secuencia de actividades utilizando recortes de manuales escolares y la verbalización escrita de las acciones que llevarían a cabo los docentes y los estudiantes, representando la forma en que los futuros profesores planificarían una clase de CN para un grupo hipotético de estudiantes de ciclo básico de la educación secundaria; (b) la elaboración de una justificación que fundamente la secuencia de actividades propuesta. Ambas tareas se centran en la fase de planeación, en la que el futuro docente realiza una propuesta previa para la utilización del texto escolar, la cual luego iría modificando o enriqueciendo en la hipotética intervención.

› **Desarrollo de la experiencia**

Aplicamos esta propuesta durante un taller en el que participaron 17 estudiantes de los

últimos años de los profesorados universitarios en Física (6 estudiantes) y en Química (11 estudiantes) de la Universidad Nacional de San Juan. En un primer momento, analizamos algunas características generales de la clase textual “manual escolar” y propusimos un acercamiento de los estudiantes a diferentes propuestas de manuales en el área de CN. Posteriormente, les proporcionamos capítulos de varios manuales escolares (ver Cuadro 1) en las que figura el tratamiento de temas relacionados con el concepto de energía, analizados desde la Física y desde la Química. En el primer caso, el tratamiento se centra en los tipos, transferencias y transformaciones de la energía y en el segundo, en el estudio de las reacciones químicas desde el punto de vista de las transformaciones de la materia y la energía. Para evitar un sesgo en el estudio proveniente del material proporcionado, presentamos a los futuros docentes un conjunto de manuales de diferentes épocas, con actividades distintas y variadas en su demanda cognitiva.

Manuales escolares seleccionados
1- Abril, J. L. et al. (1996). Ciencias naturales y tecnología: 7 EGB. Buenos Aires: Santillana.
2- Aristegui, R. A. et al. (2002). Ciencias Naturales 7. Colección Santillana Hoy. Buenos Aires: Santillana.
3- Bazo, R. et al. (2012). Ciencias Naturales 1. Serie Mundo dos punto cero. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
4- Carmona de Rey, C. et al. (2012). Ciencias Naturales 1. Colección Logonautas. Buenos Aires: Puerto de Palos.
5- Deprati, A. M. et al. (2011). Física y Química: la materia y su estructura. Características, energía y cinética de los cambios. Colección Saberes Clave. Buenos Aires: Santillana.
6- Mautino, J. M. (2004). Física y Química. Buenos Aires: Stella.

Cuadro 1: Manuales escolares seleccionados

Solicitamos a los participantes que analizaran el material, eligieran contenidos y formularan una secuencia de actividades teniendo en cuenta las propuestas de los manuales, para ser utilizada en una clase de CN de 80 minutos con un hipotético grupo de 1° Año de ESB.

Estudiamos las RS acerca del uso del manual escolar para enseñar CN considerando como unidad de análisis la secuencia de clase planificada que involucra la selección de partes del manual escolar y la propuesta de estrategias didácticas para enseñar y aprender contenidos científicos relacionados con el concepto de energía. Analizamos las secuencias elaboradas por los estudiantes de profesorado, ya que los mismos aún no se han introducido en "el contexto real de la enseñanza". El estudio de las secuencias tiene en cuenta las estrategias de enseñanza, las condiciones dispuestas

para desarrollarlas (situación de enseñanza, condiciones de los textos y materiales, distribución de los contenidos en el tiempo y atribuciones del docente y los estudiantes), los momentos de planificación, la selección de contenidos y las instancias de corrección, devolución y evaluación (Acevedo y Adúriz-Bravo, 2012). En este trabajo analizamos las intervenciones a partir de las tareas que indicaron los futuros docentes tanto para el docente como para los estudiantes en las distintas instancias de la secuencia elaborada, su relación con la propuesta de los manuales escolares e intentamos relacionar dichas intervenciones con las RS acerca de la enseñanza y del aprendizaje usando el manual escolar.

› **Resultados**

Para el procesamiento y análisis de las secuencias de actividades, elaboramos un listado de las instancias de enseñanza y aprendizaje propuestas, focalizando en el modo en el que se utiliza el manual escolar. Analizamos las secuencias teniendo en cuenta: (a) el contenido disciplinar que se aborda en cada instancia, (b) los elementos del/ de los manual/es seleccionados, (c) el objetivo con el que se incluye cada instancia, (d) la tarea o actividad y (e) la relación entre la tarea y la propuesta del manual escolar. A la luz de estas categorías, examinamos las ideas escritas por los futuros docentes sobre la secuencia elaborada, la asignación de tareas para el docente y el alumno en la clase hipotética y los recortes de manual que incluyeron en las producciones gráficas.

Contenidos disciplinares abordados

Los contenidos disciplinares seleccionados por los futuros docentes para la secuencia de actividades se centran en aspectos muy generales del conocimiento escolar, aun cuando los manuales con que trabajaron abordan temas particulares o de profundización. En el área de Física, las propuestas incluyen los siguientes contenidos conceptuales: concepto de energía, formas de la energía y fuentes. En el área de Química, las secuencias abordan principalmente: reacciones químicas, concepto de transformación o de cambio, transformaciones físicas, caracterización y clasificación de las reacciones químicas.

Los contenidos seleccionados para trabajar en la clase fueron predominantemente conceptuales. En muy pocos casos plantearon el aprendizaje de procedimientos, haciéndolo especialmente en relación con actividades de laboratorio. Sin embargo, la ausencia de tareas para aprender los procedimientos involucrados permitiría suponer que consideran que han sido adquiridos con anterioridad y pueden ponerlos en práctica en cualquier situación. Por otra parte, sólo hay una mención de tareas para el aprendizaje de contenidos actitudinales en relación con el conocimiento científico, aun cuando el uso de los recursos energéticos se relacione con valores y actitudes.

Elementos seleccionados de los manuales

Todos los futuros docentes seleccionaron textos incluidos en los manuales para armar la propuesta. Estos textos son, en la mayoría de los casos, del tipo expositivo-explicativo, abundando las definiciones (energía, reacción química, transformación física, etc.), la ejemplificación (de procesos) y la clasificación (recursos energéticos, reacciones químicas, etc.). En menor proporción seleccionaron textos instructivos, como las actividades de ejercitación o las instrucciones que indican los pasos para realizar experimentos.

Además de textos, seleccionaron también imágenes (94%) que emplearon para mostrar ejemplos de procesos y, en menor medida, como objeto de análisis para la explicitación de ideas previas.

En la mayoría de los casos, los textos del manual se transformaron en el eje de la clase cuando se trata de abordar desarrollos teóricos. Esto se manifiesta cuando los futuros docentes indican que, a partir de la discusión en la clase, “se debe llegar” al contenido explicitado en el manual.

Objetivos de cada instancia de la secuencia de clase

Si bien los sujetos de la muestra no indicaron explícitamente los objetivos para cada instancia, de las acciones propuestas es posible inferir diferentes propósitos para las tareas. Los resultados obtenidos (ordenados según la sucesión de tareas que propusieron la mayoría de los sujetos para la clase) y las frecuencias correspondientes se muestran en las dos primeras columnas de la Tabla 2. Casi todas las secuencias presentan un mismo orden en relación con los objetivos: se indagan las ideas previas, se desarrollan los contenidos teóricos acompañados o seguidos de menciones de ejemplos y luego se aplican en ejercicios u otras actividades. Si bien se dedica gran parte del tiempo de la clase a indagar las ideas previas, en un alto porcentaje de las secuencias (82%) no se vuelven a retomar estas ideas para realizar un seguimiento y realizar ajustes en la planificación si fuera necesario. Detectamos también una escasa propuesta de tareas de revisión e integración y de tareas para que los estudiantes sigan aprendiendo fuera de la clase.

Tareas / Actividades

En la tercera columna de la Tabla 2 mencionamos, en orden decreciente de frecuencia, las tareas propuestas en las secuencias para cada uno de los momentos planteados.

Instancias de la clase	Frecuencia (%)	Tareas propuestas
Indagación de ideas previas	100	Preguntas abiertas (elaboradas por el docente o tomadas de frases del manual); análisis de imágenes; lectura de párrafo introductorio o relato de la historia de la ciencia tomados del manual; análisis de experiencia sencilla realizada por el docente o de ejemplos de la

		vida cotidiana propuestos por el docente.
Desarrollo teórico	100	Explicación del docente; construcción de conceptos en el grupo-clase con la guía del docente; lectura del manual por los alumnos sin guía de actividades; toma de apuntes por parte de los estudiantes.
Aplicación de la teoría: Ejemplificación	100	Análisis de ejemplos mostrados en imágenes extraídas del manual; solicitud de ejemplos a los estudiantes; confección de cuadros y/o esquemas que incluyen ejemplos.
Aplicación de la teoría: Experimentación	50	Realización de experimentos tradicionales pautados cuya guía se propone en el manual (Objetivo, materiales, procedimiento); realización de experiencias sencillas que se muestran en el manual mediante imágenes.
Aplicación de la teoría: Resolución de ejercicios	53	Completar cuadros; descripción y análisis de procesos; análisis de enunciados Verdadero/Falso; sopas de letras; planteo de reacciones químicas; modelización de moléculas con plastilina; consulta de otras fuentes; debate.
Revisión de actividades y/o contenidos	23	Puesta en común posterior al desarrollo de actividades; comparación de resultados de ejercicios; revisión de actividad experimental por parte del docente; elaboración de un cuadro resumen por parte del docente.
Reconsideración de las ideas previas	18	Análisis de imágenes.
Producción escrita	12	Redacción de informes de experiencias.
Tareas extraescolares	12	Realización de actividades propuestas en el manual.

Tabla 2: Tareas propuestas para las diferentes instancias de la clase

Como se desprende del análisis de la Tabla 2, la indagación de ideas previas se propuso en base a tareas que involucran activamente a los estudiantes. Sin embargo, el desarrollo teórico en la mayoría de las secuencias analizadas, quedó absolutamente centrado en el docente y en el texto. Se

alude a la tarea del docente usando el término “explicar”. En general, detectamos un desconocimiento acerca de cómo integrar a la secuencia las ideas previas ya indagadas. Uno de los futuros docentes expresó: “Si los alumnos tienen conceptos o ideas erróneas el docente les explica el concepto correcto”, señalando como concepto correcto el presentado en el manual.

En relación con las aplicaciones, detectamos abundancia de ejemplificaciones en cada una de las secuencias. Respecto de las experiencias, las mismas son demostrativas o siguen rigurosamente los pasos de una “receta de cocina”, estando ausentes propuestas experimentales pensadas como pequeñas investigaciones que son recomendadas por los investigadores en Didáctica de las CN. En lo que se refiere a la aplicación en la resolución de ejercicios, notamos algunas dificultades que no podemos pasar por alto en este análisis. Las mismas se relacionan con la escasa demanda cognitiva de las tareas y con la falta de cuidado al seleccionar algunas actividades, que en algunos casos involucran contenidos que no han sido abordados en la clase o requieren un grado de profundización mayor al que se lograría a partir de las tareas que se proponen.

Detectamos escasa cantidad de momentos de la clase en que se relacionan las ideas abordadas mediante una estrategia específica. Escasamente, dos secuencias proponen la confección de organizadores gráficos de escasa complejidad para vincular las ideas y otras dos plantean un cierre de la clase para vincular los temas abordados. Esta falta de momentos para sintetizar o revisar también se manifiesta en relación con las actividades. Se destina tiempo para que los alumnos trabajen en diversas actividades pero no para hacer un seguimiento de los logros.

Relación entre la tarea y la propuesta del manual escolar

En todas las secuencias se han utilizado sin modificaciones algunas propuestas del manual. En algunos casos se toman partes de manuales diferentes, que los futuros docentes suelen mezclar en forma desordenada reiterando contenidos. En el 82% de las secuencias incluyen tareas en las que la propuesta del manual ha sido modificada haciéndole pequeñas adaptaciones. Algunos de los ajustes son: imágenes a las que se suprimen las etiquetas y/o epígrafes para su análisis; texto introductorio sobre el cual el docente formula preguntas; realización de experimento para mostrar un proceso que en el texto se presenta mediante una imagen y confección de esquemas o cuadros.

En el 59% de las secuencias se proponen tareas que no han sido tomadas del manual, por ejemplo formulando preguntas abiertas sencillas para la indagación de ideas previas.

> Análisis de las RS acerca del uso de manual escolar

Mediante este proceso identificamos elementos constitutivos de las representaciones en estudio, logrando formular hipótesis referidas a la significación central de la misma. En cuanto a la frecuencia podemos decir que la indagación de ideas previas y el uso del desarrollo teórico de los manuales como base para la explicación por parte del docente son las actividades más significativas. Seguirían en orden de frecuencia la utilización de ejemplos y la propuesta de

actividades que favorecerían un aprendizaje memorístico. Los elementos de las RS que se destacan se vinculan con: prioridad del aprendizaje de contenidos conceptuales sobre los procedimentales y actitudinales; concentración de muchas actividades en el docente; pasividad del alumno que manifiesta lo que sabe al comenzar la clase, luego escucha, copia, lee y, a partir de eso, debe realizar actividades; indagación de ideas previas como primera etapa de la secuencia que luego no se retoma en la clase; centralidad del trabajo con textos expositivo-explicativos; importancia de la ejemplificación en distintos momentos de la clase en relación con la teoría; aplicación de los contenidos mediante actividades tomadas de la propuesta del manual sin una selección cuidadosa; escasa actividad experimental que se reduce a verificación de la teoría y/o seguimiento de un protocolo pautado propuesto en el manual. En lo que se refiere específicamente a la significación del objeto “manual escolar” detectamos que se manifiesta como recurso permanente en la clase, no hay una elaboración por parte del futuro docente que se limita a reproducir en clase lo que dice el manual y en algunos casos mezcla propuestas de manuales de forma poco criteriosa. En relación con esta significación del manual, detectamos escasas actividades diseñadas independientemente de la propuesta del manual y la falta de búsqueda de información en otras fuentes. Estos resultados estarían mostrando algunas dificultades que podrían impactar negativamente en las clases de los futuros docentes y agudizar el problema del desinterés y las dificultades en relación con el aprendizaje de las CN.

› **Reflexiones finales**

Los resultados obtenidos muestran que los hábitos que los estudiantes de profesorado han construido socialmente durante su historia escolar estarían incidiendo en las prácticas educativas que hoy proponen y en las que llevarán a cabo en su futuro accionar docente. Los elementos de las RS que hemos identificado guían sus conductas al planificar una clase, mostrando interacciones entre docentes y alumnos en torno al aprendizaje disciplinar que evidencian la presencia de dificultades. Si bien en las RS hallamos elementos de las “prácticas educativas ideales” conforme a la Didáctica de las CN, también encontramos numerosos elementos de la realidad del pensamiento social que se manifiestan en ideas de sentido común que consideran, por ejemplo, que con sólo leer un texto o escuchar una explicación, el alumno ya comprendió y aprendió los contenidos.

De estos resultados, podemos inferir una RS acorde a prácticas educativas tradicionales (clases magistrales, selección de actividades que favorecen un aprendizaje memorístico, experimentos pautados) con algunos intentos de agregar actividades desde otra postura (por ejemplo, indagación de ideas previas), que no logran integrarse en una secuencia que favorezca el aprendizaje significativo y que ayude en la construcción del conocimiento de CN.

Aunque los resultados de las investigaciones que presentamos en este trabajo no son definitivos, consideramos que el análisis emprendido desde la teoría de las RS nos está permitiendo dar significado a muchas prácticas educativas arraigadas en la comunidad escolar.

> **Bibliografía**

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acevedo, C. y Adúriz-Bravo, A. (2012). La construcción del conocimiento didáctico en ciencias naturales: una articulación con el trabajo etnográfico. *Revista del IICE*, (31), 165-178.
- Alzate Piedrahita, M. V.; Arbeláez Gómez, M. C.; Gómez Mendoza, M. A.; Romero Loiza, F. y Gallón Bedoya, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira (Colombia): Papiro.
- Alzate Piedrahita, M. V.; Arbeláez Gómez, M.C.; Gómez Mendoza, M.A.; Romero Loiza, F. y Gallón, H. (2003) Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-15.
- Bernat, F. y Gómez, J. G. (2009). Análisis del tratamiento didáctico de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (23), 109-122.
- Gazali, A. (2005). Los manuales de nivel medio. En Cubo de Severino, L. *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Guerra, M. T. y López, D. M. (2011). Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria: análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover el aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 441-470.
- Guirado, A.; Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2012). La representación de futuros docentes acerca del aprendizaje de la Física y de la Química. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 3(2), 169-192
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3).
- Maturano, C., Mazzitelli, C. y Macías, A. (2006). Habilidades de monitoreo de la comprensión de textos de Ciencias en estudiantes de diferentes niveles educativos. *Tarbiya*, (38), 19-36.
- Mazzitelli, C. (2007). El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales. *Tesis doctoral en Educación. Universidad Nacional de Cuyo*.
- Mazzitelli, C.; Maturano, C. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de Ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(2), 217-228.
- Mazzitelli, C. y Guirado, A. (Compiladoras). (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Estudios de las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en Ciencias*. San Juan: Editorial FFHA – UNSJ.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Mejorar la enseñanza de las Ciencias y la Matemática: una prioridad nacional. Informe y Recomendaciones de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática*. Consulta 20 de febrero

de 2010, <http://www.sde.gov.ar/educacion/SpépNuevo/PAGEHOME/default.htm>

Ramírez, T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación. *Revista de Pedagogía*, 28, 82, 225-260.

Ratto, J. (2012). *Disertación: Enseñanza de las ciencias*. Academia Nacional de Educación.

Serrano, R. M.; Moraga, M. y Lazo, L. (2011). Análisis taxonómico de los libros de texto para la enseñanza de Química en educación media. *Diálogos educativos*, (22), 38-68.

Solís, E.; Luna, M. y Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. *Revista Fuentes*, 4, 127-138.

El docente de Ciencias Naturales como alfabetizador de textos de manuales escolares

MATURANO, Carla / UNSJ- IIECE - cmatur@ffha.unsj.edu.ar

SOLIVERES, María Amalia / UNSJ -IIECE

GUIRADO, Ana María / UNSJ- IIECE

QUIROGA, Daniela / UNSJ- IIECE

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: textos escolares – docentes – alfabetización - Ciencias Naturales*

> Resumen

En la actualidad, los textos escolares son la principal fuente de aprendizaje de contenidos científicos, especialmente para los alumnos de secundaria. Si consideramos que no se aprende a leer de una vez y para siempre, el docente de ciencias debería acercar a los estudiantes a los modos particulares de lectura de las disciplinas, mientras trabaja los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, los programas de formación de profesorado no preparan específicamente para llevar a cabo esta tarea. En el ámbito de las Ciencias Naturales, hemos detectado la necesidad de proponer, como parte de la formación permanente de los docentes, instancias de actualización que les permitan diseñar acciones para ayudar a los estudiantes a acceder a los modos de abordar la realidad propios de cada disciplina. Teniendo en cuenta que el manual escolar es el recurso más usado en las aulas de Ciencias Naturales, nuestro interrogante se relaciona con la necesidad de indagar el modo en que el docente guía el proceso de lectura durante las clases y si éste favorece la comprensión lectora y, en consecuencia, el aprendizaje del contenido disciplinar. El objetivo de este trabajo es presentar el conocimiento construido por una docente de nivel secundario que participó en talleres de actualización diseñados y conducidos por nuestro equipo interdisciplinario con formación en Ciencias Naturales, Educación y Lingüística. Las diferentes instancias de los talleres propiciaron la reflexión de los docentes sobre su propio proceso de lectura y el diseño de tareas que pudieran transferirse a sus prácticas áulicas. En los encuentros pusimos especial énfasis en los propósitos de lectura en relación con los objetivos de aprendizaje, en el análisis de la estructura, el léxico y la complejidad sintáctica de los textos de los manuales y en el diseño de tareas para las distintas etapas de la lectura (prelectura, lectura y poslectura). Nos interesa mostrar el proceso de cambio de la docente respecto del abordaje del texto y de su propuesta áulica. Analizamos todas las tareas llevadas a cabo por la misma, mediante los siguientes instrumentos: (a) de reflexión y

opinión: cuestionarios y encuestas de opinión; (b) de aplicación de la propuesta de trabajo: selección de textos y diseño de actividades de comprensión lectora. El análisis nos permitió caracterizar las concepciones de la docente sobre la utilización de textos para aprender Ciencias Naturales e identificar aspectos referidos a su reflexión como lectora y como mediadora de las prácticas de lectura y del aprendizaje de sus alumnos. Los resultados muestran que el proceso llevado a cabo le ayudó a la docente a repensar su práctica asumiendo un rol activo frente a la lectura, tanto propia como del alumno. Detectamos una toma de conciencia de la importancia del proceso de selección del texto y de la necesidad de proponer tareas para las diferentes etapas de la lectura como un modo de favorecer la adquisición significativa de los contenidos de Ciencias Naturales.

› **Introducción**

La Ley de Educación Nacional N° 26206 (Cap. II, Art. 11) incluye como uno de los objetivos principales del sistema educativo fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento. Esto implica la necesidad de que los estudiantes puedan aplicar de modo estratégico ciertas habilidades de pensamiento relacionadas con la lectura y la escritura, cuyo desarrollo no debería asumirse como natural y de exclusiva responsabilidad del estudiante. Es el docente el que puede y debe ser el mediador para que los estudiantes logren este objetivo haciéndolos transitar progresivamente de la dependencia a la independencia. En consecuencia, la adquisición de estas habilidades que se relacionan con la lectura y la escritura se debería promover en el contexto formal del aula.

En el caso de las Ciencias Naturales, no deberíamos suponer que las habilidades de leer y escribir en esta disciplina se darán naturalmente porque en las clases de Lengua se abordan estrategias relacionadas con la comprensión lectora y la producción de textos. Tampoco deberíamos considerar que los estudiantes lograrán transferirlas de una disciplina a otra sin ningún tipo de ayuda explícita. Según Petrosino (2010), la enseñanza de una disciplina debería incorporar necesariamente actividades para enseñar a leer e interpretar los tipos de texto que transmiten el conocimiento de esa disciplina.

Para que se lleven a cabo los procesos de pensamiento y se logren las capacidades de leer y escribir, es necesario proponer habitualmente en el aula de Ciencias tareas de enseñanza y de aprendizaje que tengan en cuenta las características distintivas del texto de ciencias (léxico específico, tipos de texto, propósitos de lectura, entre otros). Surge así la necesidad de proponer una formación específica y un tipo de trabajo diferente del que muchos de los docentes de Ciencias Naturales han aprendido en su formación inicial, en la cual aparecen como ausentes contenidos curriculares relacionados con la comprensión de textos disciplinares en un dominio de conocimiento determinado.

El objetivo de este trabajo es presentar el conocimiento construido por una docente de nivel secundario que participó en un curso-taller de actualización sobre estrategias de comprensión de textos disciplinares destinado a docentes de Ciencias Naturales en ejercicio. El mismo incluyó diferentes instancias para diseñar acciones con el objeto de ayudar a los estudiantes a acceder a los modos de abordar la realidad propios de cada disciplina.

› **Marco Teórico**

La comprensión del discurso escrito, según Ibañez (2012), es un fenómeno psicodiscursivo, de naturaleza tanto social como cognitiva. En su dimensión social, la comprensión constituye una actividad comunicativa situada y dependiente de las metas impuestas por el contexto. En cuanto a su naturaleza cognitiva, la comprensión del discurso es un proceso intencionado de alta complejidad, que integra procesos psicolingüísticos que se sustentan en una variedad de procesamientos cognitivos (atención, percepción, memoria, toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). De la interacción de estos procesos se genera una representación mental de la situación presentada en el texto, en base a la información textual, a las metas del lector y a sus conocimientos previos (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010). En el mismo sentido, Solaz Portolés (2009) considera que la comprensión de un texto constituye el primer paso en su aprendizaje, proceso que implica una serie de estrategias de anclaje de la información que permitan su recuperabilidad. Mediante estas estrategias, el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos previos a fin de construir una representación nueva que evidencie su aprendizaje.

La lectura hoy se concibe como una transacción entre el texto y el lector, como un proceso complejo, dinámico, interactivo y constructivo en el que el lector debe construir significados relacionando las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos lingüísticos, del tema y del mundo (Goodman, 1996). Cuando se habla de lectura en el ámbito académico o lectura para aprender, se remite a un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, de parte de un lector intencional, autónomo e independiente y en consecuencia, responsable de su propio aprendizaje (López, 1997). Esta concepción implica un proceso estratégico en el cual el lector se involucra activamente para conseguir un propósito que tiene que ver con la construcción de los significados del texto y con la integración semántica de esos significados en una representación mental coherente que el lector elabora del texto como un todo. Cuando logra la construcción de ese modelo se puede hablar de comprensión y de aprendizaje.

En las clases de Ciencias es habitual la lectura de textos disciplinares extraídos de manuales escolares para abordar los contenidos. Se han realizado estudios que identifican ciertos rasgos discursivos de los textos escolares de Ciencias Naturales que tienden a causar dificultades de comprensión para los estudiantes como son: insuficiencia de unidades textuales (introducción, transición, conclusión), información incompleta, desarrollo temático complejo, nominalización, densidad léxica, ausencia de modalización, uso excesivo de la negación y términos difíciles no

definidos (Moss, 2009; Moss y Chamorro Miranda, 2011). Esto implicaría la necesidad de proponer formas de mediación entre los estudiantes y los textos que intenten mejorar los niveles de aprendizaje en las aulas. Barletta y Mizuno (2011) consideran que es necesario acompañar al estudiante en el procesamiento de los textos para que los rasgos discursivos se manejen adecuadamente y no se conviertan en una dificultad para la adquisición y construcción del conocimiento. Esta postura requiere que el docente promueva el aprendizaje de un determinado tema disciplinar a partir del trabajo sobre el texto.

Es importante destacar la necesidad de implicar al docente de las disciplinas en tareas de lectura y escritura cuyo objetivo se relacione con el aprendizaje disciplinar, ya que actualmente, en términos de Dubois (2011:67), “difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas.” Como señala Moreno (2003:27), “...no todos los profesores somos profesores de Lengua, pero sí lo somos de lectura comprensiva, pues sin ésta, no es posible aprendizaje alguno”. En consecuencia, es necesario que los profesores de Ciencias contribuyan al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes en relación con los textos específicos de cada asignatura, transformando la lengua en una disciplina transversal para el aprendizaje, pues atraviesa las prácticas cotidianas en todos los niveles del sistema educativo.

En este marco, es posible generar espacios de aprendizaje, reflexión y discusión en los que los docentes busquen proponer trabajos con textos disciplinares, partiendo de un análisis de estos textos y teniendo en cuenta las implicancias didácticas que supone el trabajo con textos especializados (de Santos et al., 2008). Para esto, es importante que los docentes de Ciencias reflexionen sobre cómo influyen ciertas características textuales, como la superestructura, el léxico específico, la presencia de conectores lógicos, entre otras, en la comprensión que logran los estudiantes. Las actividades de lectura y escritura que se propongan deberían tener en cuenta la organización y la relación entre los conceptos según se presentan en el texto, lo cual puede lograrse sin necesidad de realizar exhaustivos análisis lingüísticos de los textos (Soliveres et al., 2013). Estas actividades constituyen una práctica compleja sustentada por una concepción de aprendizaje y de enseñanza que supera la idea de que manejando cierto vocabulario específico basta para la comprensión de un texto (de Santos et al., 2008).

Por último, cabe destacar que la tarea de trabajar con los textos disciplinares en las clases de Ciencias no es otra obligación que se agrega al docente que, además de la disciplina, debería enseñar a leer, sino que esta mirada apunta a que si se ayuda al estudiante a leer mejor, éste podría comprender mejor los textos para, en consecuencia, aprender mejor los contenidos.

› **Metodología**

Diseñamos un curso-taller con el objetivo de generar espacios de conocimiento e interacción entre docentes en relación con el aprendizaje a partir de la lectura de textos de Ciencias Naturales. El mismo fue conducido por nuestro equipo interdisciplinario con formación en Ciencias

Naturales, Educación y Lingüística. En las diferentes instancias de los talleres propiciamos la reflexión de los docentes sobre su propio proceso de lectura y el diseño de tareas que pudieran transferirse a sus prácticas áulicas.

Los objetivos específicos que propusimos fueron: actualizar a los docentes como alfabetizadores de sus propios textos disciplinares en aspectos relacionados con la comprensión lectora; analizar las características estructurales y lingüísticas de los textos de manuales escolares que se utilizan en las clases y elaborar propuestas áulicas en las que se favorezca la comprensión lectora y el aprendizaje a partir de estos textos.

Dicho curso-taller consistió en una serie de encuentros presenciales junto con tareas que cada docente realizó en forma no-presencial, con instancias de consulta. Los contenidos que abordamos en cada uno de los encuentros presenciales fueron:

Encuentro 1: La lectura de textos disciplinares. Comprensión lectora. Los manuales escolares. Los textos expositivo-explicativos. Características de legibilidad de los textos escolares. Cohesión y coherencia. Léxico específico. Superestructuras textuales: descripción, comparación-contraste, causación, colección (clasificación, secuencia) y problema-solución.

Encuentro 2: Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de prelectura en los alumnos (barrido visual del paratexto, tipografía - mayúsculas, negritas, cursivas, cifras- gráficos, entre otros).

Encuentro 3: Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de lectura en los alumnos (jerarquización de la información, tema-idea principal, progresión temática, entre otras).

Encuentro 4: Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de lectura en los alumnos (interpretación de referentes contextuales, identificación de las relaciones entre las ideas: conectores lógicos, secuencias de tiempo y espacio).

Encuentro 5: Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de poslectura en los alumnos (formulación y respuesta a preguntas literales e inferenciales, elaboración de organizadores gráficos, elaboración de un resumen).

Encuentro 6: Evaluación. La evaluación consistió en la selección de un texto por parte de los docentes y en la elaboración de actividades de comprensión lectora. La selección del texto incluyó un análisis exhaustivo del mismo y la explicitación de los criterios y propósitos que fundamentaban su elección.

En todos los encuentros pusimos especial énfasis en los propósitos de lectura en relación con los objetivos de aprendizaje, en el análisis de la estructura, el léxico y la complejidad sintáctica de los textos de los manuales y en el diseño de tareas para las distintas etapas de la lectura (prelectura, lectura y poslectura).

Además, en diferentes momentos del curso-taller, utilizamos distintos instrumentos de seguimiento de (a) los procesos de reflexión y opinión: consistentes en encuestas para conocer sus valoraciones sobre aspectos positivos y negativos y sus inquietudes; (b) la aplicación de la propuesta de trabajo mediante el diseño de actividades de comprensión lectora a partir de textos proporcionados por el equipo coordinador y un texto disciplinar seleccionado por cada docente.

Estos instrumentos nos permitieron registrar el proceso realizado por cada uno de los docentes, de los cuales presentamos el trabajo de una docente que: posee título de nivel terciario de profesora en Ciencias Naturales, registra 20 años de antigüedad en la docencia y se desempeña en la educación secundaria en el espacio curricular Biología.

Nuestro criterio de selección se basó en considerar que esta docente manifestó, mediante los instrumentos mencionados, de manera explícita el proceso realizado por ella misma. Consideramos interesante mostrar los cambios en sus concepciones respecto de la lectura en las clases de Ciencias Naturales y las modificaciones en sus propuestas áulicas, motivadas por su participación en el curso-taller.

› **Análisis de los resultados**

En este apartado presentamos la información recolectada y analizamos todas las tareas llevadas a cabo por la docente, tanto en encuentros presenciales como no presenciales. En primer lugar, incluimos (a) la información obtenida en las encuestas de reflexión y opinión a través de: (a.1.) una encuesta inicial de diagnóstico sobre el uso de los manuales; (a.2.) encuestas de valoración de cada encuentro y (a.3.) una encuesta final de valoración del curso-taller. Posteriormente analizamos (b) las actividades de lectura formuladas por la docente correspondientes a dos textos seleccionados por el equipo coordinador: (b.1) un texto diagnóstico y (b.2.) un texto rico en paratexto para trabajar la etapa de prelectura, y uno seleccionado por la docente: (b.3.) el texto disciplinar de la evaluación final. Para este último, el procesamiento es más detallado ya que, como preparación para la evaluación, se propuso, como tarea no presencial, el análisis del texto y el diseño de actividades correspondientes a cada etapa de la lectura.

a. Encuestas de reflexión y opinión

a.1. Encuesta inicial de diagnóstico sobre el uso de los manuales: según expresa la docente, ella utiliza en sus prácticas áulicas principalmente textos escolares, complementando con textos de diarios, apuntes elaborados con aportes de diferentes textos, revistas, entre otros. Manifiesta que, a partir de este material, propone a los estudiantes actividades para la aplicación de técnicas de estudio. También expone los criterios que tiene en cuenta para seleccionar los textos más adecuados para trabajar en clase, indicando que se relacionan con los contenidos a desarrollar en el curso y la claridad y profundidad de los mismos.

a.2. Encuestas de valoración de cada encuentro: las reflexiones de la docente se relacionan con los contenidos trabajados en cada encuentro (tipos de texto, modo de trabajar la prelectura). Explicita varios aspectos positivos de su participación como: “aprender en cada encuentro y motivarme para trabajarlo en clase”, “la necesidad de aprender a trabajar de esta manera” y “qué bueno que nos demos la posibilidad de trabajar los textos de esta manera”. Su preocupación tiene que ver con su posibilidad concreta de trabajar en el aula los textos a lo largo del año, cuestionándose si podrá hacerlo adecuadamente y de manera “tan completa”.

a.3. Encuesta final de valoración del curso-taller: la docente considera que su participación en el taller le “permitió ver que puedo trabajar un texto desde otra óptica”, ya que anteriormente “la lectura que trabajaba en clase apuntaba sólo a la extracción de contenidos que luego evaluaba. Ahora puedo hacer ‘modestamente’ un trabajo mucho más profundo, detallado y ordenado de un texto”. Además, manifiesta que los talleres le permitieron “recurrir a conocimientos de otras áreas (Lengua) y construir nuevos conocimientos para trabajar los textos”, indicando que adquirió “nuevo vocabulario mucho más preciso.”

La docente manifiesta que su participación en la evaluación final constituyó una instancia de reflexión, expresando que “al escuchar a mis compañeros durante la evaluación pude evidenciar todo lo que generó en cada uno de nosotros, la necesidad de aprender y mejorar.”

Respecto de las dificultades, considera que “creo que la principal dificultad fue poder analizar el texto de una manera diferente a la que estábamos acostumbrados.” En relación con las ventajas, valora el curso-taller como “útil, práctico, interesante y motivador.”

b) propuestas de lectura formuladas por la docente:

b.1. actividades a partir del texto diagnóstico: para tener información, a modo de diagnóstico, sobre la forma en que la docente diseña actividades de comprensión lectora en sus clases, propusimos una tarea inicial de trabajo con el texto “El termómetro que debemos utilizar” (Deprati et al., 2011), extraído de un manual escolar. La primera actividad consistió en pedirle a los docentes que observaran durante un minuto el texto y formularan hipótesis sobre el tema del mismo. Luego, debían consignar los elementos del texto que tuvieron en cuenta para esta anticipación. Las hipótesis formuladas por la docente fueron: “nos informa sobre las ventajas de los termómetros para nuestra salud, pero destaca que el material de alguno de ellos es perjudicial”. La docente indica que para anticipar el contenido tuvo en cuenta “la información que estaba en el título, copete y algunas ideas del texto”.

Posteriormente, se les solicitó a los docentes que propusieran actividades para favorecer la comprensión lectora de este texto. En esta instancia, la docente planteó las siguientes actividades: (1) “les pediría que propongán hipótesis a partir del título y que las escriban”; (2) “que lean el texto y comparen con sus hipótesis”; y (3) “que extraigan todas aquellas ideas que les resulten importantes en relación con el tema”. Como se puede apreciar en las tres actividades anteriores y, considerando la secuencia en que fueron planteadas, la primera actividad sería de prelectura, como un primer acercamiento al texto, la segunda de lectura propiamente dicha, en la que se contrastan las hipótesis iniciales con las ideas del texto, y la última de poslectura en la que solicita una jerarquización de la información del texto.

Del análisis de estas actividades nos interesa destacar:

Las actividades propuestas resultan muy generales y se adaptarían a cualquier texto de manual escolar y a cualquier situación de aprendizaje. Esto es, no hay elementos en su formulación que hagan alusión al texto “El termómetro que debemos utilizar”, ni al propósito con que se acercaría a los estudiantes a este contenido disciplinar. La docente, a pesar de haber relevado y

reconocido los elementos paratextuales, tal como manifiesta en su respuesta a la actividad anterior, no los utiliza para favorecer la anticipación del tema y del contenido del texto. Por ejemplo, a partir del título podría haber pedido hipótesis referidas al argumento “que debemos utilizar” ya que el mismo hubiera actuado como disparador de una serie de interrogantes que están estrechamente vinculados con la información del texto, esto es, el uso de termómetros clínicos versus termómetros digitales.

La segunda actividad resulta significativa por cuanto retoma en la etapa de lectura las hipótesis formuladas y las contrasta. Sin embargo, se advierte que la docente propone actividades que demandan tareas por parte del alumno, sin mencionar cómo mediaría este proceso.

La tercera actividad parte de suponer que en el texto las ideas importantes figuran en forma explícita y es posible “extraerlas”. Además, asume que el estudiante ha adquirido anteriormente habilidades para jerarquizar la información del texto y determinar cuál es el tema principal del mismo.

Si bien la docente manifiesta haber tenido en cuenta toda la información del texto para proponer estas actividades, no hay indicios de que haya tenido en cuenta la información paratextual (volanta, imágenes, entre otros), que en este caso podría aportar ideas para favorecer la comprensión.

b.2. actividades de prelectura: esta tarea fue propuesta al finalizar el encuentro en el que se abordó esta etapa de lectura. Se les pidió a los docentes que propusieran actividades de prelectura para el texto “El proceso de fosilización” (Bazo et al., 2012). En esta instancia, la docente propuso las siguientes actividades: (1) Se proyecta en el pizarrón sólo la imagen del texto. “Observe la siguiente imagen y proponga nuevos títulos. Anótelos en su cuaderno”; (2) “Luego compare con el título original del texto (la idea es generar una puesta en común)”; (3) “¿Qué sabe usted sobre la fosilización? Anote en su cuaderno algunas ideas (puesta en común)”; (4) “¿Vio alguna película o documental relacionado con el tema?”

Del análisis de estas actividades podemos señalar:

Respecto de la actividad (1), al sólo proyectar la imagen resulta confuso solicitar “nuevos títulos” ya que el alumno no tiene referencia del título original.

En el caso de la actividad (2), la docente no explicita el propósito de la comparación de los títulos, ni qué espera de la puesta en común.

La actividad (3) resulta significativa por cuanto apunta a indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos.

La última actividad no resulta relevante por cuanto la pregunta está formulada como de respuesta Sí/No. Sería significativa si pidiera información al respecto.

Si bien hemos detectado algunas dificultades en las tareas propuestas, destacamos un avance en relación con el diagnóstico inicial pues la docente usa más elementos paratextuales para proponer actividades específicas en la etapa de prelectura.

b.3. actividades a partir del texto seleccionado por la docente: la tarea a realizar consistió en la selección de un texto por parte de cada docente, el análisis de las características estructurales y lingüísticas del mismo y la elaboración de actividades para cada etapa de la lectura. La propuesta fue presentada en diferentes instancias y se fue mejorando con el aporte del equipo coordinador. La docente seleccionó el texto: “La digestión” (Adúriz Bravo et al., 2010).

Para la etapa de prelectura propuso el análisis de las palabras en negrita y de las representaciones gráficas del texto. Si comparamos con su propuesta en el diagnóstico, notamos que amplía su concepto de prelectura y de paratexto, mejorando la propuesta mediante la inclusión de otros elementos paratextuales (tipográficos, gráficos, etc.) además del título, único elemento considerado en la propuesta inicial.

En relación con la etapa de lectura, la propuesta presentada muestra un enriquecimiento considerable de la actividad inicial de diagnóstico para esta etapa, mostrando la inclusión de la mediación docente para favorecer la comprensión lectora. Algunas de las tareas fueron: lectura global para confirmar o rechazar las hipótesis iniciales y lectura por párrafos que incluye variedad de actividades relacionadas con: la progresión temática (solicitando el tema de cada párrafo), el significado de términos, sinonimia y la interpretación de referentes contextuales. Destacamos que incluye mayor cantidad de preguntas inferenciales que literales. Esta variedad de actividades contrasta ampliamente con la única actividad inicial de lectura propuesta en el diagnóstico en que se limitó a solicitar la lectura global y la contrastación de hipótesis iniciales.

Para la etapa de poslectura, las actividades propuestas por la docente tienen como objetivo: la integración de la nueva información con conocimientos previos, el cuestionamiento sobre la adecuación del título del texto de forma reflexiva, la justificación de las respuestas y la aplicación de los contenidos científicos a situaciones de la vida cotidiana. Consideramos que todas estas actividades resultan significativas porque promueven la integración de las ideas del texto y las del lector para construir una representación mental del contenido del texto.

Como cierre de su propuesta de actividades y como respuesta a una pregunta referida a la elección del texto, la docente manifiesta que le resultó muy difícil el análisis del mismo cuando lo leyó por primera vez, “excepto si sólo lo utilizaba como venía acostumbrada a trabajarlo tratando de evaluar sólo contenidos”. Consideró “un desafío trabajarlo y analizarlo según esta nueva propuesta”, indicando que aun así lo elegiría nuevamente.

La propuesta final de lectura apunta a favorecer la comprensión del texto y, en consecuencia, acompañaría al alumno en la construcción del conocimiento escolar de Ciencias Naturales.

› **Reflexiones finales**

El análisis realizado nos permitió caracterizar las concepciones de la docente sobre el uso de textos para aprender Ciencias Naturales e identificar aspectos referidos a su reflexión como lectora y como mediadora de las prácticas de lectura y del aprendizaje de sus alumnos.

Los resultados muestran que el proceso llevado a cabo le ayudó a la docente a repensar su práctica asumiendo un rol activo frente a la lectura, tanto propia como del alumno. Detectamos una toma de conciencia de la importancia del proceso de selección del texto y de la necesidad de proponer tareas para las diferentes etapas de la lectura como un modo de favorecer la adquisición significativa de los contenidos de Ciencias Naturales.

Sus propuestas áulicas evidenciaron un cambio desde el diagnóstico inicial, que consistió principalmente en actividades de copia y extracción textual, hasta la evaluación final con un abordaje profundo que promueve una interacción entre texto y lector ayudando al estudiante a construir significados y a relacionar las ideas del texto con sus conocimientos anteriores. Este cambio muestra que la docente logró integrar los aportes de la Lingüística y la Didáctica mejorando en su producción final la propuesta de aprendizaje disciplinar.

Como la propuesta significó un cambio importante de posicionamiento en relación con sus prácticas, le generó a la docente el temor y la incertidumbre sobre la posibilidad concreta de aplicación en el aula. La interacción grupal con sus pares, que comparten la problemática de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria, generó espacios de intercambio que la motivaron a seguir aprendiendo y enriqueciéndose teniendo en cuenta el punto de vista del otro.

Consideramos que la dinámica de trabajo desarrollada en el curso-taller fue uno de los factores que posibilitó el proceso que hemos descrito en esta ponencia. Esta dinámica involucró activamente a los docentes participantes como sujetos lectores de los textos de los manuales escolares que utilizan para enseñar, quienes fueron trabajando e interactuando de manera permanente con el equipo coordinador, tanto durante los encuentros presenciales como a través de las devoluciones periódicas sobre sus producciones. De este modo, pensamos que la reflexión lograda y los cambios en las propuestas de abordaje del texto podrían atribuirse al modo en que se involucró cada participante como lector y como mediador de la lectura en las aulas.

› **Bibliografía**

- Adúriz Bravo, A.; Barderi, M.; Bustos, D.; Frid, D. Hardmeier, P. y Suárez, H. (2010). *Biología (Anatomía y Fisiología humana. Genética. Evolución)*. Buenos Aires: Santillana.
- Barletta, N. y Mizuno, J. (2011). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias Naturales. *Zona Próxima*, 6, 32-47.
- Bazo, R.; Abellán, K.; Caro, G. y Sellés Martínez, J. (2012) *Ciencias Naturales 1*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
- Deprati, A.; López Arriazu, F.; Molinari Leto, N.; Balbiano, A. e Iglesias, M. (2011) *Física y Química: la materia y su estructura. Características, energía y cinética de los cambios*. Buenos Aires: Santillana.
- de Santos, M. L.; Salim, R., Raya, F. y Dori, M. G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 8.

- Dubois, M. E. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, 15(12), 65-79.
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto N° 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43.
- López, G.E. (1997). Los esquemas como facilitadores de comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje*, 25, 40-55.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Moss, G. (2009). Los textos escolares en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y su relación con los procesos de aprendizaje. El caso de Colombia. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25 (spe), 657-663.
- Moss, G. y Chamorro Miranda, D. (2011). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: análisis del discurso de dos textos escolares. *Lenguaje*, 36(1), 87-115.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Petrosino, J. (2010). *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Cuaderno 1: Un marco teórico*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF-OEI-Asociación Civil Educación para todos.
- Solaz Portolés, J. J. (2009). Aprender ciencia con textos: Bases teóricas y directrices. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 27.
- Soliveres, M. A.; Maturano, C. I.; Mazzitelli, C. A. y Macías, A. (2013). Aplicabilidad de la tipología de Heinemann y Viehweger a los prólogos de manuales universitarios de Física. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (editores). *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias*. Educación Editora: Ourense, Galicia. España. pp. 139-144.
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Teatro de bonecos e Pedagogia Waldorf: Possibilidades de encontro com o imaginário da comunidade rural Dona Chica no município de Dona Francisca - RS

*MESSIAS DE ARAÚJO, Juliermis/ Programa Institucional de iniciação a Docência - PIBID Teatro.
Universidade Federal de Santa Maria- juliermis-900@hotmail.com*

*NORONHA, José Renato / Programa Institucional de iniciação a Docência - PIBID Teatro.
Universidade Federal de Santa Maria*

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Pedagogia Waldorf; Teatro de Bonecos; Comunidade; Imaginário Coletivo.*

> Resumen

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a busca pela interlocução entre o teatro de bonecos e as ideias desenvolvidas pela pedagogia Waldorf com o imaginário da comunidade rural Dona Chica. Serviu-se para isso, primeiramente, de um estudo em cima das características basilares da pedagogia Waldorf de modo a dar uma melhor depreensão da natureza humana e de suas dimensões; e de esclarecer os preceitos de integralidade que permeiam toda a ação educativa. E de modo igual, preconizou-se analisar a história do teatro de bonecos e sua significância imagética e espiritual no ocidente, com ênfase na ideologia estética de Steiner acerca do boneco e do teatro(1998). Para amalgamar as duas perspectivas, a pedagógica e a artística, decidiu-se por apresentar de três tipos de narrativas com teatro de bonecos Waldorf na comunidade: um conto, uma lenda e um mito com temas próximos a realidade dos participantes e correspondentes aos “setênios”, divisões por ciclo de sete anos estabelecidos pela Pedagogia Waldorf. Espera-se que com estas ações os caracteres da cultura local sejam valorizados e que a arte e memória sejam atividades constantes no cotidiano da comunidade.

> Introducción

O projeto concebeu como foco principal de seu processo de desenvolvimento a tentativa de encontrar meios de provocar e fomentar a comunidade a envolver-se com a arte teatral, em específico com o teatro de bonecos. Entendendo que esse modo de fazer teatro - com bonecos -

encerra uma simbologia que por vezes é íntima da natureza humana como um todo, indistintamente. Pois o teatro e o boneco são meios por onde homem representa seus dramas ou a si mesmo.

O interesse por realizar um trabalho de investigação neste âmbito dá-se pela interligação entre a pedagogia Waldorf e agricultura biodinâmica. Estas duas áreas do conhecimento têm a mesma base ideológica, a Antroposofia. Rudolf Steiner, pedagogo e filósofo austríaco, fundou em 1920 a primeira escola Waldorf e em 1924 fincou as bases para a prática da agricultura biodinâmica, e era líder do movimento antroposófico surgido após o final da primeira Grande Guerra. Inferiu-se deste modo que a comunidade rural Dona Chica possuía elementos - tal como seu relacionamento com o modelo de agricultura antroposófico - a serem depurados diligentemente para acrescer o entendimento das maneiras com as quais poderíamos introduzir a pedagogia do teatro no cotidiano e nos constituintes da comuna.

E para salientar igualmente a relevância do estudo e aplicação de metodologias pertinentes à pedagogia Waldorf como um caminho para entender a entidade humana e suas potências, principalmente artísticas que preconizou-se olhar lenientemente para o contexto rural onde a comunidade está inserida. A partir de tal conhecimento que se norteou a confecção de estratégias de ação que amalgamariam o entendimento Waldorf ao teatro de bonecos.

› ***Imaginário rural, o teatro e o boneco: Uma interligação com a Pedagogia Waldorf***

A flexibilidade e a singeleza com que foi formado o universo estrutural das escolas Waldorf permite que o modelo seja transposto para qualquer localidade. No Brasil, existem escolas rurais que adotam caracteres pedagógicos Waldorf ou são propriamente escolas rurais Waldorf (como a escola Atiaia localizada na cidade de Botucatu no estado de São Paulo).

Notadamente este ambiente detém especificidades e propõe um ensino com maior foco a questões de ciências naturais e biológicas. Uma vez que o elo é explícito. Neste sentido a literatura sobre este modelo de educação disponível no Brasil, em especial o relato de Rudolf Lanz (1979, p.127) indica a atividade no campo como parte de experiência prática de disciplinas analíticas, com o teatro de bonecos inserindo-se como parte.

Lanz, obviamente, explanou uma estratégia no decurso educacional de uma escola Waldorf urbana. Assim, é da atualidade as iniciativas de criação de escolas afastadas das capitais do país, no entanto, cada vez mais conquistam notoriedade pelo proveito que obtêm do jogo com a dimensão campestre, e com o imaginário que desperta.

Embora se saiba da existência de escolas rurais que optaram por seguir essa linha, o desafio desenhou-se de maneira que pelo conhecimento de aspectos da prática pedagógica intentar-se-ia organizar procedimentos teatrais para primeiro conhecer os componentes da comuna, do mesmo modo que teriam de reconhecer a proposta como algo que lhes fosse de interesse.

Ao granjear por meio do que segundo Helmut Kugelgen (1984, p.16) seria dispor uma aula – independente da disciplina – tal qual uma obra de arte, isto é, no que concerne ao teatro, o drama. E inferindo que o drama para sua efetivação encerra características como apresentação, conflito, clímax, e desfecho. Os exercícios teatrais a serem dispostos guiar-se-iam pela montagem de textos do gênero narrativo.

A literatura narrativa ou épica tem como desígnio relatar acontecimentos reais e fictícios. O conto, a fábula e a epopeia são estilos populares e adotados por escritores notórios da humanidade tais como, Homero, Grimm e La Fontaine. Suas histórias permeiam boa parte do imaginário ocidental. Tomando o gênero épico como artifício fundamental para juntar tanto os saberes universais que coexistem nestes textos mas igualmente como ponte para iniciar o contato com as pessoas da comunidade.

Inferindo uma possível interligação que há entre o épico e o imaginário, o teatro de boneco poderia ser um caminho por onde se adentrar na realidade local, pois com a identidade simbólica que carrega desde a antiguidade quando possuía um sentido sagrado, e em outros casos profano, acaba por despertar algo misterioso. O pedagogo austríaco Rudolf Steiner (1996, p.26) acredita que no boneco há o poder de propiciar o peculiar exercício da imaginação (expandindo-a) e a moção das faculdades criadoras, especialmente, se estes, dotados dos caracteres assinalados pelo supracitado educador: consistiria em concebê-los com poucos pormenores faciais.

Objetivo dessa junção talvez esconda em seu interior a força motriz que moverá os participantes na perspectiva de valorizar sua essência bucólica bem como dar visibilidade as práticas artísticas naturais da comunidade, o artesanato. Imergir nesse processo é divertir-se com o conteúdo de textos épicos mesclado ao que o jogo teatral impulsiona no imaginário.

No que toca a deixar nítido o sentido que essa palavra assume no contexto da pesquisa, o escritor brasileiro Juremir Machado (2012) propõe uma definição possível do que seria imaginário: *“é um reservatório que agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo.”* (p.11-12)

Uma vez que entendemos que estes dois elementos, o teatro de bonecos e o gênero narrativo, capitalizam atenção de alguma forma, devemos, ao inferir a prática dessa técnica em ambiente educacional alternativo, ter noção de que os constituintes da comunidade são, na maioria das vezes, núcleos familiares. E por este motivo acabam por engendrar uma série de dilemas. Um que se pode salientar é como lidar com a variedade intergeracional em uma aula. É advindo do senso comum que os padrões comportamentais dos mais senis e dos jovens são divergentes, ao menos no que diz respeito ao modo de enxergar a realidade. Ou melhor, estão em processos distintos de desenvolvimento como diria o psiquiatra holandês Bernard Lievegoed (1984, p.18).

Devido a complexidade e a objetivos específicos que almeja-se aproveitar o que cada faixa de idade tem a oferecer de modo separado. Talvez por entender que cada fase da vida tem unicidade, mas também, pelo norte que a trindade Waldorf quer sentir-pensar dá, ou para melhor deprendermos o significado da trindade: Volição-sensibilidade-razão. Esse esquema é provido

pela pedagogia Waldorf, é um de seus pilares para compreender a entidade humana, e suas fases de forma sensível e com leniência para respeitar o que delas brota.

Facilitar-nos-á, a principio, a adaptação das atividades as condições que se apresentam em localidades adversas ao imaginado pela pedagogia de Steiner. Imaginemos que a volição faz-se mais sinalizada na infância, a sensibilidade aflorada na juventude, e a razão propriamente a começar pela adolescência e estende-se até a senilidade. Para clarificar essa trindade em períodos de tempo, Steiner norteado pelo pensamento alemão clássico e preponderantemente pelo grego, entendeu que aproximadamente em períodos de sete anos (setênios) algumas mudanças seriam identificadas no individuo em formação.

No entanto, há de se levar em consideração que são apenas formas de endereçar a percepção no sentido de notar que cada uma tem suas especificidades, e que deve prestar-se atenção nelas ao formular a atividade que será proposta. Embora, essa classificação seja indicativa, sua incidência é imprecisa, assim como outras que tem o mesmo foco.

No momento em que apossamo-nos disto como um ponto de vista ideológico e também como um ponto de onde partir para criar alternativas de ensino teatro, o gênero narrativo, torna-se um aliado impar. Pela seleção de contos, mitos, e historietas pode-se trabalhar em cima da imaginação dos participantes, perscrutando-lhes as motivações e esmerando-as, lhes permitindo também que explorem seus desejos durante vivência da pratica artística. O teatro de bonecos, por meio da manipulação e da expressão do boneco constituirá um elemento essencial para potencializar os signos característicos do gênero épico.

Convém citar o entendimento de Kugelgen (1984, p.14) quando ele explicita um caminho possível para a concretização de uma experiência de aprendizagem em quaisquer áreas do saber. Isto é, pensar em ministrar aulas de modo a não preconizar o conteúdo programático na sua dureza disciplinar, mas, conduzir nos envolvidos a mesma seriedade com que se empenham a realizar as tarefas diárias para o jogo (teatral) e para as descobertas que advém deste.

› **Considerações Finais**

O processo de pesquisa segue em andamento, porém, devo salientar que aproxima-se a etapa final. Para evidenciar o interesse e propósito para com a comunidade rural, foi realizada uma intervenção teatral como que para dar inicio a relação de troca. O gênero narrativo se fez presente durante essa atividade, assim com a música. Que fizeram remeter ao funcionamento de uma aula em ambiente Waldorf, ao menos em parte.

Estruturou-se para o dia apresentação um esquema onde as histórias que eram contadas teatralmente, continham além do conteúdo universal dos contos Grimm, teve também com aliado a exposição de um trecho de um monólogo inspirado em contos gaúchos. Contamos com uma apresentação mais intimista onde eram narradas histórias de tradição oral mas como remetiam a histórias bem populares da região onde a comunidade fica sitiada. Houve espontaneidade surpreendente ante ao pedido para que contassem suas histórias e igualmente das fábulas,

anedotas ou mitos da comunidade ou de suas famílias. Uma participante contou que participara de uma peça de teatro e que a experiência mais forte que teve. Outra participante levantou-se da cadeira e contou uma fábula que seu pai lhe contara quando nova, do tigre e do macaco, uma inédita.

No findar das apresentações, alguns, sentiram-se libertos o suficiente para revelar o envolvimento com a arte em algum período de sua vida. Um em especial, revelou que pertencera a um grupo de teatro amador no passado recente. Um outro morador contara que fizera montara bonecos feitos de madeira para uma apresentação quando mais moço. O que ficou sob suspeição é que há nesta comunidade um resquício, algo latente, uma vontade, talvez não exercitada, de fazer arte.

Compreendendo que o contato inicial foi realizado sem empecilhos, intentar-se-á proximamente programar novas atividades para investigar o impacto da atividade prévia, de modo a desenvolver, mesclando a experiência docente adquirida até o momento aos aspectos pedagógicos apreendidos por Helmut Kugelgen, para edificar um modelo de ação pedagógica e teatral no âmbito da comunidade rural Dona Chica. Pois este âmbito alternativo e distante dos centros administrativos, e deste modo, distante do ritmo da cidade, guarda relações com a realidade imaginal (concernente ao imaginário da comuna) que merece um olhar pormenorizado e sensível.

› **Referências**

- Amaral, Ana Maria.(1993).Teatro de Formas Animadas.São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Filho, Hermilo Borba.(1966). Fisionomia e Espírito do Mamulengo. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Gracián, Baltasar.(2006) Arte da Prudência. São Paulo: Editora Martin Claret.
- Kugelgen, Helmut Von.(1984) A Educação Waldorf. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Lanz, Rudolf.(1979). A Pedagogia Waldorf: Um caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus Editorial.
- Lievegoed, Bernard.(1984) Fases da Vida. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, Rudolf.(1996). A educação da criança segundo a Ciência Espiritual. São Paulo Editora Antroposofica.
- Steiner, Rudolf. (2002) Os Contos de fadas.São Paulo: Editora Antroposofica.
- Steiner, Rudolf.(2005) Andar, Falar Pensar: A atividade lúdica. São Paulo: Editora Antroposofica.

Revisando la relación entre la historia como disciplina escolar y la formación ciudadana en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires

MORRAS, Valeria/ UNQ-UNLP-vmorras@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Enseñanza de la Historia – Formación ciudadana – Identidad – escuela secundaria*

> Resumen

El tema elegido para desarrollar el trabajo de tesis de maestría se centra en el estudio de la historia como disciplina escolar para la formación ciudadana y la construcción de identidad a partir de lo establecido en la última reforma curricular, para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

Asistimos a una reformulación a través de las nuevas políticas educativas de la formación ciudadana tanto en su dimensión política como comunitaria y, a través de ella, la identidad de la sociedad, en la que se pasa a valorar la diversidad cultural, considerada como atributo positivo de la misma. Para la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, la educación para la democracia pasa a ser considerada clave en la formación de los nuevos ciudadanos para vivir en una sociedad reconocida como compleja, plural y democrática.

La intención del proyecto de investigación es indagar la relación entre los cambios en la concepción ciudadana en la escuela y la historia como disciplina escolar, para analizar cómo los contenidos y el relato de la historia argentina en la escuela -que han contribuido a construir una identidad esencializada acerca de la sociedad, excluyendo y silenciando otras alternativas posibles de construcción para reconocer a la Argentina como nación plural y diversa- aparecen revisados para poder dar respuesta a las nuevas demandas de formación ciudadana.

Frente al cambio en la relación escuela-ciudadanía e identidad, interesa revisar cuáles son en la actualidad los fundamentos político-pedagógicos de la historia escolar y a su vez ¿qué continuidades y cambios en torno a la relación entre formación ciudadana, identidad y la historia escolar se pueden observar?

Los objetivos que guían la investigación son:

- Analizar la relación que se establece entre historia como disciplina escolar y ciudadanía, en la actual escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

-Analizar los contenidos y el relato histórico que se construye para la historia como disciplina escolar para la conformación de la identidad nacional presente en los actuales Diseños Curriculares de Historia y materiales curriculares utilizados por docentes.

Dado lo que nos interesa indagar, nos proponemos capturar los significados que se construyen en torno a la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de identidad desde las leyes y normativas oficiales y cuál es la propuesta curricular de la historia enseñada desarrollada para tal fin.

La metodología se basa en el análisis de los actuales documentos oficiales (marco legal y curricular) y materiales curriculares utilizados por los docentes en sus clases de historia.

Específicamente en lo que refiere a la historia se propone realizar el análisis de los contenidos a enseñar, así como también el análisis de las orientaciones didácticas en Historia en el currículum prescripto, especialmente los referidos a los relatos sobre la identidad de la sociedad argentina.

Recurriremos al análisis del discurso para el análisis de los documentos a analizar: nos interesa abordar la dimensión política de los relatos históricos que se transmiten a través de la Historia enseñada, por lo que nos interesa indagar fundamentalmente el significado político de ese relato más que el relato historiográfico de la historia en la escuela. En este sentido, a través del análisis del discurso esperamos identificar significados construidos en torno a la identidad argentina desde la historia escolar, ya que partimos de considerar al discurso como configuración de significaciones, como espacio de construcción de identidades.

› **Revisando la relación entre la historia como disciplina escolar y la formación ciudadana en la escuela secundaria**

A través de esta ponencia pretendo socializar mi proyecto de tesis de la maestría. El tema elegido se centra en el estudio de la historia como disciplina escolar para la formación ciudadana y la construcción de identidad a partir de lo establecido en la última reforma curricular, para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

I

Hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI se asiste a un proceso de cambio de época que afecta no sólo la forma de concebir la ciudadanía en los Estados actuales, sino también la concepción de identidad. Se remarca el carácter construido y más abierto de la identidad, dejando atrás el carácter esencializado que se le ha adjudicado, al tiempo que se cuestiona *lo común* y la universalización de la modernidad. (Garretón, 2002; Tiramonti, 2003, Martuccelli, 2009) Estas transformaciones ponen en cuestión los fundamentos de los principios bajo los que se construyó la

sociedad argentina moderna. La identidad que construyó el Estado argentino, en gran parte a través de la escuela está siendo cuestionada.

La reformulación de los principios de ciudadanía e identidad han impactado en el conjunto de la sociedad y a sus instituciones, especialmente a la escuela. La revisión de la concepción ciudadana que aparece en las nuevas normativas legales y curriculares a partir de la Reforma Educativa (nº 24.195) de la década de 1990 y que se profundiza con la Ley de Educación Nacional (nº 26.206) de 2006, y para el caso de la Provincia de Buenos Aires con la Ley de Educación Provincial (nº 13.688) de 2007, se distancia de la que históricamente ha prevalecido en la escuela argentina: la formación de un ciudadano patriótico ha sido desplazada por la formación de un ciudadano democrático a la vez que respetuoso de la diversidad cultural de la sociedad.

En este contexto se asiste a un proceso de corrimiento de sentidos adjudicados a la educación y a la formación ciudadana, poniéndose en el centro de la función educativa la formación para la democracia (Siede, 2007; de Amézola, 2008; Finocchio, 1999; Meschiany, 2011; Pagés 2003). En Argentina el pasado de la dictadura cívico-militar demanda la importancia de una educación para consolidar la democracia en la sociedad. Pero a su vez cambios profundos socio-culturales afectan las identidades nacionales, tanto por los movimientos de la globalización como por la revalorización de las culturas tradicionales regionales o locales. Lo que se evidencia en la crisis del relato homogéneo de nación y en un proceso de visibilización de diversas identidades colectivas. La diversidad cultural comienza a ser reconocida y respetada como un atributo importante de las sociedades.

Frente a este cambio en la relación escuela-ciudadanía e identidad, interesa revisar cuáles son en la actualidad los fundamentos político-pedagógicos de la historia escolar y qué cambios y continuidades implican con los que la han modelado tradicionalmente. El objeto de investigación está constituido por el discurso sobre el relato histórico que aparece en los Diseños Curriculares de Historia y los materiales curriculares que utilizan los docentes en sus clases de historia, para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, en torno a la identidad de la sociedad argentina. Interesa indagar fundamentalmente el significado político de ese relato más que el relato historiográfico de la historia en la escuela.

En la investigación pretendemos analizar la política educativa planteada en torno a una nueva formación ciudadana y su relación con la propuesta curricular de la Historia a enseñar en la escuela. La intención de este proyecto es indagar la relación entre los cambios en la concepción ciudadana en la escuela y la historia como disciplina escolar, para analizar cómo los contenidos y el relato de la historia argentina en la escuela -que ha contribuido a construir una identidad esencializada acerca de la sociedad, excluyendo y silenciando otras alternativas posibles de construcción para reconocerla como nación plural y diversa- aparecen revisados en las nuevas propuestas curriculares de la Secundaria bonaerense para poder dar respuesta a las nuevas demandas de formación ciudadana. De este modo nos proponemos contribuir a la reflexión respecto a la política educativa bonaerense, en referencia a la historia como disciplina escolar y a la influencia que se le atribuye a la formación ciudadana en contexto de reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad.

Los principales planteos giran en torno a la dimensión comunitaria de la ciudadanía frente a la valoración del pluralismo y la diversidad cultural, teniendo en cuenta que ciudadanía e interculturalidad se convierten en conceptos considerados claves de los fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Interesa poder abordar ¿Cuál es la historia que se prescribe enseñar en los Diseños Curriculares de Historia en la actual escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires frente a la conformación de una nueva relación entre educación y ciudadanía? ¿Qué continuidades y cambios en torno a la relación entre formación ciudadana, identidad y la historia escolar se pueden observar? ¿Qué concepciones de historia, ciudadanía e identidad se ponen en juego? ¿Se problematiza a través de la historia enseñada aquello que se daba por supuesto en torno a la identidad nacional, como ha sido su carácter esencial y homogéneo? ¿Qué relatos acerca de la experiencia histórica compartida se pretenden transmitir a partir de la última reforma curricular en la historia escolar? ¿Qué sujetos aparecen como protagonistas de esas experiencias? ¿Qué sujetos están ausentes? Si en el relato oficial tradicional de la nación no hay lugar para los indígenas ni para los afrodescendientes, ¿qué lugar ocupan en el presente en la historia escolar cuando desde el Estado se reconoce la diversidad cultural de la sociedad? Responder estas preguntas y establecer continuidades y cambios en torno a la formación ciudadana, identidad y la historia escolar nos permitirá evidenciar las relaciones entre política y cultura; nos ayudará a explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron y que aún persisten, a partir de la identificación de una determinada identidad nacional transmitida desde la historia escolar.

II

Sintéticamente podemos decir que los trabajos que plantean el abordaje de la historia escolar y la formación ciudadana a partir de las reformas curriculares de las últimas dos décadas son Finocchio, 2005; Meschiany, 2011, entre otros y los de López Facal, 2012; Pagès, 2003 y 2007, que si bien refieren al caso Español, nos aportan interesantes planteos para nuestro análisis. Sobre la historia escolar y la construcción de la identidad nacional fundamentalmente los trabajos se han centrado en el análisis de los manuales escolares como el de Romero, 2004; Asinberg, 2007; De Privitellio, 2001; Cucuzza; 2007; González Amorena, 2004; Ruiz Silva, 2011, este último incorpora a su vez relatos de estudiantes. Como conclusiones se puede sostener que los cambios en contenidos y prácticas de enseñanza no han sido suficientes para abandonar el modelo de la identidad nacional ni para estructurar uno nuevo. Dentro de esta línea destacamos una serie de trabajos en los que podemos encontrar un análisis del lugar de los indígenas en relación a la imagen de identidad argentina que se construye en los relatos en torno a la enseñanza de la historia: Ruiz Silva, 2011; Amuchástegui, 2009; Artieda, 2006; González Amorrea, 2004, Delrio y otros, 2010; Navarro, 2003. Remarcamos que todos estos trabajos no parten su análisis a partir de la nueva política educativa, tanto a nivel nacional como provincial y los nuevos diseños curriculares correspondientes.

Consideramos que aún está por profundizar la exploración en torno a la formación ciudadana desde el plano comunitario teniendo en cuenta las transformaciones, tal como se plantea

discursivamente para la actual escuela secundaria bonaerense. Dicha exploración implica el reconociendo de la dimensión cultural de la ciudadanía. A su vez, han sido pocos los estudios que analizan los significados políticos del relato histórico que se transmiten en la escuela en torno a la identidad nacional (Ruiz Silva, 2011; Amuchástegui, 2009; González Amorrea, 2004, Delrio y otros, 2010). Está por explorar asimismo, la dinámica que se establece entre la política educativa, los diseños curriculares y los materiales curriculares que utilizan los docentes llevan adelante sus propuestas.

III

La investigación se propone abordar la educación en general y la historia escolar en particular como proceso socio-histórico y político, de modo de poder reconocer y hacer visibles los lazos entre historia, educación y política. Lo que planteamos es problematizar la formación ciudadana en la escuela en torno a cómo se propone desde la historia como disciplina escolar (Chervel, 1991), la construcción de una identidad compartida. Esta problematización parte de considerar que la afirmación de los derechos y de la plenitud de la ciudadanía supone el reconocimiento de las identidades culturales (Candau, 2010). Plantear la formación ciudadana desde el plano comunitario, implica el reconocimiento de la dimensión cultural de la ciudadanía.

Partiendo de considerar la fuerte imbricación entre cultura y política y el fuerte vínculo en Argentina entre ciudadanía e identidad nacional, Grimson (2007) es un autor que consideramos relevante para la investigación por distintos planteos que realiza en torno a la nación, la cultura y la identidad y su vínculo con el poder y la formación de ciudadanos.

Pensar la formación de ciudadanos en la escuela y la enseñanza de la historia en ese proceso implica abordar el currículum escolar. Consideramos al currículum, siguiendo los aportes de Goodson (1995, 2000, 2003), como un parámetro importante –producido en un determinado momento histórico y que responde a determinadas prioridades sociales y políticas- a través del cual se configuran las prácticas en el aula al tiempo que se establecen las reglas y criterios para valorar y establecer los objetivos e intenciones de la educación. Las decisiones sobre la selección de contenidos y el modo de presentar una disciplina escolar definen jerarquías y valores sociales y culturales. Es así como los contenidos y la forma de un plan de estudios privilegia una construcción particular de relaciones políticas y jerarquías sociales y culturales (Goodson, 2000).

Sostenemos que el curriculum, como práctica de significación, condensa un proyecto de sociedad; por lo que el curriculum, como el conocimiento y la transmisión de la cultura, no pueden pensarse fuera de las relaciones de poder. Nos posicionamos entonces desde una perspectiva poscríticas para pensar el currículum, ya que nos interesa abordar las conexiones entre el saber histórico escolar, identidad y poder (Da Silva, 1998, 1999). Considerando al curriculum como constructor y portador de significados, desde una perspectiva posestructuralista entendemos el significado como social y culturalmente producido, a través de relaciones de poder. Tomamos de los estudios poscoloniales el concepto de representación a través del cual tomamos conocimiento del *otro*, conformándose en un proceso central en la formación de la identidad cultural y social.

Pensamos a la cultura como experiencia vivida (R. Willams), como campo de producción de significados y campo de lucha en torno a la significación social. Los Estudios Culturales permiten concebir al curriculum como un campo de lucha en torno de la significación y la identidad.

La identidad la entendemos como una relación construida, histórica y socialmente, en referencia a la representación y producción de un “otro”. Esta construcción se realiza dentro de unas relaciones de poder, estableciéndose jerarquías, en el interior de una sociedad (Grimson, 2008; Hall, 2003). Sostiene Stuart Hall “porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003: 18).

Constituidas dentro de la institución escolar, las disciplinas escolares al considerarlas una creación cultural para la perpetuación de la sociedad, Chervel sostiene que constituyen “un conglomerado complejo que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas” (Chervel, 1991). La Historia escolar responde más bien a *ideas, discursos y prácticas dominantes* dentro del marco escolar. Una vez constituida posee, como tradición social construida históricamente, la virtud de la longevidad, ya que alcanza la resistente forma de costumbre institucional. (Cuesta Fernández, 1997).

Al considerar la dimensión de la práctica y del discurso como elementos centrales tanto en el estudio del curriculum como de las disciplinas escolares se está otorgando un lugar central a los docentes como protagonistas activos de lo que se enseña en la escuela. De este modo su estudio puede permitir evidenciar la existencia o no de disputas, resistencias, conflictos o consensos y acuerdos en la construcción social del currículum (Goodson) y de las disciplinas escolares y las transformaciones generadas o frenadas que la implementación de la propuesta oficial puede generar. Esta perspectiva permite pensar a la escuela como espacio de construcción cultural: donde escuela y docentes aparecen también como protagonista de los cambios. Esta perspectiva nos lleva a reconocer a los docentes como actores, creadores y decisores, además de implementadores del Diseño Curricular.

Los objetivos que guían la investigación son:

- Analizar la relación que se establece entre historia como disciplina escolar y ciudadanía, en la actual escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.
- Analizar los contenidos y el relato histórico que se construye para la historia como disciplina escolar para la conformación de la identidad nacional presente en los actuales Diseños Curriculares de Historia y materiales curriculares utilizados por docentes.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Analizar los contenidos presentes en los diseños curriculares de historia y materiales didácticos.
- Analizar las características que presenta el relato histórico escolar en torno a la identidad de la sociedad argentina.

- Describir y analizar los significados políticos de ese relato y sus implicancias en la construcción de relaciones de poder y de jerarquías sociales y culturales.

IV

Dado lo que nos interesa indagar, nos proponemos capturar los significados que se construyen en torno a la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de identidad desde las leyes y normativas oficiales y cuál es la propuesta curricular de la historia enseñada desarrollada para tal fin.

La metodología se basa en el análisis de los actuales documentos oficiales (marco legal y curricular) y materiales curriculares utilizados por los docentes en sus clases de historia.

Específicamente en lo que refiere a la historia se propone realizar el análisis de los contenidos a enseñar, así como también el análisis de las orientaciones didácticas en Historia en el currículum prescripto, especialmente los referidos a los relatos sobre la identidad de la sociedad argentina. A través del análisis de contenido esperamos identificar y examinar cómo el currículum de historia contribuye a la construcción de ciertas jerarquías y valores sociales y culturales a la vez que atribuye significados sobre la conformación de la identidad argentina. Dicho trabajo implica la selección y jerarquización de distintos contenidos y sus respectivos relatos históricos detectados para su posterior interpretación y análisis, de acuerdo a las conceptualizaciones y reflexiones de interés en el marco de la investigación. La realización de la matriz de análisis de contenidos tiene su punto de partida en el trabajo de (Bonafé)

Recurriremos al análisis del discurso para el análisis de los documentos a analizar: nos interesa abordar la dimensión política de los relatos históricos que se transmiten a través de la Historia enseñada, por lo que nos interesa indagar fundamentalmente el significado político de ese relato más que el relato historiográfico de la historia en la escuela. En este sentido, a través del análisis del discurso esperamos identificar significados construidos en torno a la identidad argentina desde la historia escolar, ya que partimos de considerar al discurso como configuración de significaciones, como espacio de construcción de identidades. (Buenfil Burgos, 1991)

Las fuentes oficiales a analizar serán los actuales documentos oficiales del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires: Leyes, Normativas y Diseños Curriculares de Historia para la educación secundaria. El interés de estos últimos documentos se basa en la medida en que pretenden, desde una concepción explícitamente prescriptiva, concretar lo que expresan las leyes educativas.

Se indagarán y analizarán la presencia de conceptualizaciones y significados que se encuentran en los documentos a analizar y que nos permitirán acercarnos a una mejor comprensión de los modos en que se define la formación ciudadana y la construcción de identidad para el desarrollo de una sociedad democrática, plural y diversa. Se contrastarán el marco legal y curricular para poder abordar la relación entre lo expresado en el marco legal acerca de la formación de una ciudadanía democrática en la escuela y lo que aparece expresado en los Diseños

Curriculares de Historia ¿Qué relación se establece entre la propuesta curricular de la historia enseñada y la propuesta educativa de formación ciudadana para la educación secundaria?

Consideramos importante a su vez analizar como fuente los materiales curriculares utilizados por los docentes en sus clases de historia. En la elección de los materiales los docentes toman parte activa de las decisiones acerca de lo que pretenden enseñar, pudiéndose evidenciar avances o bloqueos a la propuesta oficial de enseñanza, en cuanto podemos dar cuenta cómo las prescripciones curriculares son traducidas por los docentes en el momento de enseñar la historia escolar. Analizaremos los contenidos que utilizan para el desarrollo de las clases de historia y analizaremos los discursos acerca de la nación y la sociedad que se presentan en los materiales curriculares que utilizan. A través de entrevistas no estructuradas indagaremos sobre los criterios de selección de dichos contenidos en relación a los propósitos que le adjudican a la enseñanza de la historia.

Para la selección del material curricular seleccionaremos aquellos materiales que tienen relación con la imagen de nación y sociedad argentina. Para ello nos centraremos fundamentalmente en los producidos para 3er año de la secundaria básica por considerar que el relato de la historia argentina durante el siglo XIX ha tenido un importante papel en la construcción discursiva acerca de la identidad argentina. Dado el carácter exploratorio de la indagación y análisis de estos materiales se recolectará el material en una escuela secundaria del partido de La Plata, ya que los profesores de la misma trabajan a su vez en otras escuelas secundarias del distrito, por lo que se tendrá en cuenta los materiales que utilizan en sus clases de 3er año de historia.

La recolección de los datos será realizada a partir de la combinación de las siguientes actividades:

1. Relevamiento de los documentos oficiales a través de los sitios web oficiales de educación tanto a nivel nacional como de la Provincia de Buenos Aires.
2. Entrada a la escuela, contacto con los profesores de Historia. Relevamiento de los materiales curriculares utilizados en sus clases de historia para 3er año.
3. Entrevistas no estructuradas con los profesores de Historia que nos aportarán los materiales curriculares utilizados en sus clases.
4. Interpretación y análisis de las fuentes relevadas según la metodología elegida.

V

Los avances en la investigación están centrados en una primera aproximación al análisis de las normativas legales y diseños curriculares de historia para la Educación Secundaria Básica (1er, 2do y 3er año).

La revisión de la formación ciudadana, tal como está planteada en la nueva política educativa implica la revisión de la identidad bajo la cual se ha identificado históricamente al ciudadano argentino, ya que Argentina es un país más heterogéneo de lo que el imaginario social suele considerar. Dicha revisión necesariamente tendría que interpelar a las narrativas construidas

en torno a la historia escolar que han contribuido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables.

Según lo revelado y analizado hasta el momento los propósitos de la historia escolar vinculados a la diversidad se centran en trabajarla como lo diferente, apareciendo la diferencia como algo dado, ligando la diversidad cultural a una cuestión más folklórica que política. De este modo la cuestión de la interculturalidad aparece relacionada más bien como una cuestión de información, de saber más sobre “los otros” argentinos, los aborígenes, y no como una cuestión que fundamentalmente implica la política.

Observamos que, pese a los cambios curriculares e intencionalidades discursivas en torno a la historia enseñada y la formación de ciudadanos, se continúa construyendo una imagen de la Argentina como nación blanca y de origen europeo. Si bien se reconoce la diversidad en la nación, la identidad nacional aparece dissociada de esa diversidad, por lo que no nos encontramos con una reformulación de dicha imagen.

Si a principios del siglo XX la universalidad se encontraba encarnada en una cultura nacional, el reconocimiento de la diversidad en el siglo XXI implica revisar esa cultura nacional. Ante esto nos preguntamos, si la formación del ciudadano supone la transmisión de *una* cultura ¿Qué cultura transmitir para la ciudadanía de hoy? Plantear esto nos habilita a rastrear las tensiones que consideramos existentes en el currículum y en la política educativa al evidenciar qué persiste de esta idea de identificar lo universal con *una* cultura. Evidenciar esto nos permite ver las tensiones inherentes a pensar la formación ciudadana democrática en un contexto de diversidad cultural bajo el formato escolar y el currículum de la escuela actual, ya que, como sostiene Garretón (2002), la democracia es siempre una tensión entre principios éticos e instituciones creadas para encarnarlos y estas tensiones las evidenciamos en las políticas educativas.

> **Bibliografía**

Buenfil Burgos, Rosa Nilda (1991) Análisis del discurso y educación, DIE-CINVESTAV-IPN.

Chervel, A. (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación, N°295. Historia del currículum*, Revista cuatrimestral de la secretaría de Estado de Educación, Madrid.

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares--Corredor, Barcelona.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1999) “Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Auténtica.

----- (1998) “Cultura y currículum como práctica de significación”. En, *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, n°1, pp 59/76

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Delrio, W. et al. (2010). "Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Buenos Aires, 28-30 de octubre.
- Finocchio, Silvia (2005) "La ciudadanía en los cuadernos de clase". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Garretón, M. A. (2002). "Las orientaciones analíticas y la problemática latinoamericana", en *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- González Amorena, M. P. (2004). "Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos", Comunicación presentada en el XV *Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, abril.
- Goodson, Ivor (2003) *Estudios del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu
- Goodson, Ivor (2000), *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, Ivor (1995), *Historia del currículum*. Buenos Aires: Pomares-Corredor
- Grimson, A. (comp.) (2007). "Introducción", en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Grimson, Alejandro (2008) "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad". *Tabula Rasa*, N° 8, enero, junio, Bogotá-Colombia. 45-67
- Hall, Stuart (2003), Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En, Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 13-39
- Martucelli, D. (2007). "Universalismo y particularismo: Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas". UNESCO-IIPE (Mineo)
- Martínez Bonafé, Jaime "¿Cómo analizar los materiales?". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 203. 14-18
- Pagès Blanch, J. (2003). "Ciudadanía y enseñanza de la historia". *Reseñas de enseñanza de la historia*, N° 1.
- Romero, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (2003). "Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *La educación media en Argentina*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.

La construcción del conocimiento social sobre nociones económicas. Problemas conceptuales y metodológicos para la indagación empírica

Robles López, Nicolás / CONICET-IICE/UBA - nicolasrobleslopez@gmail.com¹

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: Conocimiento; Direccionalidad; Desarrollo; Nociones económicas; Metodología.

> Resumen

En esta ponencia se presentará una investigación en curso sobre la psicogénesis de la noción de trabajo en niños y adolescentes. En las investigaciones sobre las nociones económicas en niños y adolescentes existen distintas interpretaciones acerca del proceso de desarrollo de las concepciones de los individuos, lo que plantea el problema de cómo entender la direccionalidad del desarrollo del conocimiento. Es decir, hacia dónde se dirige el mismo y a través de qué mecanismos. En este trabajo se revisarán las posiciones de distintas tradiciones de investigación (psicología genética literal, psicología genética crítica y psicología social) para elucidar esta problemática. Asimismo, se realizará un análisis de las metodologías utilizadas desde cada tradición de investigación, para poder hacer un balance sobre qué potencialidades y límites tiene cada método de investigación utilizado.

Esta investigación se propone dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones de los niños y adolescentes de la C.A.B.A. sobre el trabajo? ¿Es posible identificar algún patrón en el desarrollo psicogenético de las mismas? De ser así, ¿cuáles serían las características centrales de ese proceso? ¿Cuáles son los procesos cognitivos implicados en la construcción de conocimientos implicados?

El objetivo general es:

Analizar los procesos de conceptualización individual de los fenómenos del dominio social de conocimiento, a través del análisis de la psicogénesis de las concepciones del trabajo en niños y adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹ Este trabajo se realizó dentro del marco del proyecto de investigación UBACYT 20020130100256BA: *Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas*, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

Los objetivos específicos son:

Describir las concepciones de niños y adolescentes de la C. A. B. A. sobre el trabajo.

Realizar un análisis psicogenético de las concepciones identificadas en los participantes.

Analizar las características del proceso de desarrollo que se ponen de manifiesto en las argumentaciones de los participantes sobre el objeto de estudio.

Interpretar los procesos cognitivos implicados en la construcción de conocimientos de este proceso de desarrollo.

La relevancia de esta investigación se basa en que las nociones económicas han sido indagadas en la tradición de investigación constructivista pero no han tenido un lugar importante en el campo y no se ha profundizado en esta temática, sobre todo en el desarrollo de la noción de trabajo. Asimismo, este campo de indagación permite abonar a la discusión acerca de las posibles relaciones entre psicología genética y psicología social ya que sí se ha investigado la representación social del trabajo desde la teoría de las representaciones sociales.

El tipo de estudio a realizar es descriptivo y el diseño es no experimental y transversal-evolutivo. La muestra es no probabilística e intencional por cuotas. La metodología a utilizar será una entrevista semi-estructurada basada en el método clínico piagetiano, en la que se indagará sobre la noción de trabajo, y luego, en un segundo momento, se utilizará una metodología utilizada en la psicología social, que consiste en mostrarle al sujeto distintos dibujos que definan lo que es el trabajo para él. En este caso, se realizará una modificación a la metodología tomada de la psicología social ya que esta no permite reconstruir los mecanismos cognitivos utilizados por el sujeto.

› **Presentación**

La tradición de investigación piagetiana de la psicología genética indagó la construcción del conocimiento en el desarrollo del niño con el objetivo de dar respuesta a una problemática epistemológica. Esta problemática puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? (Castorina, 2012a). Por lo tanto, el conocimiento no se entiende como una entidad estática sino como una realidad en permanente cambio y evolución (Piaget, 1971). En las indagaciones clásicas, el objetivo central era indagar la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático. Por lo tanto, se puede plantear que lo social entendido como, por un lado, la intervención de las prácticas culturales y las relaciones sociales sobre los mecanismos cognitivos en la construcción de conocimiento y, por otro lado, como la construcción de conocimiento sobre objetos culturales; fue un elemento inestable en la tradición constructivista clásica (Castorina, 2012b). Sin embargo, la extensión de la tradición constructivista hacia el desarrollo del conocimiento social llevó a la diferenciación de dos líneas de investigación (Castorina, 2007). La línea de investigación literal conservó la tesis piagetiana de que el conocimiento se construye a través de estructuras globales que no se diferencian según los objetos específicos sobre los que se construye el conocimiento. Por otro lado, la línea de investigación

crítica revisó el núcleo de la tradición de investigación y dejó de lado la tesis de un desarrollo a través de estadios globales para indagar la construcción de conocimiento en dominios sociales específicos. En esta última línea se tiene en cuenta tanto la interacción sujeto-objeto concreta como las interacciones con otros sujetos (Castorina, 2007; Turiel, 1983).

Este desarrollo histórico de la tradición de investigación constructivista plantea la necesidad de reflexionar sobre distintos tópicos que no fueron desarrollados en las investigaciones clásicas. Uno de los problemas a definir al realizar investigaciones sobre objetos sociales es el de las características que tienen estos objetos. Esto significa que dependiendo de las definiciones que se tengan sobre qué objeto conoce el sujeto, las indagaciones e interpretaciones sobre los procesos de desarrollo y la direccionalidad hacia la que se dirige el desarrollo son diferentes. Otra temática que debe ser repensada al momento de realizar indagaciones sobre la construcción de conocimiento de dominio social es la concepción que se tiene sobre el sujeto. Esto significa que no se puede seguir considerando que el objeto de indagación es un sujeto epistémico aislado e indiferente de su inclusión en determinadas relaciones sociales y prácticas culturales. Finalmente, esto plantea la necesidad de la apertura de la psicología hacia otras disciplinas, como las ciencias sociales, que aporten conocimientos sobre estas temáticas y también que permitan un abordaje metodológico que capture la especificidad del objeto y el sujeto de conocimiento en este tipo de indagaciones.

› **Indagaciones empíricas sobre conocimientos económicos**

El desarrollo del conocimiento económico es un tema que ha sido indagado ampliamente por la psicología genética con respecto a distintas nociones (Berti & Bombi, 1988; Delval & Kohen, 2012; Faigenbaum, 2005a, 2005b; Webley, 2005). En esas investigaciones sobre las nociones económicas de niños y adolescentes existen distintas interpretaciones acerca del proceso de desarrollo de las concepciones de los individuos. Por otra parte, la construcción de este objeto de conocimiento, también ha sido abordada por la psicología social, específicamente por la teoría de las representaciones sociales (Duveen & Shields, 1986; Emler & Dickinson, 2005; Emler, Ohana & Dickinson, 1990).

En el marco de la psicología genética, por un lado, varios autores sostienen una interpretación del desarrollo según la cual el sujeto atraviesa distintas etapas universales para llegar al entendimiento adulto de la economía (Berti & Bombi, 1988; Delval & Kohen, 2012). Las investigaciones realizadas Delval y sus colaboradores (Enesco et. al., 1995; Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006) tienen como objetivo explorar los cambios evolutivos en las representaciones de los niños y adolescentes sobre el funcionamiento de la sociedad y también sobre su comprensión de los elementos que la conforman. Por ello indagaron sus concepciones sobre la riqueza y la pobreza, la estratificación y la movilidad social y las explicaciones de la desigualdad, en niños y adolescentes de dos grupos sociales diferentes (Enesco et. al., 1995). También buscaron responder a la pregunta sobre por qué existe un efecto de la clase social en el

desarrollo cognitivo. Los autores plantean como un problema que este efecto podría implicar diferencias en el ritmo del desarrollo cognitivo o podría deberse a una influencia diferencial de la ideología dominante. Para poder diferenciar los grupos sociales, eligieron un grupo de nivel socioeconómico medio-alto de un barrio residencial fuera de Madrid. En cambio, para el nivel socioeconómico bajo, eligieron tres colegios públicos de barrios obreros de la periferia de Madrid.

Durante la entrevista clínica Delval y sus colaboradores (Enesco et. al., 1995) planteaban al sujeto una serie de preguntas, buscando también las justificaciones de las respuestas dadas. La entrevista se organizaba según los siguientes temas a indagar. En la primer parte de la entrevista pretendían identificar los rasgos con los que los niños describen a los ricos y a los pobres, como rasgos externos o atributos asociados a unos y otros, tipo de trabajo, entre otros. En relación al trabajo, se indagaron las ideas de los niños sobre las ocupaciones de ricos y pobres. Directamente indagaban si los ricos trabajaban o si los pobres trabajaban y luego preguntaban en qué trabajaban. En esta parte de la entrevista se pregunta:

- “-¿Qué es un rico?
- ¿Qué es un pobre?
- ¿Cómo es un pobre?
- ¿Cómo es un rico?
- ¿Se nota en algo que una persona es rica/pobre? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan, los pobres trabajan? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan con los pobres?” (Enesco et. al., 1995: p. 175)

Los resultados obtenidos por Enesco y sus colaboradores (1995) muestran que generalmente hasta los diez años los entrevistados no se referían a ningún trabajo concreto, sino a lugares de ricos y pobres, sin mencionar funciones o actividades (por ejemplo: “hospitales”, “hoteles”, etc.). En este sentido, las ocupaciones de ricos y pobres no se diferenciaban en muchos niños de 6 años y hasta en algunos de 8 años. Después de los 10 años, la mayoría de los niños de las dos clases sociales asociaban a las personas ricas con trabajos profesionales, de empresarios o de mando. Mientras que a los pobres los relacionaban con actividades propias de empleos subalternos o subempleos.

Según Delval (1989), la experiencia social de los niños es fragmentaria e indirecta y sus instrumentos de conocimiento son insuficientes para comprender la realidad social (Delgado, Díaz-Barriga, Muría, 2012). Por ello, para indagar la noción de trabajo, este grupo de investigadores decidió recurrir a un grupo de niños y adolescentes mexicanos de entre 7 y 15 años que trabajaban en la calle dado que, a diferencia de otros niños, tenían una experiencia plena con ese objeto de conocimiento (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006). El problema que se plantean los autores es indagar si estos niños y adolescentes que tienen una experiencia directa con el trabajo construyen más tempranamente y con menor esfuerzo las nociones sobre la realidad social. De forma más específica, su objetivo era caracterizar las ideas que tienen estos niños sobre el trabajo y el sentido y valor que le otorgan al mismo. Entonces, en las entrevistas realizadas según el método clínico indagaban distintos aspectos de su experiencia en el trabajo en la calle. La elección metodológica de tomar entrevistas puramente verbales fue mantenida a pesar de tener en cuenta

que la escolaridad de estos niños y adolescentes se encontraba limitada por su situación de vida concreta, lo que les hacía más difícil a los niños y adolescentes la tarea de contestar verbalmente ciertas preguntas y ponerse en el punto de vista de otra persona que no conoce su actividad (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006).

Las preguntas que se realizaban eran: “¿qué es trabajar?, ¿por qué trabaja la gente?, ¿quiénes son los que trabajan y quiénes no trabajan?, ¿qué trabajos conoces?, ¿qué tipo de trabajos te parecen más importantes?, ¿qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo?” (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006: 1361).

Los resultados obtenidos (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006) indican que la experiencia directa no se manifiesta como un factor que impulse el desarrollo del pensamiento económico de los niños. En este sentido, los investigadores concluyen que las ideas, la información que asimilan del medio, están determinadas por su realidad socioeconómica y por la cultura en que viven. Lo que implica que no existe un cauce natural en las representaciones que forman los niños y adolescentes, en el sentido de que sean iguales para todos los niños a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, esto no conlleva un avance en las explicaciones, en la organización de este conocimiento. Entonces, la experiencia sería un punto de partida para la construcción del conocimiento, pero no permitiría alcanzar nociones más generales y abstractas, ya que para esto es necesaria la promoción de esas nociones a través de las prácticas escolares.

Por otro lado, dentro de la psicología genética crítica, Faigenbaum (2000, 2005) ha realizado críticas a la idea de realizar sólo entrevistas verbales tal como lo han hecho Berti y Bombi (1988) y de Delval y sus colaboradores (Enesco et. al., 1995; Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006). Por el contrario, Faigenbaum (2005) presenta una serie de investigaciones en la que la estrategia de indagación se basa en el método clínico piagetiano reformulado en base a cada problemática y sujeto indagado. Por ejemplo, en una investigación dedicada a indagar los intercambios económicos de los niños, Faigenbaum (2005), utilizando un abordaje etnográfico, puso de manifiesto que existe un cambio progresivo en la cultura de los grupos de niños. Los intercambios basados en la reciprocidad estricta que implican una entrega de bienes de todas las partes que participan en un intercambio, semejantes a los contratos de compraventa, se vuelven dominantes alrededor de los 9 años por sobre los intercambios basados en la reciprocidad asociativa, en los que se ceden bienes en función de un fortalecimiento de los lazos de amistad o de grupo. La relevancia de esta investigación consiste en haber señalado que los argumentos y procedimientos de los niños se modifican a través del tiempo a medida que se modifica la propia cultura del grupo de niños.

En otra investigación donde indagó las concepciones sobre el valor, Faigenbaum (2005) propone estructurar las entrevistas mediante el planteo de un problema que el entrevistado debe resolver, tal como lo hacía Piaget en sus indagaciones sobre conceptos operatorio-concretos (Piaget & Inhelder, 1941/1971). Un ejemplo de estos problemas diseñados para indagar las concepciones de los niños sobre el valor es el siguiente:

“Este hombre [el entrevistador apunta hacia un dibujo] es Jorge, y esta mujer [un segundo

dibujo] es Lucía. ¿Ves lo que tienen? Lucía tiene un anillo de oro [el entrevistador apunta hacia un dibujo de un anillo, cerca de Lucía] y Jorge tiene una bicicleta [el entrevistador apunta hacia un dibujo de una bicicleta cerca de Jorge]. Lucía usualmente vende anillos de oro como este, y Jorge vende bicicletas como esta. Un día Jorge y Lucía se encuentran y ellos deciden intercambiar sus cosas. Jorge le da su bicicleta a Lucía, y Lucía le da su anillo de oro a Jorge [el entrevistador intercambia los dibujos de los objetos, de manera que ahora el anillo de oro está cerca de Jorge y la bicicleta cerca de Lucía]. En tu opinión, ¿Jorge o Lucía ganaron o perdieron algo cuando intercambiaron estas cosas? (Faigenbaum, 2005: p. 41. La traducción es nuestra).

De esta manera, Faigenbaum (2005) considera que la situación presentada a los niños permite indagar tanto sus respuestas como las argumentaciones que ellos esgrimen para sostener sus posturas. De esta forma, también se puede poner a prueba la consistencia de las respuestas por parte de los niños, un elemento clave del método clínico piagetiano. Con este ajuste del método clínico para indagar nociones económicas, Faigenbaum evita un abordaje meramente descriptivo y puede ahondar en la coherencia de las respuestas de los niños.

En esta línea de investigaciones, la concepción del sujeto cambia ya que se considera que el niño es un agente social pleno, a diferencia de lo planteado por Delval (1989) sobre la experiencia fragmentaria de los niños. En sintonía con la esencia del método clínico piagetiano, se reconoce una cualidad esencial al mundo de las interacciones de los niños. Como plantea Webley (1996), existiría una experiencia económica directa que tiene una autonomía relativa respecto de las representaciones y la economía de mercado del mundo adulto. De esta forma, se pueden incluir en las indagaciones los intercambios económicos de los niños, el aspecto práctico del mundo económico, a través del abordaje etnográfico. Asimismo, en esta línea de indagaciones también se supera la búsqueda de definiciones verbales descriptivas al incluir en las entrevistas situaciones problemáticas en las que se les pide a los niños que resuelvan y fundamenten. Estas situaciones problemáticas también permiten superar la idea de que la direccionalidad del pensamiento de los niños está orientada hacia el sentido común de los adultos. Los problemas intrínsecos de los objetos económicos se elaboran a partir de las problemáticas surgidas en la historia de la ciencia económica y se reformulan para indagar el pensamiento original del niño sobre estas temáticas.

Desde la teoría de las representaciones sociales (Emler & Dickinson, 2005; Emler, Ohana & Dickinson, 1990) se sostiene una teoría sociogenética del conocimiento, en la que el desarrollo del conocimiento social es el desarrollo del acervo de argumentos y soluciones preexistentes en el propio grupo social al que pertenece el niño. A pesar de que reconocen que el sujeto es activo, no consideran posible que el niño construya sus propias soluciones a los problemas planteados por la sociedad sino que se apropia de las soluciones que le proporciona su grupo social de pertenencia (Emler, Ohana & Dickinson, 1990).

En una investigación, realizada con niños escoceses, franceses y estadounidenses de entre 7 y 12 años, Emler, Ohana y Dickinson, (1990) indagaron la atribución diferencial del ingreso dependiendo de las ocupaciones. La muestra estaba compuesta intencionalmente por niños de clase media y niños de clase trabajadora. Los investigadores les mostraban en dibujos a personas que representaban cuatro ocupaciones distintas. Las ocupaciones fueron elegidas intencionalmente para que dos fueran ocupaciones de clase media (doctor y maestro de escuela) y las otras dos de

clase trabajadora (colectivero y barrendero o basurero). La tarea básica era que los niños estimaran los ingresos semanales de cada uno de las personas dibujadas. Para que realizaran esta tarea les dieron dinero del juego Monopoly para que distribuyan el monto que ellos creyeran apropiado. De esta manera, se puso de manifiesto que la mayoría de los niños estuvo de acuerdo en establecer el mismo ranking de ocupaciones, sin diferencias en función de la nacionalidad. Primero ubicaban al doctor como al que recibía el ingreso más alto y luego al maestro, al colectivero y al barrendero. No obstante, los niños de clase media poseían un rango más amplio de justificaciones para las desigualdades en el ingreso. Lo que es interpretado por Emler, Ohana y Dickinson (1990), como una diferencia basada en la clase social de pertenencia. Sostienen que los niños de clase media están más comprometidos en las desigualdades y organizan su conocimiento sobre las ocupaciones en términos de clases sociales. Los niños de clase trabajadora no comparten de forma completa esta representación social pero aun así no desarrollan ideologías opositivas o críticas. A diferencia de los teóricos del desarrollo cognitivo, que postulan que todos los niños están en el mismo camino de desarrollo pero que, a determinada edad, algunos han progresado más que otros, Emler y Dickinson (2005) plantean que este no es el caso porque las diferencias de clase que ellos observaron no están relacionadas con la edad. Su punto de vista es que hay una diferencia en el desarrollo del conocimiento social. Su interpretación de estos resultados es que diferentes grupos sociales van a construir y diseminar diferentes interpretaciones del mundo social.

> **Discusión**

Para finalizar, se plantearán distintas conclusiones en función de las líneas de investigación reseñadas. Primero se hará referencia a las características de los objetos de conocimiento planteadas por cada línea, luego sobre la caracterización de los sujetos de conocimiento y finalmente se plantearán algunas precisiones metodológicas que servirán para la implementación del diseño metodológico de nuestra propia investigación.

A partir de lo planteado anteriormente, se puede observar que la línea literal de la psicología genética considera que el objeto de conocimiento de los niños y adolescentes son las experiencias sociales y que el modelo hacia el que este conocimiento debería acercarse es el sentido común del adulto ya que el análisis realizado por estos autores es descriptivo. Esto significa que la caracterización del pensamiento de los niños no se realiza desde un análisis en profundidad de los problemas que plantea el objeto de conocimiento para el niño sino que se realiza una descripción de cómo este pensamiento llega a ser el de los adultos (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006). Por otro lado, las investigaciones de la psicología genética crítica incluyen un criterio epistemológico de análisis de las producciones de los niños ya que se considera que el objeto de conocimiento son las relaciones sociales y las prácticas en las que el niño se encuentra inmerso pero también que estas relaciones y prácticas plantean problemas cognitivos que deben ser interpretados en su especificidad a través del análisis de los problemas que han planteado estos objetos en la historia de las ciencias, en este caso de la economía (Faigenbaum, 2005a). Por último,

las investigaciones realizadas desde la psicología social plantean que el objeto de conocimiento se encuentra dado en la realidad social del grupo al que el niño pertenece y se caracterizaría por las creencias y significados compartidos (Emler & Dickinson, 2005). La articulación entre la psicología genética crítica y la psicología social, habilitaría a poder indagar cómo las representaciones sociales sobre el mismo objeto de conocimiento intervienen en el desarrollo conceptual sobre este objeto. Así, no se tomaría una mirada ingenua que acepta el sentido común de los adultos como el fin hacia el que tiende el conocimiento del niño y se podría abordar la complejidad del pensamiento del niño y su relación con las ideologías existentes en la sociedad (Castorina & Barreiro, 2006). Igualmente, si bien el análisis de la psicología social incluye un elemento no incluido en las otras líneas de indagación, pierde la especificidad de la construcción de conocimiento y la índole objetiva del objeto de conocimiento, en el sentido de las dificultades cognitivas que plantea el mismo objeto de conocimiento aún para grupos sociales diferentes.

Por otro lado, se plantea la dificultad de cómo caracterizar al sujeto de conocimiento. En este caso, se puede observar que en las indagaciones de la línea literal de investigación de la psicología genética, se considera que los niños tienen una experiencia social fragmentaria ya que se hallan separado de determinado tipo de relaciones (venta de fuerza de trabajo, por ejemplo). Por lo tanto, la decisión de indagar niños y adolescentes que trabajan tiene como objetivo completar este tipo de déficit que sería la falta de esa experiencia. Sin embargo, en esta posición la idea de experiencia sería la de aquello con lo que el niño tiene contacto directo, sin incluir por ejemplo las creencias colectivas que pueden estar interviniendo limitando el desarrollo del conocimiento del niño, como plantea la psicología social. La apertura realizada por la línea crítica de la psicología constructivista a las ciencias sociales permite pensar al sujeto de conocimiento como situado dentro de relaciones sociales y, asimismo, permite la articulación con otras disciplinas como la psicología social (Castorina, 2008; Castorina & Barreiro, 2010). Otras disciplinas como la sociología, ha abonado a la problemática de la caracterización de los agentes y permitiría construir hipótesis sobre cómo construye el conocimiento un sujeto social que actúa con pares, transforma estructuras sociales y, a su vez, es influido por ellas (Callinicos, 2004).

Por último, en relación a la metodología utilizada, se plantea el problema de cómo indagar la diversidad de determinaciones que presenta el problema del conocimiento económico. Por un lado, se ha reseñado que en la psicología genética literal se usa predominantemente el método clínico en su variante verbal ya que se considera que el conocimiento es predominantemente representacional (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa & Daza, 2006). La crítica esgrimida por la línea crítica (Faigenbaum, 2000) en este sentido plantea la necesidad de incluir los aspectos prácticos incluidos en el conocimiento de dominio social. La versatilidad del método clínico piagetiano, en este sentido, habilita la inclusión en las entrevistas clínicas de figuras (fotos, imágenes) que permita que los niños y adolescentes manipulen objetos que se asemejan a los conocimientos que se intenta capturar por vía verbal. Sin embargo, este abordaje tiene dos limitaciones. Una es la que se puede caracterizar en las indagaciones realizadas por la psicología social (Emler & Dickinson, 2005), en la que se observa cierto esquematismo a la hora de indagar la coherencia del pensamiento de los niños y los mecanismos cognitivos utilizados. Por ejemplo, utilizar figuras a través de las que se

definan profesiones (maestro, barrendero, etc.) a las que se les tenga que atribuir un pago determinado da poca información sobre los procesos cognitivos implicados. Una vertiente más fértil de este método podría ser descomponer las figuras en sus elementos (individuo, herramienta, localización de trabajo, entre otras variables), para poder indagar cómo el niño o adolescente reorganiza esta información disponible. Asimismo, otra limitación de este tipo de indagaciones es que, si se utilizara de forma exclusiva, reduciría la comprensión de relaciones sociales o prácticas culturales a figuras estereotipadas representadas en imágenes o fotos. Esta limitación se puede complementar con otras indagaciones que profundicen sobre la práctica cultural concreta de los sujetos, con un abordaje metodológico etnográfico por ejemplo (Faigenbaum, 2005a; Webley, 1996; Willis, 1980/2005).

Estas reflexiones sobre los problemas conceptuales y metodológicos que existen en la construcción de conocimiento de dominio social, necesitan ser profundizadas y serán tenidas en cuenta al momento de realizar la indagación empírica cuyos objetivos se presentaron anteriormente.

> **Referencias**

- Berti, A. E. & Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callinicos, A. (2004). *Making history. Agency, structure, and change in social theory*. Leiden: Brill.
- Castorina, J. A. (2007). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 757-776.
- Castorina, J. A. (2012a). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castorina, J. A. (2012b). Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación. En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.). *Desarrollo Cognitivo y Educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 35-59). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Castorina, J. A. & Barreiro, A. (2010). El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema. *Interdisciplinaria*, 27(1), 63-75.
- Delgado, G., Díaz-Barriga, F. & Muriá, I. (2012). Aportaciones de la obra de Juan Delval a la comprensión de las concepciones infantiles sobre la organización social, la religión y la institución escolar en México. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. Del Barrio, I. Enesco & J. L. Linaza (Eds.). *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (pp. 213-227). Madrid: UNED.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Coords.).

- El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J., Díaz Barriga, F., Hinojosa, M. L. & Daza, D. (2006). Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1337-1362.
- Delval, J. & Kohen, R. (2012). La comprensión de nociones sociales. En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.). *Desarrollo Cognitivo y Educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 171-197). Buenos Aires: Paidós.
- Duveen, G. & Shields, M. (1986). The social transmission of economic concepts. Paper presented at the Annual Developmental Psychology Conference of the British Psychological Society, Exeter, England.
- Emler, N. & Dickinson, J. (2005). Children's understanding of social class and occupational groupings. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.). *Children's understanding of society* (pp. 169-197). East Sussex: Psychology Press.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.). *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Enesco, I., Delval, J., Villuendas, D., Navarro, A., Sierra, P. & Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, UAM.
- Faigenbaum, G. (2000). Alternativas en la investigación de los aspectos sociales del desarrollo cognitivo. *Psicodebates*, 1, 41-52.
- Faigenbaum, G. (2005a). *Children's economic experience. Exchange, reciprocity and value*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Faigenbaum, G. (2005b). Las culturas infantiles y el intercambio entre pares. En J. A. Castorina (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 125-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1941/1971). *El desarrollo de las cantidades físicas en el niño*. Barcelona: Nova Terra.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality & Convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Webley, P. (1996). Playing the market: the autonomous economic world of children. En Lunt., P. & Furnham, A. (Eds.). *Economic socialization: the economic beliefs and behaviours of young people* (pp. 149-161). Cheltenham: Edward Elgar.
- Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. In M. Barrett, M. & E. Buchanan-Barrow (Eds.). *Children's understanding of society* (pp. 43-67). East Sussex: Psychology Press.
- Willis, P. (1980/2005). Notes on method. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Eds.). *Culture, media,*

language. Working papers in cultural studies, 1972-79 (pp. 76-83). London: Routledge.

¿Se enseña a leer y a escribir en Matemática en la Escuela Primaria?

RODRÍGUEZ RAVA, Beatriz / Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. ANEP – BIRF - barrdimat@adinet.com.uy

LUJAMBIO, Ana Laura/ Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. ANEP – BIRF- ana-lujambio@hotmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Leer y escribir Matemática - Representaciones semióticas – Registros de representación – Tipos de actividades.*

› **Resumen**

Tema y problema

Leer y escribir Matemática son partes constitutivas del hacer de la propia disciplina. Exige interactuar con variadas representaciones semióticas de los objetos matemáticos. Según Duval (1995), estas juegan un papel fundamental en la actividad cognitiva que exige el trabajo matemático. El dominio de estas representaciones posiciona al alumno en un lugar de mayor autonomía y le aporta instrumentos que le permiten un mejor control de su quehacer.

En este sentido, parece relevante reflexionar respecto a cuál es el lugar que le da el docente de la escuela Primaria a la lectura y a la escritura matemática en su proyecto de enseñanza. Cabe preguntarse, además, si las propuestas que son presentadas en las aulas habilitan al alumno al trabajo con las diversas representaciones semióticas de un objeto matemático.

Objetivo y pregunta de investigación

Nos propusimos indagar la presencia de la lectura y la escritura matemática en los proyectos de enseñanza de los maestros.

Nos preguntamos ¿Se enseña a leer y a escribir en Matemática en la Escuela Primaria? ¿Qué leen y escriben en Matemática los escolares uruguayos?

Tipo de diseño y metodología utilizada

Realizamos durante los años 2012 y 2013 una investigación didáctica de corte cualitativo. Las entrevistas a docentes de diferentes grados, el análisis de documentación de maestros y de alumnos han sido las técnicas empleadas para recoger información.

Discusiones y resultados de investigación

Si bien en el discurso de los maestros se explicita el reconocimiento de la importancia de enseñar a leer y a escribir en Matemática, no aparece dicha intencionalidad en los proyectos de enseñanza.

La concepción subyacente a los discursos docentes da cuenta de que alcanza con “hacer uso” de la lectura y la escritura para que estas se consideren enseñadas.

Aparece la idea de que si se aprende a leer “en Lengua” es suficiente para poder leer en todas las disciplinas. Se visualiza la lectura como una habilidad generalizable, aprendida fuera de un marco disciplinario.

Otra concepción que hemos identificado es el papel destacado que el vocabulario específico de la disciplina tiene para los maestros asignándole un lugar de obstáculo al momento de pensar en el aprendizaje de la Matemática.

Al analizar las escrituras matemáticas que producen los niños encontramos que estas varían de acuerdo a la actividad que se les propone. Al centrarnos en el tipo de relación que se establece con el objeto de conocimiento pudimos organizarlas en varias categorías.

Otra de las cuestiones observadas es la predominancia de determinados registros de representación identificados en los distintos niveles de la escolaridad. Esto entra en contradicción con el discurso de los maestros que reconoce el valor del trabajo en y entre distintos registros de representación.

Los diferentes hallazgos nos han dado la posibilidad de nuevas reflexiones y la oportunidad de pensar propuestas de enseñanza que favorezcan la lectura y la escritura matemática en la Escuela Primaria.

Simultáneamente el haber trabajado estas temáticas con maestros permite continuar aportando a la producción de conocimiento didáctico.

> Introducción

Leer y escribir en Matemática son partes constitutivas del hacer de la propia disciplina. Exige interactuar con variadas representaciones semióticas de los objetos matemáticos. Según Duval (1999), estas juegan un papel fundamental en la actividad cognitiva que exige el trabajo matemático. El dominio de estas representaciones posiciona al alumno en un lugar de mayor autonomía y le aporta instrumentos que le permiten un mejor control de su quehacer.

En este sentido, parece relevante reflexionar respecto a cuál es el lugar que le da el docente de la Escuela Primaria a la lectura y a la escritura matemática en su proyecto de enseñanza. Cabe preguntarse, además, si las propuestas que son presentadas en las aulas habilitan al alumno al trabajo con las diversas representaciones semióticas de un objeto matemático.

Objetivo y pregunta de investigación

Nos propusimos indagar la presencia de la lectura y la escritura matemática en los proyectos de enseñanza de los maestros.

Nos preguntamos ¿Se enseña a leer y a escribir en Matemática en la Escuela Primaria?
¿Qué leen y escriben en Matemática los escolares uruguayos?

Encuadre metodológico

Durante los años 2012 y 2013 realizamos una investigación didáctica de corte cualitativo. Las entrevistas a docentes de diferentes grados, el análisis de documentación de maestros y de alumnos han sido las técnicas empleadas para recoger información.

Lectura en Matemática

Leer en Matemática en la Escuela Primaria puede parecer una obviedad para los docentes de ese nivel si se considera que casi a diario en la escuela los alumnos se ven “obligados” a leer tanto para resolver problemas aritméticos o geométricos así como otros textos de Matemática que viven en la escuela y que no exigen al alumno una tarea asociada a la resolución.

Sin embargo, en relación a los textos que requieren resolución existe coincidencia entre los maestros en la preocupación de que cualquiera sea la forma en que la propuesta de trabajo en Matemática sea presentada, los alumnos no resuelven o resuelven erróneamente.

Muchas veces se intenta, por parte de los docentes, explicar esta situación con expresiones del tipo: “los alumnos no resuelven los problemas porque no comprenden lo que leen”. De hecho, incluso a pesar de avanzar en la escolaridad, la preocupación por la no resolución de los “problemas” por dificultades en la lectura, persiste entre los maestros.

Destacados especialistas en Lengua, preocupados por la dificultad en relación a la lectura detectada a nivel de la Escuela Primaria, aportan elementos interesantes al momento de pensar en nuevas cuestiones en relación a la lectura en Matemática. En esta dirección, tanto Daniel Cassany (1994) al resaltar cuestiones que hacen a la especificidad de la disciplina acerca de la que se lee, como Marta Marin (2007) al momento de focalizar en el lugar del texto como objeto de análisis, e Isabel Solé (2002) al centrar la atención en la importancia que tiene la intencionalidad del lector en la comprensión de un texto, permiten avanzar en la consideración de que leer en Matemática no es lo mismo que leer en Lengua. En ese sentido, habilitan la posibilidad de reflexionar acerca de formas de intervención desde la enseñanza que permitan revertir la situación respecto a las causas por las cuales los alumnos no resuelven los problemas o no entienden lo que leen en Matemática.

Asimismo, desde la Didáctica de la Matemática son varios los autores¹ que recogen el sentir de los maestros acerca de que los alumnos fracasan en la resolución de problemas porque

1 Ver Ávila, A. (2004), Chamorro, M^a del C. (2004, 2007), Goldin y Janvier, (1998) apud Contreras, A. y Font, (2002) y Pérez Gómez, R. (2011)

no saben leer. Es necesario detenerse a pensar ¿qué es lo que impide o dificulta la transferencia de aprendizajes del contexto de la Lengua al de la Matemática por ejemplo? ¿Hay algo en los textos matemáticos vinculado al contenido específico de la disciplina que determine que la enseñanza de la lectura de textos matemáticos deba constituirse en objeto de enseñanza?

La Matemática, a diferencia de otras disciplinas, presenta la particularidad de trabajar sobre objetos ideales, objetos que solo son accesibles a través de ciertas marcas propias de la Matemática. Esta característica propia de la disciplina así como su estructura y su contenido, determina que muchos de los textos que tratan de cuestiones matemáticas estén escritos en lenguaje natural pero que incluyan además la presencia de otras marcas: expresiones matemáticas, signos, gráficas, esquemas, operaciones, etc. Siguiendo a Raymond Duval (1999), psicólogo francés que ha profundizado en temas relacionados al aprendizaje de la Matemática, estas marcas que están en lugar de algo y que juegan un papel fundamental tanto en el aprendizaje de la Matemática como en la construcción de representaciones mentales son las denominadas representaciones semióticas.

La lectura de textos matemáticos por lo tanto obliga a trabajar con distintas representaciones semióticas y ello exige que el alumno las comprenda - en el sentido de que las interprete de acuerdo al significado que estas adquieren en el contexto matemático en cuestión y establezca las relaciones necesarias-

Para poder afirmar que el alumno ha leído en Matemática, además de comprender lo que está escrito en lenguaje natural, ha debido ser capaz de reconocer al objeto matemático en cada una de sus representaciones y de establecer ciertas relaciones matemáticas. Este establecimiento de relaciones en Matemática se ve mediado por la presencia de las representaciones semióticas.

La lectura en Matemática así entendida involucra cuestiones diferentes a las que se ponen en juego en el proceso de lectura concebido exclusivamente desde la Lengua.

A fin de otorgar a la lectura en Matemática un lugar entre los contenidos objetos de enseñanza a nivel escolar, resulta interesante pensar que la comprensión en esa disciplina requiere la coordinación de varios registros, lo que le exige al alumno “moverse” con solvencia dentro de un mismo registro o en registros diferentes².

Al respecto Duval (2004, p.44) afirma: “La actividad intelectual consiste esencialmente en la transformación de las representaciones semióticas en la perspectiva de elaborar nuevas representaciones. Todo progreso de conocimientos en matemáticas pasa por el trabajo de transformación”.

Esto obliga al docente a reconocer el papel de las representaciones semióticas en el aprendizaje de la Matemática atendiendo a cómo funcionan y cómo éstas actúan en la actividad cognitiva de los alumnos. La lectura y escritura de estas representaciones no es algo que ocurra natural y espontáneamente por el mero hecho de ser utilizadas a diario ni como transferencia de su aprendizaje en Lengua.

² Hacemos referencia a los distintos registros de representación semiótica: lengua natural, registro aritmético, figural, gráfico y algebraico.

Leer y escribir son actividades inherentes al hacer Matemática y en tanto tales tienen su especificidad. En ese sentido, así como es necesario planificar intencionalmente la enseñanza de la lectura en Matemática y atender a la variedad de representaciones que se seleccionan al momento de proponer un texto matemático a ser leído, de la misma manera la enseñanza de la escritura en Matemática debe constituirse en objeto de enseñanza.

› **Algunos hallazgos**

Hay que enseñar a leer Matemática...

Todos los docentes entrevistados consideran que hay que enseñar a leer en Matemática.

Algunos de ellos justifican su afirmación de la siguiente manera: “Sí, hay que enseñar a leer porque hay niños que les cuesta comprender lo que se les pide en el problema. Los dejo que primero lean solos y después hacemos la lectura colectiva donde nos detenemos para analizar parte por parte.”

La maestra refiere a una práctica instalada en las aulas, “leer colectivamente” con la intención de que “todos entiendan”. Generalmente este “leer colectivamente” implica la lectura en voz alta por parte del maestro, o de algún niño. ¿Qué garantía hay de que la “lectura en voz alta” facilite la comprensión? ¿O esa lectura implica también la explicación por parte del maestro? Si esto es así ¿todos los alumnos de la clase necesitan que se les explique “parte por parte”? ¿Por qué hacerse cargo de algo que le corresponde al alumno? en este caso leer el texto matemático.

Encontramos otras justificaciones basadas fundamentalmente en que la enseñanza de la lectura es necesaria porque “los alumnos deben tener dominio del vocabulario matemático”. Si bien reconocemos que es necesario trabajar y enriquecer el vocabulario matemático sostenemos que además hay que trabajar otras múltiples representaciones que utiliza la Matemática.

Por otra parte encontramos maestros que frente a la pregunta “¿Hay que enseñar a leer en Matemática?” se plantean valiosas consideraciones:

“Supongo que si (...) En Matemática nunca me lo había cuestionado.” (Maestra de 1er grado). Otra docente manifiesta “... pero pienso ¿Cómo sería enseñar a leer en Matemática? Tengo que reflexionar y aprender a hacerlo.” (Maestra de 5º grado).

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuántos docentes realmente tienen conciencia del valor de enseñar a leer Matemática? ¿Qué significa, para los docentes, leer en Matemática? ¿Han reflexionado sobre esto?

A propósito de cuándo enseñar a leer Matemática

Otras cuestiones muy vinculadas a la concepción de lectura, que subyace en las respuestas de los maestros, surgen al preguntar “¿En qué clase consideras que es necesario enseñar a leer Matemática?”.

La mayor parte de los maestros considera que se debe enseñar a leer Matemática en los primeros grados y son muy pocos los que la ven como tarea de todo el ciclo escolar. En este grupo en general los maestros justifican la “graduación” de la enseñanza en que “se va aumentando la complejidad pero hay términos que se repiten en los diferentes grados”.

Si bien surge nuevamente la importancia de los “términos”, de las “las palabras” no aparece mención alguna a las innumerables representaciones que utiliza la Matemática. ¿Será que se le resta importancia a las mismas?

Otras respuestas van un poco más allá y reconocen una diferencia entre lo que debería ser y lo que realmente es: “Te soy sincera... creo que en todas... pero no lo hacemos. Lo trabajamos desde la Lengua, no desde las otras áreas”.

También hay algunos docentes que consideran que la enseñanza de la lectura en Matemática debe hacerse en los grados más avanzados. Cabe preguntarse ¿qué significado se le otorga a “leer Matemática”? ¿Acaso no se lee Matemática en los primeros grados escolares? ¿Cómo se enfrenta el alumno de ese nivel escolar a las representaciones de los números, de las operaciones, de las figuras geométricas?

El compromiso con la enseñanza de la lectura matemática se inicia en el comienzo de la escolaridad cuando el alumno debe aprender las formas de representar un número. Es en ese sentido que se sugiere la utilización de la banda numérica en las aulas de Educación Inicial. No es para que aprendan los números sino sus representaciones.

Y luego habrá que enseñar a leer y escribir las “cuentas”, las medidas, las figuras geométricas, etc.

La enseñanza de la lectura matemática debería ser un compromiso institucional. De lo contrario ¿cómo aprenderán los alumnos de los grados superiores a leer la expresión de una probabilidad o una fórmula?

¿Es lo mismo o no es lo mismo?

Otros docentes plantean que con lo que “se enseña a leer en Lengua” alcanza para que el alumno lea Matemática. ¿Es suficiente saber leer para poder leer Matemática?

Distintos autores (Duval, 1995; Bolón, 2001; Neisser, 2001) plantean que las relaciones entre lengua natural y lenguaje matemático son complejas y que existen múltiples conflictos.

Uno de ellos se centra en torno al vocabulario: si bien existen palabras que solo tienen sentido en el ámbito de la Matemática, existen otras que son empleadas en la disciplina pero también en contextos externos a la Matemática. Dentro de este grupo hay algunas que tienen el mismo significado en ambos contextos y otras que se diferencian. En este último caso encontramos palabras que cobran significados diferentes.

Otro de los conflictos se ubica en torno a simbología de objetos aritméticos y geométricos que no “viven” en la lengua natural. A esto se le agrega la particularidad de que algunos signos representan un mismo objeto matemático y por otra parte existen determinados signos que tienen más de un significado.

Otro conflicto tiene que ver con el tipo de relaciones, y la simbología correspondiente, que se establece en Matemática. Por ejemplo ¿qué significado tienen en la lengua natural los signos \sim , \neq , \leq ?

La Matemática, al igual que otras disciplinas posee un lenguaje que le es propio, símbolos y reglas para expresar las relaciones entre los objetos. Los textos en las distintas disciplinas, “responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada una de ellas desafíos propios del campo, que sólo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular” (Rodríguez y Belladonna, 2006).

Esto exige una enseñanza que debe ir mucho más allá de la enseñanza de la lengua natural.

Algunos dicen que sí, pero...

Muchos maestros afirman que si bien en su planificación no está explicitado como objetivo, siempre se trabaja la lectura. “Se leen datos del problema”, “No con el objetivo pero sí lo hago... cuando leo y explico una tarea de Matemática.” “No lo pongo en el objetivo porque como tengo dominio me resulta obvio.”

Todas estas afirmaciones dejan en evidencia que frente a una propuesta la maestra o los alumnos leen. Pero esto no significa enseñar a leer. Enseñar a leer en Matemática implica diseñar actividades con esa finalidad. Es necesario identificar en la propuesta un claro propósito del docente de enseñar a leer Matemática.

Las afirmaciones de los maestros dejan ver la concepción subyacente con respecto a las actividades de enseñanza en Matemática. Parecería que alcanza con “hacer uso” de la lectura para que esta se considere enseñada. Y como la actividad matemática por excelencia es la resolución de problemas, parecería que alcanza con leer el problema para que los alumnos aprendan a leer Matemática.

Cuando una maestra afirma “Sí planifico en el desarrollo de la actividad el momento de lectura pero no lo considero el propósito que es de Matemática”, debemos señalar que enseñar a leer Matemática, también es un objetivo matemático.

La mayoría de los maestros entrevistados manifiesta no haber planificado actividades para enseñar a leer Matemática. Esto podría explicarse de diferentes maneras: a) La creencia por parte del docente de que la lectura no es una actividad situada en un marco disciplinar por lo que se le otorga un carácter generalizable. b) Confusión entre “hacer uso” y enseñar determinados contenidos. c) Los movimientos “pendulares” y extremos que se generaron en los ámbitos de la enseñanza de la Matemática, y muchas veces sin fundamentación teórica, hicieron que se pasara de una enseñanza centrada en las representaciones a otra que las desacreditó totalmente.

¿Qué textos?

Con respecto al tipo de texto que es necesario utilizar para enseñar a leer Matemática se presenta un amplio abanico de opiniones entre los docentes.

Están aquellos que valoran los textos que tienen “gráficas, láminas, representaciones de datos, tablas, imágenes, croquis, etc.” focalizando la atención en representaciones o soportes que presenta el texto.

En tanto otros ponen la mirada en el “hacer” que le exige al alumno: “Textos que tengan actividades problemas para resolver.” “Algunos textos que le permitan al alumno organizar información en un cuadro o que pueda leerla desde un cuadro”.

Llama la atención la ausencia de referencia a los textos geométricos en el discurso de los maestros. ¿Estarán siendo considerados como textos matemáticos por los docentes?

Escritura en Matemática

Al momento de pensar en lo que los alumnos de Educación Inicial y Primaria escriben en Matemática, una posibilidad es analizar aquello que se materializa en los cuadernos o carpetas que los alumnos utilizan en clase a efectos del trabajo que realizan en Matemática. Este ejercicio puede arrojar una extensa lista de elementos entre los que es posible distinguir producciones personales o no convencionales y convencionales: números, dibujos, cuentas, escrituras vinculadas a la medida, fórmulas y su aplicación, explicaciones en lenguaje natural, otras con integración de algunos signos matemáticos, enunciados de problemas, gráficos, trazados de figuras geométricas, caracterizaciones de figuras, programas de construcciones empleando lenguaje natural y expresiones matemáticas.

Si nos propusiéramos agrupar todos los elementos de la lista en grandes categorías, podríamos hacerlos corresponder a los siguientes registros de representación semiótica: lenguaje natural (explicaciones en lenguaje natural), registro figural (trazados de figuras geométricas), gráfico (representaciones gráficas de fracciones, dibujos), algebraico (fórmulas) y aritmético (números, cuentas).

Todo eso que listamos, en tanto marcas que representan objetos y/o relaciones matemáticas - sea insertos o no en enunciados - y que se realizan en un escenario matemático, será lo que consideraremos **escritura matemática**³. Siguiendo a Rodríguez Rava (2011) nos referimos a *escenario matemático* como todo espacio que promueve el trabajo con objetos matemáticos.

El cuaderno del alumno es uno de los soportes físicos de la escritura matemática. El análisis de los mismos nos permite establecer algunas recurrencias en relación a la escritura en Matemática. En general, se observa que las representaciones que se encuentran en los cuadernos cuando escriben alumnos de los primeros grados y de los grados superiores varían. A medida que se avanza en el ciclo escolar, las escrituras personales van dejando paso a las escrituras convencionales y se amplía la cantidad de registros de representación semiótica que se utiliza. La pregunta que surge es ¿de qué manera ingresan en la escuela las distintas representaciones

³ Hay algunas representaciones que no forman parte de lo que consideramos escritura matemática; por ejemplo las representaciones físicas de las figuras espaciales.

del objeto matemático? ¿Los alumnos interpretan y producen todas estas representaciones como distintas representaciones del mismo objeto?

Al momento de pensar en las marcas que el alumno produce al serle requerido escribir en Matemática, Rodríguez Rava (2011) sostiene que es posible identificar distintas funciones en las marcas que los alumnos realizan. En ese sentido las marcas que producen los alumnos pueden: ser índice de un recorrido cognitivo, ser resultado de un proceso y/o mostrar los conocimientos que tiene el que escribe.

A partir del análisis y estudio de cuadernos de alumnos escolares, Rodríguez Rava centrándose en el tipo de relación que en cada actividad se establece entre el alumno con el objeto de conocimiento propone la siguiente categorización: actividades de producción, de reconocimiento y de documentación.

Las actividades de producción son aquellas en las que el alumno produce algo nuevo a fin de poder resolver o dar respuesta a algo que se le solicita.

Las actividades de documentación son las que exigen al alumno documentar lo que sabe acerca de determinado objeto, idea o entidad matemática.

Las actividades de identificación son aquellas en las que el alumno debe identificar la solución entre varias posibles.

En las actividades de producción y de identificación, el alumno debe utilizar sus conocimientos, en la de documentación debe hablar de sus conocimientos. Si bien todas deben obligar a “hacer Matemática”, las actividades cognitivas exigidas al alumno en cada una de ellas son diferentes.

Centrándonos en la escritura y en función de la relación que se establece entre el sujeto y el objeto matemático, los alumnos a lo largo del ciclo deberían enfrentarse a actividades que los obliguen a producir representaciones, a identificar o a documentar lo que saben. El conocimiento que tengan de las distintas representaciones será lo que les permita poder decidir qué representaciones utilizar en función de su conveniencia.

La enseñanza de las distintas representaciones que utiliza la Matemática así como sus reglas de uso se presenta como imprescindible en tanto son parte de la una cultura, posibilitan la comunicación de lo que se piensa, permiten reconocer al objeto y trabajar con él y su manejo implica actividades cognitivas de alto valor.

Entendemos que la enseñanza de las representaciones debe contemplar la dificultad que supone el cambio de registro, el reconocimiento de un objeto a través de distintas representaciones y el evitar que el objeto matemático se identifique con una representación.

Esto requiere de un trabajo intencional y sostenido a lo largo del ciclo escolar. Es necesario considerar las convenciones propias de la Matemática y las propias de cada registro.

› **Reflexiones finales**

El leer y el escribir en Matemática supone interactuar con diversas representaciones semióticas. Según Duval (1999) “Hay dos características que distinguen la actividad cognitiva

que requieren las matemáticas de la requerida por otros dominios de conocimiento: la importancia primordial de las representaciones semióticas y la variedad considerable de los tipos de representación movilizadas.” Leer y escribir Matemática exige “lidar” con esas representaciones, relacionarlas, transformarlas. Y esto supone actividades de alto valor cognitivo.

Pero además es necesario resaltar el papel que juegan las representaciones en el trabajo matemático dado que hay una estrecha relación entre “representación y resolución, pero también entre representación y producción de ideas, entre representación y argumentación, entre representación y justificación”⁴.

Hay representaciones que utiliza la Matemática, reglas de utilización de esas representaciones, que le son propias. Esto hace que sea necesaria una actividad de enseñanza específica. Debe considerarse una práctica social situada y dependiente del ámbito disciplinar.

Tal vez el desconocimiento de esto hace que algunos maestros opinen “se debe enseñar a leer, no específicamente en Matemática, sino enseñar a leer cualquier texto”.

Sabemos como lo afirma Carlino (2005), que es difícil combatir la idea de que la lectura es una habilidad generalizable, aprendida fuera de un marco disciplinario y desvinculado de una manera particular con cada disciplina.

El análisis de distintos textos (de Lengua y de Matemática), la confrontación de lo que exige cada uno de ellos, la lectura de materiales bibliográficos, la reflexión, la discusión en los colectivos docentes a partir de los aportes bibliográficos, abren puertas para comenzar a visualizar la especificidad correspondiente a cada disciplina en lo referente a la lectura y la escritura.

Será esto lo que permitirá tener una nueva mirada del valor de las representaciones semióticas en el trabajo matemático. Es entonces cuando se podrá instalar en los colectivos docentes la discusión en torno a ¿cómo rescatar e instaurar en el espacio escolar el trabajo con las diferentes representaciones que utiliza la Matemática?

> **Referencias**

Carlino, P. (2005). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En B. Casteñeda Góez y J. Ossa Londoño (Eds.), *Por los caminos de los Semilleros de Investigación*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano*. Cali: Grupo de Educación Matemática. Universidad del Valle.

Duval, R. (2004). *Los problemas fundamentales en el aprendizaje de las Matemáticas y las formas superiores en el desarrollo cognitivo*. Cali: Universidad del Valle.

⁴ Sadovsky, Patricia (2011) Prólogo. En Ana L. Schliemann, David Carraher y Bárbara Brizuela El carácter algebraico de la aritmética. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de Educación.

- Marin, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. En Educación y Lenguajes pp. 119-125 Anales de la Educación Común.
- Rodríguez Rava, B. (2011). Notas de trabajo. Directores: espacio de reflexión compartida. ClaeH.
- Rodríguez, S. y Belladonna, S. (2006). La lecto – escritura en Matemática. Universidad Nacional del Comahue. Patagonia. Argentina.
- Schliemann, A.; Carraher, D.; Brizuela, B. (2011). El carácter algebraico de la aritmética. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (2002). De la lectura al aprendizaje. En C. Lomas (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. Págs. 107-122.

Tarea bajo la lupa

RUBIO; Mariano / Centro de Estudios de Educación y Sociedad - marianorubio_93@hotmail.com

AGRUIRRE, Magdalena/ Centro de Estudios de Educación y Sociedad

GROPPA, Florencia/ Centro de Estudios de Educación y Sociedad

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: tarea – deberes- rutinas – contenidos - aprendizaje.*

> **Resumen**

"Traigan para la semana que viene los ejercicios resueltos". Todo alumno que atraviesa el sistema educativo formal se encuentra innumerables veces al año con esta indicación. Esta implicará tiempo extra en el que el niño o adolescente -y no pocas veces, sus padres- deberán reconectarse con la escuela y con la tarea a realizar. En este contexto surgen algunos interrogantes: ¿para qué los docentes mandan tarea para el hogar?, ¿Cuál es el sentido de esta? ¿Sirve la tarea? Y en tal caso, ¿Para qué?

El sistema educativo moderno está puesto en tela de juicio tanto por especialistas como por los sujetos que se encuentran en él. Sin embargo, la tarea para el hogar es aún poco discutida, interpelada o bien está ausente en la reflexión pedagógica. Es así que los deberes siguen intactos hasta el presente.

Este trabajo surge bajo la necesidad relevada en el proyecto de "apoyo escolar" que se lleva a cabo los sábados por la mañana en el Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEES) que cede su espacio al Programa de Acciones e Investigaciones Educativas (SEUBE FFyL). El proyecto es llevado a cabo en el barrio de Villa Soldati al que asisten semanalmente alrededor de 60 chicos de todos los niveles. Al llegar al Centro, niños y jóvenes se presentan ansiosos y solicitan ayuda para la resolución de la tarea, lo que sumado el hecho de que sus familias -por diferentes motivos- no pueden asistirlos, provoca un sinnúmero de preocupaciones. Dificultad para comprender las consignas, falta de materiales para su resolución, preguntas ambiguas, confusas o temas no tratados en clase, son algunas de las problemáticas que sábado a sábado observamos y a los que intentamos -con o sin éxito- aportar posibles soluciones. Es en este contexto que surge el interrogante: ¿Cuál es el sentido de la tarea para el hogar en relación con el aprendizaje escolar?

Las tareas relevadas en el CEES, junto con encuestas realizadas a los maestros y profesores de los chicos, serán el material empírico para nuestra investigación y posterior análisis. Nos interesa indagar la relación del contenido de las tareas con lo realmente enseñado, su contextualización, la relevancia de los deberes y su vinculación, o no, con los intereses de los

sujetos. Nos guían los siguientes interrogantes: ¿Es la tarea un modo de afianzar a lo explicado en clase? ¿Constituye una introducción o anticipación de temas a desarrollar? ¿Tiene la tarea alguna vinculación con la realidad de los alumnos? ¿Es su objetivo el desarrollo del trabajo autónomo del niño? ¿Las tareas están contextualizadas? ¿Se trata simplemente de cumplir los objetivos no alcanzados en la escuela? ¿Resuelven el logro de los objetivos no alcanzados en clase?

Nos adentraremos en la formulación de las consignas, el contenido y la adecuación de la tarea para el hogar para poder indagar cuál es su función y qué metas pretende alcanzar, aspecto este que no pocas veces no es explícito y cuesta inferir. El análisis será abordado desde las teorías del aprendizaje para así, entendiendo lo que sucede en el CEES en particular, podamos aproximarnos a la lógica o el sentido de lo que sucede a diario en las escuelas.

› **Marco contextual**

El trabajo surge de nuestra experiencia al concurrir al Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEES) que como dijimos cede su espacio al Programa de Acciones e Investigaciones Educativas (SEUBE FFyL) todos los sábados, desde marzo del corriente año, para realizar un trabajo de campo, propuesto por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Nuestra inquietud, que nos lleva a trabajar sobre el tema de la tarea, surge a partir de la experiencia de participar en el sub proyecto de apoyo escolar, realizado en el Centro.

El espacio es llevado a cabo por un grupo de profesionales y estudiantes de diferentes carreras, en el barrio de Villa Soldati, en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Su propuesta es intervenir sobre la relación de los padres con los aprendizajes de sus hijos, y también fomentar el desarrollo y la constitución de identidades por parte de los niños. El CEES tiene como principal objetivo fomentar el desarrollo humano de los niños con orientación en educación, centrándose en su desarrollo cognitivo. Incentiva a que los chicos y adolescentes que asisten al Centro desplieguen todas las competencias necesarias para promover el aprendizaje y la retención en la escuela.

Dentro del Centro se llevan a cabo diversos sub proyectos que se alternan según los recursos humanos con que cuentan en los que se intenta generar una mirada nueva sobre fenómenos ya conocidos, a partir de los intereses de los chicos, recuperando su palabra y su mirada. En este momento ellos son: artes aplicadas, inclusión digital, taller de historieta, taller de stand up y -en el que nos detendremos- apoyo escolar.

La dinámica de trabajo consiste en dos momentos en que los chicos -divididos en cuatro grupos según niveles, abandonando la lógica de la gradualidad- trabajan individualmente pero “codo a codo” con los estudiantes y profesionales. En una primera instancia se realiza una actividad en conjunto, que tiene por objetivo el desarrollo de competencias básicas tomando como referencia su vida cotidiana y futura. Luego, en la segunda parte, los chicos se dedican a la resolución individual o con otros pares de sus tareas escolares.

En la práctica, sin embargo, los niños al llegar al centro priorizan la realización de la tarea por sobre cualquier tipo de actividad. Piden ayuda para la resolución de las mismas, ya que por lo

general son tareas que solos no se animan o sienten que no pueden enfrentar. En la mayoría de los casos, a los niños no les interesa ni la materia, ni su contenido, se resisten a explicaciones o reformulaciones por fuera de lo que está en su hoja. Su único propósito es cumplir con su obligación. Es así que, el cuestionamiento acerca del sentido de la tarea, surge como elemento urgente en el estudio y comprensión de la de la práctica escolar actual, siendo ella más cuestionada por los alumnos que por los profesores y los investigadores en educación.

› **La Tarea para el Hogar: un ideal en si mismo**

“Por de pronto, se entiende que la escuela es una institución específicamente educativa, es decir, un medio creado expresamente para cumplir alguna función pedagógica. Esta caracterización es, no obstante, insuficiente. Habría que precisar, de entrada, qué tipo de función o de finalidad educativa se propone; a qué aspecto -o aspectos- del proceso educativo general atiende preferentemente. Se suele decir -entendemos que con razón- que la escuela debe proporcionar una educación integral, que no sólo debe ser instructiva sino también formativa, que no ha de ocuparse sólo de lo intelectual sino atender también a las demás dimensiones del ser humano (estéticas, morales, afectivas, físicas, sociales).”(Trilla, J; 1985)

Tal como plantea Trilla (1997) la escuela debe proporcionar una educación integral que no sólo debe ser instructiva, sino también formativa, que no debe ocuparse sólo de lo cognitivo sino atender a las demás dimensiones del ser humano. Sin embargo la función pedagógica más directa y específica para que la escuela ha sido creada hace referencia a lo instructivo e intelectual: transmisión de conocimientos y adquisición de habilidades.

En este ámbito la tarea extra escolar se utiliza desde la aparición de la escuela pública como reforzador de los conocimientos trabajados durante la jornada escolar. Se la consideraba como el método que beneficiaba a los alumnos haciéndolos más responsables e independientes de su aprendizaje al adquirir hábitos y métodos de estudio.

La tarea para la escuela forma parte de rutinas no cuestionadas del dispositivo escolar. Junto a la organización del espacio y el tiempo, los roles, la predeterminación de contenidos, la descontextualización de los aprendizajes (Trilla, 1985) la tarea es en general una actividad naturalizada, pensada como necesaria por docentes y alumnos y sobre todo entre estos como una actividad que “se debe” realizar sin ponerla en cuestión. Los contenidos escolares son una selección realizada con ciertos criterios; a este le sigue el de ordenación secuencial de ellos junto con la delimitación de los objetivos y la previsión de las actividades para alcanzarlos. Con esto la tarea se tornó como un aspecto inevitable de la vida estudiantil.

Se pueden observar distintas posturas en lo que respecta a la tarea para el hogar. Desde un punto de vista se la puede considerar como un recurso educativo que estimula el aprendizaje siempre que tenga la debida planificación para que no se confunda con una carga rutinaria. Desde esta perspectiva se la considera una actividad complementaria de la que se realiza en la escuela. Sin embargo esto lleva fácilmente a relacionarla con los ejercicios de memorización, repetición, copia y resolución de problemas que no despiertan la curiosidad o creatividad y contribuyen poco a

la verdadera formación. Entre los defensores de este recurso, lo que remarcan es que la tarea acostumbra al alumno a trabajar solo y estimula su iniciativa, su esfuerzo y su originalidad.

Ahora bien, abordar la tarea desde una concepción renovada implica que la misma tenga ciertas características. Entre ellas se encuentra que ponga de manifiesto la expectativa que el docente tiene al proponerla, que sea comprendida por los estudiantes, que promueva el desarrollo de destrezas e intereses de los estudiantes, que ocupe un tiempo apropiado en la vida de ellos. Desde este posicionamiento la función de la tarea es que se pueda trabajar conjuntamente con padres, maestros, estudiantes para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Siguiendo este planteo la tarea de calidad debería cumplir con: el incremento del conocimiento; potenciar habilidades y destrezas de los estudiantes; reforzar conocimientos adquiridos; crear hábitos de estudio; hacer participar a los padres.¹

Ahora bien, teóricamente esto es lo que se espera de una tarea pero ¿qué pasa en la realidad? ¿Existe esta asociación entre padres y la escuela? ¿La tarea es integradora o sigue siendo, como en sus comienzos, ejercicios de memorización y repetición? ¿Sirve para algo la tarea como la vemos en la actualidad?

A la vez existen otras visiones como por ejemplo la expuesta por Kohn (2007); autor que está en contra de la realización de tareas escolares extra clase ya que afirma que no existe ningún estudio que demuestre que los deberes favorezcan a la autonomía del niño.

Kohn encuentra efectos negativos de la tarea. Según él, ella frustra a los niños, lo que puede generar una posible pérdida de interés en el aprendizaje. Encuentra que la tarea no se limita a ciertas ocasiones en las que parece conveniente e importante sino que parece obedecer a una decisión que se toma de antemano, decisión que nadie cuestiona y todos cumplen -tanto docentes como alumnos-, de hecho muchas veces se relaciona la falta de tarea con la falta del compromiso con el logro académico.²

Sería interesante preguntarse ¿qué piensan los alumnos de la tarea? Se sigue pensando que la tarea es útil para promover el aprendizaje pero sin siquiera indagar en la experiencia propia de los alumnos.

➤ **La Tarea para el Hogar: una realidad a discutir**

1 La participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños es un aspecto naturalizado que es digno de ser cuestionado. ¿Es apropiado que la escuela traslade su labor hacia la casa nuevamente, involucrando a los padres -frecuentemente desprovistos de herramientas en virtud de su propia trayectoria escolar- en pos del desarrollo cognitivo del niño?

2 No es inusual que los padres juzguen el trabajo de los maestros utilizando entre otros criterios el hecho de que manden o no tarea para el hogar y la cantidad de la misma.

En las tareas que tomamos como insumo en el caso del barrio de Soldati, las metas pedagógicas y psicoeducativas de la tarea se ven socavadas por la falta de coherencia entre los objetivos propuestos por los maestros y las tareas efectivamente propuestas a los alumnos.

A partir del relevo de datos realizado, analizamos ciertos criterios que nos permitirán develar las disfunciones pedagógicas que la tarea para el hogar supone. Es para ello que nos centraremos en cuatro criterios fundamentales de la tarea que, no pocas veces, son olvidados por los maestros causando falta de motivación, aburrimiento, frustración, hasta decepción de los alumnos que deben realizarlas. Ellos son: El contenido y su relación con lo ya conocido, la contextualización, la relevancia y el interés, y por último la finalidad.

Contenido y su relación con lo visto en clase

Los contenidos curriculares son para los docentes una guía que posibilita la libertad y la elección parcial que poseen a la hora de seleccionar los temas que deben tratarse en clase. Es preciso destacar la exigencia -en relación a la variable tiempo- que ejerce el curriculum sobre los maestros que muchas veces se encuentran apurados para concluir el año con todos los temas mínimos tratados en clase. Es por ello que la tarea para el hogar sirve a veces como indicador de cuántos de esos contenidos tratados en clase fueron realmente aprendidos por los alumnos y cuantos no.

Es recurrente que los alumnos se lleven a la casa tareas que consisten en la lectura de un texto seguido de una serie de preguntas -muy parecidas la una a la otra- que requiere que hallen en el texto algún concepto (por lo general destacado en negrita o incluido en el título) y que realicen un copiado y pegado manual -"Ctrl+ C, Ctrl+V" en términos de uno de los chicos- del libro a su hoja.

Este tipo de tarea, rutinaria y sin sentido -por que los chicos responden mecánicamente- no produce el establecimiento de relaciones significativas entre el material o los contenidos que trabajan y las ideas de que disponen en su estructura (Ausubel 1980). Teniendo como consecuencia que los contenidos son dados por el profesor pero no aprendidos por el alumno.³

Contextualización⁴

³ Estamos acá lejos de aprendizajes significativos y muy cerca, en términos de Ausubel, de aprendizajes memorísticos en los que lo propuesto por el docente se relaciona arbitrariamente con las ideas disponibles en la estructura del alumno o, dicho de otra forma, lo que resulta de esta rutina es un conocimiento frágil tal como lo identifica Perkins.

⁴ El término contextualización "En pedagogía suele guardar una connotación negativa, referido en general a una enseñanza que omite "contextuar" los aprendizajes u objetos a apropiar, generando usuales pérdidas de significación del aprendizaje. En verdad en psicología cognitiva y educacional el término alude a una cualidad "positiva" de ciertas formas de funcionamiento cognitivo que logran quebrar la dependencia de contextos iniciales, puntuales o, incluso, cotidianos. Alude, por ejemplo, a los procesos de representación bidimensional de objetos tridimensionales, al enunciado de algoritmos aplicables a distintas situaciones, al uso recientemente abstracto del lenguaje, etc." Baquero (2001)

La descontextualización del aprendizaje es el resultado de la artificiosidad del dispositivo escuela como espacio en donde se reúnen gran cantidad de alumnos en un tiempo predeterminado, para trabajar con contenidos preestablecidos, sobre el supuesto de una ilusoria igualdad de ritmos y estilos cognitivos.

El aburrimiento, el desinterés, la falta de compromiso, son los efectos que diariamente muchos estudiantes y maestros padecen por falta de contextualización y por la normalización tanto de contenidos como de los alumnos. Sin embargo los efectos son peores si la descontextualización surge del desconocimiento de las características sociales y culturales del alumnado e ignorando el contexto en que ellos viven.

Un claro ejemplo se puede ver en la tarea de una chica del barrio que asiste a las actividades del centro. Como actividad para la casa la dan un texto para trabajar sobre multi-culturalidad con su respectivo cuestionario. El texto que debía tratar se remite a la multi-culturalidad en la sociedad canadiense y estadounidense estableciendo una distancia innecesaria entre el sujeto y objeto de conocimiento, dado que, la alumna en cuestión, es paraguaya, vive en Buenos Aires y comparte la escuela secundaria y el barrio con una población de adolescentes de la misma nacionalidad, o bien bolivianos o bien argentinos hijos de bolivianos o paraguayos, con lo que la temática de la multi-culturalidad es parte de su rutina y de su vida cotidiana.

Relevancia e Interés

A la falta de contenido y la de descontextualización se le suma también la relevancia de la tarea para el hogar. En ellas predomina un trabajo nemotécnico y de copiado que simplemente involucra a los alumnos motivados por una única problemática: resolver: la tarea, que deja de convertirse en un medio para convertirse en un fin en sí misma.

Sin buscar adentrarnos en la discusión acerca si debe enseñarse o no, únicamente lo que a los chicos les interesa, sí creemos de vital importancia utilizar todos los medios al alcance del maestro para incentivar la motivación de los alumnos. La falta de empleo de recursos tecnológicos – audiovisuales, juegos, simuladores-, la parcialización de la información, lo estereotipado de formatos y materiales, la expectativa del docente en cada tarea y la respuesta correcta unánime, limitan la creatividad del chico reduciendo la tarea a un simple ejercicio mecánico.

Es habitual que al Centro se dirijan chicos con dificultad en su tarea y que al intentar ayudarlos a resolverla, se le proponga una situación problemática del mismo tipo pero más cercana

a su vida cotidiana.⁵ Ellos, al notar que quien lo ayuda está intentando ir más allá de lo que está estrictamente en el papel, dejan de escuchar y vuelven a centrarse en la tarea a resolver. Es de esa manera, que manifiestan que la necesidad primaria es finalizar con esa tarea, para terminar, o comúnmente pasar a la tarea de otra asignatura.

Finalidad

La finalidad de la tarea es el último punto que nos permitirá relevar las funciones de la tarea para el hogar y con qué inconvenientes se encuentran día a día tanto alumnos como docentes. En las encuestas relevadas a diferentes profesores de la zona del centro educativo, el desarrollo autónomo del niño aparece como respuesta recurrente en la mayoría de las encuestas. Sin embargo, la autonomía que se le da al niño en la resolución de las tareas, generalmente es muy escasa. Ya que la mayoría de ellos no entiende la consigna o por lo menos algún término de las consignas o enunciados. Para algunos, dichos contrapuntos son fácilmente superados con la ayuda de sus padres, hermanos o vecinos pero, para otros, la solución de la tarea se imposibilita ya que no posee quién lo ayude en su casa y para ello se acercan al Centro.

Por otro lado, el desarrollo autónomo que persiguen las tareas para el hogar, muy a menudo se ve acorralado por la falta de confianza que los alumnos tienen en sí mismos. Este resultado claro del dispositivo escolar que totaliza y normaliza a gran cantidad de estudiantes suele producir que los mismos a falta de un adulto que los ayude o alguien que le confirme si lo realizado esta bien - bajo el criterio de bien de la maestra o profesor- decidan no realizar la tarea o simplemente no dedicarle el tiempo ya que “no sabe cómo hacerla”, quitándole por completo el beneficio al error.

> Conclusión

Si bien este trabajo surge bajo necesidad experimentada en el CEES, la importancia de la reflexión sobre la educación se encuentra en la actualidad en boca de todos. Es por ello que el análisis de la tarea para el hogar nos permite abrir un horizonte a la hora de cuestionarnos acerca de la finalidad de la escuela y de los medios que ella utiliza. Replantearnos estos aspectos del dispositivo escolar es a lo que aspiramos con esta ponencia. Desnaturalizar y junto con ello evitar la repetición mecánica y ciega de ciertas prácticas escolares es el comienzo para fomentar el cambio. Problematicar la tarea nos lleva a poner en cuestión respuestas imaginadas como universalmente válidas para encontrar otros caminos posibles.

El presente trabajo concluye con más preguntas que las respuestas encontradas pero abriendo la posibilidad al debate y a la reflexión. Se logró visibilizar una problemática escolar

⁵ Este aspecto remarca el problema de la separación entre aprendizaje en la vida cotidiana y el aprendizaje en la escuela, sus discontinuidades y sus respectivas características, tanto como la dificultad propia del dispositivo escolar para hacer lugar a aprendizajes que no tienen el formato o la lógica de los propuestos en la escuela.

cotidiana que no suele ser concebida como tal, cuyos pobres resultados es atribuido generalmente a la poca responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos.

Existen posiciones teóricas diversas acerca de la tarea para el hogar y existe también una realidad: hay insatisfacción -que responde a diferentes causas- entre docentes, alumnos y padres lo que debiera como mínimo llevar a preguntarse por sus posibles lógicas y sentidos. Es por ello que este trabajo es solo un comienzo para pensar y problematizar, desde la práctica escolar, las racionalidades de la misma. Se deja las puertas abiertas a futuros avances psicoeducativos y pedagógicos en torno a una práctica que constituye un elemento más en lo que podríamos llamar núcleos duros del dispositivos escolar.

> **Bibliografía**

- Ausubel, David P. (1997) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Ed. Trillas
- Baquero, R. (2001) "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción" en Baquero y Limón M. Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Bernal, Ediciones UNQ.
- Kohn, Alfie (2007) Rethinking Homework. <http://www.alfiekohn.org/>
- Lacasa P. (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid, Ed., Antonio Machado.
- Perkins, D (1997) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa
- Trilla, J (1985) Ensayos sobre la escuela El espacio social y material de la escuela. Barcelona, Laertes

Comunicar el conocimiento: estrategias de reformulación durante el proceso de escritura de estudiantes universitarios

SÁNCHEZ, Claudia Carolina/ Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Concepción del Uruguay –carolinazanchez@hotmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: informe de lectura- proceso de escritura- dificultades de textualización- intervenciones didácticas*

» **Resumen**

En esta presentación observaremos dos procesos de escritura realizados en una cátedra universitaria, considerando las consignas que originaron la producción textual, los andamiajes previstos, las diferentes versiones/reformulaciones presentadas y las intervenciones didácticas que mediaron entre las mismas. A partir de ello analizaremos fundamentalmente las dificultades y las soluciones propuestas por el escritor-alumno para mejorar su texto teniendo en cuenta las guías de corrección dadas en las intervenciones docentes durante el proceso de escritura.

Esta comunicación surge como resultado del trabajo que realizamos en el marco de la cátedra Seminario Lingüística de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Concepción del Uruguay, en el que entendemos a la escritura como un proceso complejo que requiere el acompañamiento del docente para contribuir al fortalecimiento y desarrollo de habilidades que favorezcan la escritura de textos que puedan manifestar el paso de una “prosa de autor” a una “prosa de lector” (Flower, 1979). De esta manera la propuesta didáctica de la cátedra aborda el potencial epistémico de la escritura desde el acompañamiento de los estudiantes en los diferentes procesos de textualización desarrollados a lo largo del ciclo lectivo y cuya función se dirige a la escritura y comunicación de un informe final de investigación; objetivo último de los procesos de enseñanza y aprendizaje encarados desde este espacio curricular.

En esta oportunidad tendremos en cuenta el recorrido de estudiantes a través de diferentes versiones entregadas para un trabajo propuesto: la producción escrita de un informe de lectura que, en el marco de la cátedra, se presenta como un género simple que da paso a la producción de géneros cada vez más complejos.

A partir de nuestro trabajo observamos cómo, a través del proceso, el estudiante despliega estrategias que le permiten pasar progresivamente de un “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1992), lo que supone poder independizarse de la bibliografía fuente (como una de las dificultades más recurrentes) para construir un texto autónomo que dé cuenta de un proceso de lectura que debe ser comunicado ajustándose a las reglas propias del género. Analizamos también las estrategias empleadas por el estudiante para superar las dificultades de las versiones previas y la relación que las mismas guardan con las mediaciones realizadas por el docente.

Reflexionar sobre este proceso nos permite adquirir nuevas herramientas para pensar intervenciones didácticas que andamien procesos de escritura cada vez más complejos, en el contexto de diagnósticos recurrentes sobre las dificultades de escritura que enfrentan los estudiantes en estudios de grado y posgrado.

› **Introducción**

Esta presentación surge con el propósito de dar cuenta de algunas estrategias utilizadas para superar las dificultades que se vuelven recurrentes en la producción de textos de alumnos universitarios y que nos resultan significativas a partir de muchas de ellas logran ser superadas en instancias de reescritura aunque otras se sostengan. De esta manera lo que nos interesa analizar son las estrategias que utilizan los alumnos-escritores para inscribirse dentro de un género en particular de circulación, fundamentalmente académica, como lo es el informe de lectura.

A partir de esas estrategias empleadas por los estudiantes, tanto en las versiones iniciales como en las que se constituyen como reformulaciones de las anteriores, también observaremos qué vínculo mantienen las mismas con las intervenciones que realiza el docente sobre dichas producciones.

De esta manera, nuestra comunicación está organizada en primer lugar por un apartado en el que expondremos cuáles son las perspectivas teóricas en las que sustentamos en el análisis de los casos y la mirada epistemológica adoptada por la cátedra en la que se escribieron los textos que conforman nuestro corpus. En un segundo momento mencionamos cómo se constituye el corpus, definimos el género y su rol dentro de la cátedra, y realizamos el análisis de los fragmentos seleccionados teniendo en cuenta las estrategias utilizada por los alumnos para la textualización y las intervenciones realizadas por el docente. Este apartado, a su vez, presenta tres subtítulos que organizan la exposición del análisis a partir de las categorías que se han utilizado para denominar las dificultades observadas en las producciones y por último presentamos las reflexiones finales.

Conceptualizaciones pertinentes para nuestro trabajo

Si partimos de la idea que la escritura es un “artefacto inventado” (Cassany, 1999) nos resulta simple comprender que se debe enseñar a utilizarlo ya que, como producto cultural, la escritura es una convención cuyas reglas deben conocerse y asimilarse de manera reflexiva para

participar en la vida social. A partir de esto vemos que es necesario desnaturalizar la concepción sobre la escritura en la práctica cotidiana y que ese proceso, muchas veces, se vuelve uno de los grandes obstáculos que deben sortear los alumnos y docentes dentro de un aula, incluso universitaria.

Por esa razón, formar parte de la cultura académica implica apropiarse de las formas que cada disciplina tiene para construir y comunicar los conocimientos (Carlino, 2003). Por ello es que leer y escribir en la universidad no son actividades espontáneas ni naturales sino procesos que demandan el fortalecimiento y aprendizaje de estrategias que permitan comprender y producir textos acorde a las particularidades que cada género exige.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que cuando un alumno-escritor debe comunicar el conocimiento en el contexto de una disciplina en particular tiene que poder dar cuenta no solo, de la apropiación de conceptos teóricos, sino también del conocimiento de los procedimientos que regulan el género en el cual se inscribe. En función de esto, el alumno debe ser capaz de pasar de una “prosa de autor” a “una prosa de lector” (Flower, 1979) lo que supone superar una escritura espontánea que se concibe como una simple traducción del pensamiento para pasar a un texto donde el escritor planifica contemplando al lector, idea una estructura, elige y mantiene un estilo.

Por otra parte Bereiter y Scardamalia (1992) plantean la dicotomía “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” como parte del proceso de apropiación de aquellas estrategias necesarias en la producción de un texto académico. De esta manera las autoras entienden que *decir el conocimiento* se asemeja a una escritura automática en la que está ausente la planificación y la revisión global, mientras que *transformar el conocimiento* implica tomar una postura reflexiva frente al texto que permite identificar y solucionar problemas vinculados al tema y la comunicación de los mismos.

Desde estas perspectivas teóricas se conciben las propuestas didácticas asumidas por de la cátedra Seminario Lingüística para realizar las propuestas didácticas a lo largo del ciclo dado que entendemos a la escritura como un proceso que requiere del desarrollo de habilidades y que debe ser acompañado por el equipo docente. Es por ello que las actividades de escritura se encuentran secuenciadas de menor a mayor complejidad de forma tal que el alumno pueda apropiarse de nuevas estrategias escriturarias que le permitan volver sobre sus textos de manera reflexiva para proponer soluciones pertinentes para superar las dificultades que se intentan visibilizar a través de las intervenciones del docente.

El Seminario se constituye como el cierre del trayecto de Lingüística dentro del Profesorado en Lengua y Literatura, de allí que se encuentre en el cuarto año de la carrera. En este contexto, la cátedra tiene como objetivo la elaboración de un Informe final de investigación en el que se da cuenta del análisis discursivo de un corpus pero para alcanzar la escritura de ese informe final los estudiantes transitan previamente por la escritura de géneros de menor extensión y que secuenciamos para contribuir al fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura orientadas a la formación en investigación. De esta manera la secuenciación de las producciones escritas se organiza en el tiempo de esta forma: informe de lectura, reseña crítica, plan de trabajo, informe de avance escrito, plan textual del informe de investigación y finalmente el informe de investigación.

En este marco entendemos al informe de lectura, dentro de nuestra propuesta, como un género simple –frente al informe de investigación- que se constituye en el primer texto que deben escribir los alumnos dentro del recorrido de escritura que atraviesan dentro de la cátedra. La escritura de este género tiene como objetivo que el alumno de cuenta de procedimientos propios de un texto que combina secuencias explicativas, descriptivas y argumentativas.

La revisión del proceso de escritura

Para el desarrollo de nuestro trabajo propondremos un corpus conformado a partir las distintas versiones que integran la producción de dos informes de lectura en el contexto de la cátedra Seminario Lingüística (FHAYCS de la UADER) realizados por dos alumnos en el ciclo lectivo 2014.

La elaboración de estos informes supusieron la reescritura de tres versiones- en el caso del informe que denominaremos A- y de dos versiones en el caso del informe B. Estas instancias de revisión y corrección surgen a partir de las intervenciones del docente constituyéndose en guías para la reelaboración de los textos.

A partir de lo que hemos observados en nuestro corpus, y que resultan recurrentes en las producciones de los informes realizados en la cátedra, presentamos algunas dimensiones para el análisis.

› **Reformulación de una explicación**

A continuación presentamos dos fragmentos que forman parte de los párrafos finales de uno de los informes y que funcionan como conclusión. Allí, el escritor retoma las reflexiones realizadas en uno de los ejes del texto en el que se solicitaba dar cuenta de los aportes que recibió el Análisis del Discurso (AD) de otras disciplinas. Por esta razón se utiliza una estrategia que pretende dar cuenta de una diferencia entre ambas fuentes leídas en torno de ese eje.

En lo que respecta a los aportes de las diversas disciplinas al Análisis del Discurso, ambos textos presentan enormes similitudes, coincidiendo en la mayoría de ellas, aunque difieren en estructuralismo y semiótica, gramática del discurso, la lingüística funcional y la teoría de la enunciación (informe de lectura A. Versión I)

En lo que respecta a los aportes de las diversas disciplinas al Análisis del Discurso, ambos textos presentan enormes similitudes, coincidiendo en la mayoría de ellas, aunque van Dijk agrega el estructuralismo y semiótica y la gramática del D, mientras que Calsamiglia y Tusón la lingüística funcional y la teoría de la enunciación.(informe de lectura A. Versión II)

Es así como en el caso del ejemplo a) notamos que se realiza una marcación a través del uso “aunque difieren” sobre las variaciones que se presentan en los textos informados y que se enumeran a partir de la nominación de las disciplinas, pero para el lector resulta imposible

recuperar en qué aspecto se llevan a cabo esas diferencias al no ser a tribuidas a ninguna fuente en particular. Ante esta problemática de lectura que presentaba el fragmento, la intervención del docente en el texto se realizó a través de una pregunta: *¿cómo?*, sobre el verbo “difieren”. De esta manera se entendió que el preguntar sobre el cómo difieren daría origen a una explicación más completa para dar cuenta de esa tensión que el escritor-alumno intentaba mostrar.

Posteriormente, en el ejemplo b) que se constituye como una reformulación del anterior se observa que el impreciso “aunque difieren” se reemplazó por “aunque van Dijk agrega”. A partir de esta modificación vemos que la estrategia para dar cuenta de la diferencia, entre las exposiciones realizadas en los textos fuentes, resulta más eficaz pues además de marcarla se la atribuye a un autor respecto del otro.

› **Aspectos formales**

Cuando nos referimos a la formalidad estamos teniendo en cuenta todos aquellos aspectos de un texto que tienen relación con las reglas que gobiernan la escritura del mismo y que no son partes de decisiones arbitrarias que tome el escritor sino que obedecen a convenciones adoptadas desde la comunidad científica para comunicar el conocimiento.

Además de dar cuenta de las tipologías discursivas, hace referencia a las superestructuras o estructuras esquemáticas (...) todos los discursos las tienen y se las puede definir como la “forma global abstracta”, los componentes... (Informe B. Versión I)

Además de dar cuenta de las tipologías discursivas, hace referencia a las superestructuras o estructuras esquemáticas (...) todos los discursos las tienen y se las puede definir como la “forma global abstracta” (van Dijk 2000: 36), los componentes... (Informe B. Versión II)

En el caso del ejemplo c) podemos observar que la formalidad de presentación no se cumple a partir de la ausencia de las referencias al autor en la cita que fue marcada con el uso de las comillas. Luego de la intervención: *¿es una cita?*, se puede ver que en el ejemplo d) se incorporan los datos referenciales a través del cual el alumno valida lo que se pensó ausente durante el proceso de corrección.

Con respecto a este apartado debemos decir que se ha seleccionado uno de los errores más frecuentes en las producciones escritas y que consiste en omitir la inclusión de los datos referenciales para una cita de autoridad a pesar de la marcación gráfica con el uso de las comillas y casos en los que se transcriben fragmentos sin especificar las fuentes. También, dentro de los aspectos formales, y que tiene directa relación con las citas en el cuerpo de un trabajo, debemos incluir la ausencia de bibliografías referenciadas en el trabajo o bibliografías realizadas de manera incompleta, como así también utilizar la misma jerarquía para destacar títulos de capítulos y títulos de libros. Observamos, también, el uso de distinta tipografía, dificultades para jerarquizar títulos y subtítulos, entre otros.

› **Dar cuenta de la polifonía**

Una dificultad frecuente en la escritura de un texto, que pretende dar cuenta de la articulación que se da a partir de la lectura de dos fuentes bibliográficas distintas, radica en la construcción de la polifonía. De esta manera incluir las voces de los autores leídos implica por un lado construir categorías o ejes que se correspondan con los temas tratados en las fuentes y, por el otro, organizar la textualización de una manera lógica y cuya jerarquía sea una composición original para evitar que la inclusión de las voces, que surgen de las fuentes leídas, no respondan a la organización de los textos originales sino que sean una construcción polifónica ordenada que permite al lector recuperar tensiones y puntos de convergencia – si los hubiera- en aquellos textos que fueron el origen de *esta* producción.

- Calsamiglia y Tusón lo definen como “una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (1999: 15)
(...)

También mencionan la importancia del contexto discursivo como determinante de las elecciones que realizan los usuarios de la lengua (...). Con respecto van Dijk sostiene que al pensar en el contexto del discurso es imposible no pensar en la sociedad (...). Distingue entre un contexto local...

Las autoras también hacen hincapié en dos conceptos clave... (Informe B. Versión I)

- Calsamiglia y Tusón lo definen como “una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (1999: 15)
(...)

Dichas autoras mencionan la importancia del contexto discursivo como determinante de las elecciones que realizan los autores de la lengua (...). Van Dijk, al respecto, sostiene que al pensar en el contexto del discurso es imposible no pensar en la sociedad (...). Dicho autor también distingue entre un contexto local...

Retomando a Calsamiglia y Tusón, notamos que realizan un anclaje en dos caracterizaciones... (Informe B. Versión II)

En el ejemplo e) se busca articular las palabras de Calsamiglia y Tusón con la de van Dijk respecto de la definición que los autores realizan para el concepto de Discurso. En esa primera textualización se construye una polifonía que no logra una buena inclusión de las voces ya que

fluctúa entre los discursos de los autores utilizando conectores poco efectivos para relacionar las ideas previas como el ejemplo de “Con respecto van Dijk” en el que se produce una elipsis respecto del referente.

También en el uso de “También mencionan” “Distingue” “Las autoras también” el uso de la singularidad y la pluralidad permiten, con esfuerzo, identificar a qué autores se refieren, es el encadenamiento de las ideas y la desorganización en torno de a quién se las atribuye lo que impide en una lectura fluida seguir el orden lógico de la tematización que se busca plantear. Así se produce una especie de *paréntesis* entre los párrafos que necesitan por una lado relacionar la voz de van Dijk y Calsamiglia y Tusón en torno de la definición de discurso pero que, por el otro la sucesión de las ideas adoptadas por el escritor-alumno solicita retomar la voces de las autoras. Esta oscilación entre unos y otros autores no constituye una dificultad en sí misma sino una fortaleza que puede tener un texto cuando se puede alcanzar exitosamente.

Para el ejemplo f), constituido por dos párrafos, la intervención se realizó a través de marcas como un *o* para mostrar la elipsis, el subrayado en las frases “También mencionan” – “Con respecto van Dijk” y “Las autoras también” junto a una flecha que indicaba que se debían conectar los dos párrafos y el comentario: *revisar la polifonía*. Ya en la reformulación – ejemplo g)- se logra reponer la elipsis al utilizar la contracción “al” que permite convocar el discurso anterior al punto y seguido al mismo tiempo que se realiza una reestructuración de la sintaxis de la frase original logrando un mejor efecto al poner el foco en el autor primeramente para luego explicitar el por qué de la inclusión de esa voz. Otra buena decisión del escritor fue utilizar el marcador “Recuperando” en el inicio del segundo párrafo que funciona como advertencia para el lector respecto del cambio en el discurso y en la tematización que obliga a recuperar lo explicado en el inicio del primer párrafo. Sin embargo se advierte que en estas buenas correcciones se cae en un nuevo error que consiste en la reiteración parcial de las frases “Dichas autoras” que reemplazó a la original “También mencionan” y “Dicho autor también distingue” que se utiliza para introducir la idea original que en la primera versión iniciaba en “Distingue”.

› **Reflexiones finales**

Los ejemplos presentados se constituyen como una muestra de algunas de las dificultades frecuentes en los textos que producen los alumnos dentro de la cátedra. De allí nuestro interés en remarcar que no son casos aislados sino una muestra de las regularidades que hemos observado y que se vuelven objeto de nuestro trabajo cotidiano que nos exige repensar nuevos modos de intervención que colaboren para que el alumno-escritor pueda realizar el paso de una *prosa de autor* a una *prosa de lector*. Y es en esta tarea en la que creemos que es necesario poder visibilizar, a través de las intervenciones del docente, al alumno aquello que no ha podido contemplar en sus textos por diferentes causas posibles como el funcionamiento del género académico en el que se inscribe, no pensar en el lector al momento de realizar o revisar sus producciones, o también la dificultad para apartarse de las fuentes originales y construir un texto autónomo.

Por eso creemos que las intervenciones que realiza un docente sobre la producción escrita de un estudiante deben funcionar como orientadoras a través de pequeñas evaluaciones (preguntas breves, signos cuyo valor sea compartido por el docente y el alumno, afirmaciones como “confuso”- “desorganizado” “pérdida del referente”) que exijan una reflexión sobre la textualización y no una solución acabada presentada por el docente y que anule el proceso de identificación del error. De allí que, el papel que juegan las mediaciones que realiza el docente pueden tornarse significativas en la medida que permitan al alumno generar nuevas habilidades escriturarias a partir de la reflexión que él mismo puede hacer sobre sus escritos y que, creemos, pueden colaborar para pasar de unas primeras versiones del *decir el conocimiento* a una producción donde se alcance la *transformación de ese conocimiento* a través de una prosa que sea capaz de mostrar una verdadera inscripción en el género académico y la construcción de un estilo en el que, el alumno (y el docente) identifique su propia voz.

Finalmente entendemos que la única manera de colaborar en las producciones escritas de los estudiantes, desde nuestro rol de docentes, solo es posible cuando se vuelve una y otra vez sobre las dificultades observadas y se reflexiona para generar nuevas intervenciones que resulten apropiadas a las particularidades que cada alumno presenta.

> **Bibliografía**

- Carlino, P. (2003), Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles, *Educere*, Año 6, N°20, pp. 409-420
- Cassany, D. (1989), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (2007), *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Barcelona: Anagrama
- Flower, L. (1979), Writer- Based- Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing, *College English*, N° 41, Illinois. pp. 19-36

Métodos y técnicas de estudio. Representación de los docentes en la escuela primaria

Scabone, Viviana Edith/ Universidad de Tres de Febrero- vivianascabone@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: docentes, enseñanza, técnicas de estudio, rendimiento escolar del alumno.*

› **Resumen**

Este trabajo da cuenta de los avances realizados en el proceso de elaboración de la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación que estoy llevando a cabo en la Untref.

Aprender a aprender y aprender a pensar han sido y son propósitos irrenunciables de la enseñanza. Desde el ingreso a la docencia uno de los temas recurrentes de conversación con los docentes fue el relacionado con los alumnos que no aplicaban técnicas de estudio ya fuera esto por desconocimiento de las mismas o por falta de práctica.

Siendo habitual escuchar los comentarios sobre las dificultades que tienen los alumnos para abordar determinado texto, sea este propio del libro que están utilizando o extraído de otras fuentes. Esta situación suele generar varios interrogantes: ¿Se enseñan las técnicas de estudio en la escuela? ¿Cuáles? ¿En qué grados? ¿Por qué solo algunos docentes las aplican o enseñan?

En esta investigación se focalizó en la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar. Por lo tanto, con este trabajo se pretende generar conocimiento acerca de la relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar desde la perspectiva de los docentes en dos escuelas primarias del partido de 3 de Febrero de la provincia de Buenos Aires. El encuadre teórico desde el cual se aborda el objeto- problema es didáctico y centrado en la perspectiva crítica.

La decisión de elegir el nivel primario es por considerar que es la base de la educación y de los aprendizajes de los alumnos, además teniendo en cuenta que en este nivel los docentes tienen más carga horaria con los mismos y es un nivel obligatorio.

El modelo metodológico utilizado es el cuantitativo. Se ha utilizado como técnica de recolección de la información encuestas a docentes que permitirán comprobar si existe una relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar en la escuela primaria. El análisis que se está realizando es estadístico descriptivo.

Como hipótesis considero factible que los docentes puedan enseñar técnicas de estudio desde 1° a 6° del nivel primario, esto daría como resultado el beneficio de que los alumnos mejoraran su rendimiento escolar, esto podría observarse en las notas obtenidas en los trabajos

prácticos y evaluaciones y en un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en cada año. Esto depende en gran parte del modo y el papel que desempeñe el docente, y de la manera que ayude en el acercamiento.

Actualmente me encuentro realizando los análisis univariados en los cuáles puede apreciarse que los docentes tienen interés en el tema y esto podría corroborar las hipótesis planteadas. Este análisis se encuentra en proceso.

› **Ponencia:**

Este trabajo da cuenta de los avances realizados en el proceso de elaboración de la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación que estoy llevando a cabo en la Untref. Este trabajo se focaliza en conocer, desde la perspectiva de los docentes, la relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar, ya que esta situación genera interrogantes tales como: ¿se enseñan las técnicas de estudio en la escuela? ¿Cuáles? ¿En qué grados? ¿Por qué solo algunos docentes las aplican o enseñan? ¿Ayuda a los alumnos a mejorar su rendimiento escolar? En el caso de las operaciones requeridas para el estudio exitoso de un texto, un número importante de investigaciones recientes nos muestran la relevancia de que el sujeto reflexione sobre sus propios procesos mentales, decidiendo por sí mismo cuáles son las estrategias que le resultan más eficaces. Estos sistemas de autocontrol escapan a la aplicación mecánica de reglas formales; es el mismo sujeto quien toma las decisiones y ajusta las acciones que lo aproximan a sus objetivos.

Es necesario que los docentes conecten a los alumnos con diferentes técnicas, que si bien se apoyan en distintos fundamentos y proponen diversos procedimientos, persiguen un objetivo común: ofrecer a los estudiantes una serie de herramientas que permitan desarrollar habilidades cognitivas que favorezcan una mejor y mayor interacción con el objeto de conocimiento.

Como plantea Tresca (2012: 75) *“Además de leer y comprender lo que lee, los estudiantes necesitan recordar información aportada por los textos. Es aquí donde juegan un papel primordial las mencionadas técnicas de estudio, que no son otra cosa que modos de organizar la información para favorecer una mejor forma de recordarla y acceder a ella cuando sea necesario”*

Según algunos autores Costa (1996), Obiols (2004), Menichetti (2013) y Serafini (2009) para enseñar a utilizar las distintas técnicas de estudio a los alumnos, el docente primero debería presentarla, utilizarla con un modelo y explicar paso a paso lo que hizo. Esto varía según cada profesor. Posteriormente se aplicará lo visto con otros ejemplos lo que les permitirá a los alumnos conocer la utilidad de la técnica para que finalmente sean ellos los que puedan emplearla con material que utilicen en la clase. De esta manera se convierte en colaborador y ayudante del alumno.

El objeto de estudio del que parte esta investigación es: la relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar desde la perspectiva de los docentes de dos escuelas primarias del Partido de Tres de Febrero. El problema de investigación a responder es: ¿Cuál es la relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar en la escuela

primaria desde la perspectiva de los docentes? Por lo tanto, el objetivo principal consiste en conocer la perspectiva de los docentes sobre la relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar de los alumnos en la escuela primaria.

La decisión de trabajar con docentes de escuela primaria se debe a que: por un lado, este nivel es la base de la educación y de los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, en este nivel los docentes tienen más carga horaria con los alumnos y es un nivel obligatorio. Considerando estos criterios, se trabajó con dos escuelas: una pública y otra privada ambas de jornada simpley pertenecientes al mismo partido, el de Tres de Febrero.

Como hipótesis considero factible que los docentes puedan enseñar técnicas de estudio desde 1° a 6° del nivel primario, esto daría como resultado el beneficio de que los alumnos mejoraran su rendimiento escolar, y podría observarse en las notas obtenidas en los trabajos prácticos o evaluaciones y en un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en cada año.

El marco teórico está centrado en una mirada didáctico- curricular, más específicamente desde una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli:2007). Las variables que componen el objeto- problema de esta investigación, se encuadran en esa línea teórica y creo necesario definir algunos conceptos centrales desde los cuales se plantea este trabajo:

La Dra. Elisa Lucarelli(2007) sostiene que: “*hay dos perspectivas didácticas desde donde analizar la didáctica cotidiana del docente...la didáctica instrumental tecnicista y la perspectiva didáctica fundamentada crítica*”. La primera busca que se pueda precisar el conocimiento como un “*hacer pedagógico*” centrado fundamentalmente en el cómo enseñar, desde una mirada segmentada y neutra. En cambio, la segunda perspectiva considera los procesos de enseñar y aprender, la institución, la sociedad, los sujetos y el contenido desde una mirada contextualizada, ideológica y política. Considera el cómo se enseña, pero también el qué, por qué y para qué. Esta segunda perspectiva es desde donde yo me posiciono. Desde ella, se le otorga al docente protagonismo y se le da importancia a la articulación entre la teoría y la práctica como una relación dialéctica.

Desde esta mirada, la **enseñanza** es vista por Davini (2009) como “*...una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de escuelas, tal como hoy las conocemos, y aun hoy se desarrolla más allá de sus límites*” Ella al describir las características de la enseñanza menciona que la misma permite que las acciones estén secuenciadas, posee la intención de transmisión cultural y permite que exista una mediación social y pedagógica. Justamente, este es el rol que considero que asume el docente frente a la enseñanza de las técnicas de estudio.

Otro concepto clave en el objeto es el de rendimiento. En esta investigación, se buscará medir el rendimiento a través de la evaluación que realizan los docentes del rendimiento de sus alumnos. Por lo cual, es importante definir qué se entiende por evaluación en este marco teórico. De la distinción realizada por César Coll, citado en Sanjurjo, L. y Vera, M- (1996:134) entre evaluación inicial, formativa y sumativa. Elegiré para este trabajo la **evaluación sumativa** ya que la misma al realizarse al final permite analizar y medir los resultados obtenidos que servirá de información tanto para el docente como para el alumno.

Por otro lado, el **rendimiento escolar del alumno** es definido por (Olvera y Moya: 2012)”... *el grado de conocimientos que posee un estudiante de un determinado nivel educativo a través de la*

escuela. La forma como una institución educativa expresa ese grado cognitivo se refleja en la calificación escolar, la cual le es asignada al alumno por el profesor

También se parte de la conceptualización realizada por (Tresca: 2012) que señala en relación a la **enseñanza de las técnicas de estudio** “*que es necesaria una enseñanza explícita de las diversas técnicas de estudio para que los alumnos las adquieran y aprendan a manejarlas adecuadamente*”.

Gran parte de los textos que presentan "Técnicas de Estudio" proponen una serie de pasos a seguir que se han sistematizado intencionalmente para lograr una meta de aprendizaje. En estos casos "estudio" se refiere particularmente a las acciones orientadas al aprendizaje del contenido de un texto. El término estudio se limita aquí a esta dimensión que podríamos denominar 'textual', en cuanto se refiere a la apropiación por parte del sujeto de los contenidos expuestos en un texto.

Es necesario que el docente le enseñe al alumno a aprender a estudiar, para que este último aprenda con las técnicas de estudio y pueda llevar a cabo sus habilidades que le permitan distinguir cuando utilizar una u otra, logrando que pueda tener un rol activo. Coincido con Tresca cuando plantea que “*Al hablar de “técnicas de estudio” se hace referencia a una serie de herramientas específicas (resumen, esquema, cuadro comparativo, etc.) que favorecen el aprendizaje cuando uno debe recordar información para un examen*” ... “*Es importante, entonces, para lograr que los alumnos incorporen una actitud metacognitiva, que aprendan a realizarse preguntas a sí mismos. Para lograrlo, el docente o tutor debe enseñar como primer paso el tipo de preguntas a realizarse y estimular que se respondan, por ejemplo, cada vez que enfrentan una evaluación*” (Tresca 2012:11)

Agregaría que estas “herramientas” son útiles para incorporarlas y saber cuándo utilizarlas no sólo en exámenes, sino también en trabajos prácticos y lecturas entre otras opciones que son llevadas a cabo a lo largo del año escolar.

En la Argentina una autora que ha realizado varios trabajos sobre el tema es la licenciada en Psicopedagogía María Tresca, su material está dirigido al docente para que él mismo pueda enseñar y desarrollar con sus alumnos las técnicas de estudios. Ella será mi referente para el presente trabajo.

Otros autores consultados son Serafini, Obiols, Menichetti y Costa los mismos aportan a la temática desarrollada, pero su material está dirigido en mayor parte a los alumnos. Predominando los siguientes contenidos: cómo se estudia, aprendizaje inteligente y metodología del aprendizaje. La referencia que hacen para los docentes es mínima. Esto demostraría la relevancia de esta investigación.

A nivel metodológico, se está utilizando un diseño cuantitativo. Como técnica de obtención de la información se administró una encuesta a docentes del nivel primario de dos escuelas del partido de Tres de Febrero. El análisis de los datos obtenidos permitirá comprobar si desde la perspectiva de los docentes, existe una relación entre la enseñanza de las técnicas de estudio y el rendimiento escolar. La muestra fue de 24 docentes de nivel primario de 1° a 6° grado. El muestreo es intencional por lo cual los resultados no serán representativos a nivel estadístico.

Actualmente me encuentro realizando los análisis univariados. En ellos puede apreciarse que los docentes tienen interés en el tema y esto podría corroborar las hipótesis planteadas. Las

mismas pueden reflejarse en alguna de las respuestas dadas:

“Sería buenísimo que se implemente en todos los años a fin de que los chicos arriben a la secundaria “sabiendo estudiar”. (Docente de 2° grado)

El 100% cree que enseñar técnicas de estudio contribuye a mejorar el rendimiento escolar.

El 76% de los docentes incluye en sus planificaciones a las técnicas de estudio como contenido a enseñar y el 24% no.

En relación a las técnicas de estudio que el docente enseña en sus clases las respuestas fueron:

El 22% Palabras claves.

El 19% Cuadro sinóptico.

El 16% Resúmenes.

El 13% Mapa conceptual, y 13% Síntesis.

El 11% Otras... ¿Cuál? Cuadros comparativos, subrayado de ideas principales, nota marginal, deducción –inducción, hipótesis de posibles soluciones, validación, argumentación, trabajo con la observación directa, material atractivo para el niño, exploración.

El 6% Toma de apuntes.

Los docentes incluyen otras técnicas que no fueron consideradas en esta encuesta como: cuadros comparativos, subrayado de ideas principales, nota marginal, deducción – inducción, hipótesis de posibles soluciones, validación, argumentación, trabajo con la observación directa, material atractivo para el niño, exploración.

Considero factible que los docentes puedan enseñar técnicas de estudio desde 1° a 6° del nivel primario, esto daría como resultado el beneficio de que los alumnos mejoraran su rendimiento escolar, esto podría observarse en las notas obtenidas en los trabajos prácticos y evaluaciones y en un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en cada año. Esto depende en gran parte del modo y el papel que desempeñe el docente, y de la manera que ayude en el acercamiento.

Espero que los resultados obtenidos en este trabajo puedan contribuir a que en las escuelas primarias la enseñanza de las técnicas de estudio sea tenida en cuenta, generando esto un doble beneficio que los docentes que las utilizan concienticen a los que no lo hacen y que los alumnos las incorporen en sus tareas diarias, para que al terminar la escuela primaria puedan conocerlas y emplearlas optimizando de esta manera su futuro estudio en la escuela secundaria.

› **Bibliografía**

Costa, P. (1996) Metodología de estudio Troquel Buenos Aires.

Davini, M. (2009) Método de enseñanza – Parte I Teorías y prácticas de la enseñanza. Editorial Santillana

Lucarelli, E. (2007) Didáctica del nivel superior – Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras.

Menichetti, P (2013) Aprendizaje inteligente. 1° ed. Buenos Aires –Grijalbo.

- Obiols, G. (2004) *Cómo estudiar: metodología del aprendizaje* Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.
http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutierrez_Olvera-Gloria_Silviana_Montanez_Moya.pdf visto el 28 de agosto de 2014.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (1996) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior – Editorial Homo Sapiens* Capítulo V La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje
- Serafini, M. (2009) *Cómo se estudia: la organización del trabajo intelectual* Paidós Buenos Aires .
- Tresca, María (2012) *Enseñar a estudiar a niños y adolescentes: cómo desarrollar estrategias y hábitos para el aprendizaje* Centro de Publicaciones educativas y Material didáctico Noveduc Buenos Aires

Problematizaciones en la producción de conocimiento desde el proceso de revisión del diseño de un proyecto de investigación acerca del juego en las propuestas de enseñanza de la educación física de los profesores en formación

SENGER, Mariela/ Instituto Superior de Formación Docente N° 84 - msenger@educ.ar

MIGLIORATA, Pablo/ Instituto Superior de Formación Docente N° 84

FRAGA, Clara/ Instituto Superior de Formación Docente N° 84

DÍAZ, Julieta/ Instituto Superior de Formación Docente N°84

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: Prácticas de investigación – revisión metodológica - juego –educación física*

> Resumen

El presente trabajo se construye a partir de revisiones producidas a posteriori de los dictámenes de evaluación y de las actividades de asistencia técnica sobre el diseño de investigación del proyecto “*El juego en la educación física: análisis interpretativo de las expresiones del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación*” del ISFD N°84 que resultó seleccionado para su financiamiento en el marco de la Convocatoria 2013 de proyectos de Investigación de los ISFD del Área de Investigación del INFD.

El mejoramiento y ajustes del diseño de investigación se configuran como problemática en tanto el equipo de trabajo es la expresión de la confluencia multidisciplinaria, de un encuentro de quehaceres y temáticas concurrentes, que suscitaron intercambios de miradas y saberes disciplinares, epistemológicos, metodológicos y generales sobre las prácticas educativas y la investigación en educación, específicamente en la educación física.

Los principales objetivos de esta comunicación son: revisar el interés y posibilidades de conocer las significaciones en torno al juego dentro de las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en educación física para el nivel inicial, la descripción sobre qué se enseña del juego y la exploración de las prácticas didáctico- pedagógicas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez.

El problema de estudio se expresa como la necesidad de problematizar la producción de conocimiento dentro del proceso de revisión del diseño de un proyecto de investigación acerca del juego en las propuestas de enseñanza de la educación física de los profesores en formación

La relevancia de la tarea de revisión se asienta en la mejora del diseño metodológico con el cual se indagarán las prácticas de la enseñanza del juego y se reconstruirán los sentidos de la enseñanza en espacios situados.

El abordaje metodológico previsto en el diseño y que deviene provisorio complementa un enfoque interpretativo y un enfoque descriptivo, en tanto que el interés del estudio es interpretativo-descriptivo, teniendo en cuenta elementos del contexto, una concepción del juego como construcción social, una mirada histórico-social y la cultura corporal desde la Educación Física.

Con los resultados obtenidos de este proceso de revisión se espera una mejora en la puesta en discusión del juego como construcción social, con un posicionamiento sobre la cultura corporal desde la Educación Física. Pues, si bien el juego como contenido, aparece tanto en las propuestas de enseñanza como en las prácticas en terreno de los docentes en formación, no obstante, la diversidad de formatos, modos e intencionalidades con que el juego se manifiesta, hace que no sea tan evidente la visualización del fenómeno lúdico y sus alcances pedagógicos didácticos dentro de las mismas. De allí nuestra necesidad de problematizar el diseño del proyecto.

› **Desarrollo**

...acerca de las posibilidades institucionales de producción de conocimiento

El presente trabajo pone en relato la construcción colectiva e institucional de un equipo de trabajo que toma para sí la posibilidad de la experiencia de investigación y transita las particularidades de las inquietudes del oficio del investigador.

El marco de posibilidad lo brindó el Área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente –INFD- quien, desde el plan nacional 2012-2015, convoca a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal de todo el país a participar en la producción de conocimiento educativo y pedagógico que luego redunden en insumos para diseñar estrategias de mejora de las prácticas formativas.

El ISFD N°84 atiende a 1200 estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Física y la enseñanza está a cargo de 90 profesores, con un equipo directivo formado por una directora, una vicedirectora, dos regentes y una prosecretaria. Está ubicado a en el edificio del Casino Central de la ciudad de Mar del Plata, a orillas del mar, la zona más céntrica y turística de “la ciudad feliz”, parte de las postales típicas del verano. La “historia reciente” es la que fuertemente se expresa en estos momentos donde los graves problemas edilicios, que fueron informados, reclamados, precipitaron una mudanza hacia las instalaciones del Estadio Mundialista “José María Minella”, donde se desarrollan desde hace dos años las actividades formativas, con preminencia de las de enseñanza.

El contexto detallado más arriba es de interés para pensar en la tensión entre las urgencias y las necesidades de los ISFD, abocados a resolver el día a día de los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje y relegando otras actividades académicas, como la investigación, que tiene sus propias prácticas relacionadas. Desde 2007 hasta la fecha el ISFD N°84 participó solo de una convocatoria INFD con el proyecto “las prácticas corporales escolares como vehiculadoras de inclusión en comunidades socialmente desfavorecidas”, cuando un equipo indagó las prácticas escolares de la Educación Física en una escuela primaria básica y una escuela secundaria básica suburbanas de Mar del Plata, a las que concurrían niños y adolescentes, habitantes de una comunidad con alto grado de vulnerabilidad. Las indagaciones no se continuaron en futuros proyectos, podríamos señalar como condicionantes posibles: la falta de una tradición en investigación de los IES, de un área con responsables que fomenten estas prácticas, la inestabilidad en la planta docente que perjudica el desarrollo de planes a largo plazo, a lo que se combinó la coyuntura edilicia que fijó prioridades en la atención a la tarea de estudiantes y docentes, donde de la investigación pudo prescindirse.

Por lo anterior, al momento de la convocatoria 2013, el equipo de investigación se constituyó como tal a propósito de la convocatoria misma, no como una continuación de trabajos de investigación previos, con lo cual la situación de inicio mostró la heterogeneidad de los recorridos, formaciones e interés en la temática, si bien, cada uno de los docentes tenía por su lado alguna trayectoria en otras experiencias de equipos de investigación.

Reconocer este punto de partida puso sobre la mesa una dificultad y a la vez una oportunidad pues la frágil existencia de una historia de trabajo compartido –de enseñanza– resultaría un condicionante a la hora de explicitar el diseño del proyecto de investigación: construir el objeto, delimitarlo, enmarcarlo teóricamente, manejar técnicas de recolección de la información... no obstante eso, atravesar esos momentos facilitó el avance hacia una dinámica de trabajo colaborativo, propio de la requisitoria del proceso de investigación y hacia el *despliegue de las potencialidades de cada miembro del equipo*, habilitándose un genuino espacio de desarrollo profesional y de acompañamiento a los estudiantes que se iniciarían en esta práctica.

Sorteado el desafío de proyectar con otros, se envió la propuesta y como resultado de la Convocatoria 2013, se presentaron ciento setenta y dos (172) proyectos de investigación de veintitrés (23) jurisdicciones del país, habiendo han superado la primera instancia de evaluación relativa a los aspectos formales de la presentación ciento treinta y cinco (135), resultando aprobados para su financiamiento ochenta y seis (86) proyectos de ochenta y ocho (88), entre ellos sobre el que versa esta comunicación: “*El juego en la educación física: análisis interpretativo de las expresiones del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación*”. En él se abordan los sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en educación física para el nivel inicial, relevando prácticas didáctico-pedagógicas renovadas, que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez.

... de la escritura que regula a la reescritura que revisita el proyecto

El proyecto aprobado se constituyó en un documento abierto, en una gran hipótesis de trabajo, en una construcción a partir de las revisiones producidas a posteriori de los dictámenes de evaluación y de las actividades de asistencia técnica del área de investigación del INFD sobre el diseño de investigación. Esta propuesta de revisión o reescritura posicionó al equipo en un proceso de “seguir pensando”, de problematizar lo que establecimos en el diseño como “lo ya sabido”, lo cual nos interpeló en las operaciones a las que ya habíamos adscripto.

La forma que tomó la estrategia del INFD fue un Taller Metodológico únicamente para los directores de los proyectos de investigación financiados, con el propósito central de contribuir al mejoramiento y ajuste de los diseños de investigación y fomentar el intercambio entre los distintos equipos y entre ellos y el INFD ya que el agrupamiento fue por temáticas afines y se propició la realización de sugerencias a los “colegas que permitan identificar aspectos que requieran ajustes, compartir materiales y estrategias de búsqueda de información y antecedentes de investigación, entre otras cuestiones que pudieran resultar de interés” (INFD- mensajería)

Tomamos la recomendación de afinar el recorte del problema de investigación, es decir, precisamos qué vamos a investigar y esto mismo nos llevó a reformular los objetivos para mantener la coherencia y factibilidad del proyecto. De focalizar en las “manifestaciones del juego”, como algo certero y real, pasamos a pensar en los “significados y los sentidos”. Viraje conceptual y metodológico.

Así la relevancia de la tarea de revisión significó para el equipo la mejora del diseño metodológico con el cual presume indagar las prácticas de la enseñanza del juego de los docentes en formación y la reconstrucción de los sentidos de aquellas en espacios formativos particulares y situados. Pues, como se dijo el equipo de trabajo es la expresión de la confluencia multidisciplinaria, de un encuentro de quehaceres y temáticas concurrentes, que suscitaron intercambios de miradas y saberes disciplinares, epistemológicos, metodológicos y generales sobre las prácticas educativas y la investigación en educación, entre los profesores generalistas y los especialistas de la educación física. Todos ellos compartiendo sí, el interés y las posibilidades de conocer los sentidos y las significaciones en torno al juego dentro de las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en educación física para el nivel inicial.

Entendiendo con autores como Samaja (1993) e Ynoub (s/f1) que el proceso de investigación supone distintos momentos y acciones que organizan el trabajo, podemos afirmar que completamos en el equipo la fase denominada como “sincrética”, encontrándonos en la revisión de las fases y analíticas y sintéticas. Es decir alcanzamos una delimitación de nuestro objeto de estudio (los sentidos y significaciones acerca del juego) formulando un problema de investigación (¿Cuáles son los significados y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de nivel Inicial de los docentes en formación del profesorado de educación física de la ciudad de Mar del Plata?), compartimos marcos conceptuales de referencia y formulamos algunas conjeturas y objetivos (comprender las significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en educación física que realizan prácticas en terreno en el nivel inicial, explorando el papel del juego en dichas propuestas y así visibilizar prácticas didáctico-

pedagógicas renovadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez). Estamos en debate sobre las operaciones de diseño de instrumentos para implementar el proyecto.

Uno de ellos está representado por la ambigüedad del término “categoría” ¿cuáles serían las dimensiones de análisis de los sentidos y significados del juego?, nos inclinamos a entender a las categorías como dimensiones a analizar respecto de un concepto implicado en el problema y en los objetivos.

Otro refiere al abordaje metodológico previsto en el diseño y que deviene provisorio, donde se complementa un enfoque interpretativo y un enfoque descriptivo, en tanto que el interés del estudio es interpretativo-descriptivo, teniendo en cuenta elementos del contexto, una concepción del juego como construcción social, una mirada histórico-social y la cultura corporal desde la Educación Física. Es la estrategia de producción de información científica la que está puesta en discusión: ¿qué instrumento nos permitirá obtener mejor información acerca de los sentidos y significaciones del juego en los docentes en formación? ¿qué reparos debemos considerar en cada uno? ¿estamos cuidando la coherencia entre lo que intentamos investigar y el modo de abordarlo? ¿las fuentes tienen algo para decir sobre el objeto construido? ¿es riguroso el análisis que pretendemos realizar a futuro?

› **Reflexiones Finales**

Nuestra necesidad de problematizar el diseño del proyecto obedece a que con los resultados obtenidos de este proceso de revisión se espera una mejora en la puesta en discusión del juego como construcción social, con un posicionamiento sobre la cultura corporal desde la Educación Física. Pues, si bien el juego como contenido, aparece tanto en las propuestas de enseñanza como en las prácticas en terreno de los docentes en formación, no obstante, la diversidad de formatos, modos e intencionalidades con que el juego se manifiesta, hace que no sea tan evidente la visualización del fenómeno lúdico y sus alcances pedagógicos didácticos dentro de las mismas.

Además, compartir y debatir las inquietudes del oficio del investigador es un paso hacia la democratización de la práctica de investigación. Para equipos sin continuidad en esta tarea y con condicionantes institucionales y laborales para desarrollarla, es vital un espacio de explicitación abierto y cooperativo como éste.

Finalmente, la práctica como investigadores en formación nos muestra la perplejidad de la producción de conocimiento, cada vez que reflexionamos acerca de los desafíos del hacer en investigación y sus aspectos problemáticos, o lo más valioso de poder compartir un espacio para la experiencia formativa de los estudiantes que participan del proyecto, en pos de la construcción colectiva de conocimiento, autorizando esa multiplicidad voces.

› **Bibliografía**

- BORSOTTI, Carlos A. (2009):“La metodología: una toma de posición”. En su: Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. Buenos Aires, Miño y Dávila, Cap . I, 2ª edición ampliada. pp 21 a 28
- MARRADI, A; ARCHENTI, N; PIOVANI, J. (2010): “El papel de la teoría en la investigación social” En MARRADI, A y otros. Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Cengage Learning. Cap. 4, pp 43a 49
- SABINO, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo (disponible en línea en: http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf).
- SAMAJA, J. (1993). Epistemología y Metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- YNOUB, R. (s/f1) La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno. Material de cátedra de la materia Metodología de la Investigación II, Fac. Psicología UBA (texto en imprenta).

Escolarização de Meninos e Meninas em Situação de Rua: Representações Sociais da Pedagogia Diferenciada da Escola Tia Ciata por Ex-alunos.

SIMÕES DA MOTA, Ana Paula¹ / Universidade Estácio de Sá, Brasi- paulasimoes@oi.com.br

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras chaves: meninos em situação de rua - representações sociais - Pedagogia diferenciada - Escolarização - Análise argumentativa.*

» **Resumo**

Crianças e adolescentes que têm a rua como referência apresentam especificidades muitas vezes ignoradas nas unidades escolares e na formulação de metodologias que contemplem suas necessidades. A escolarização desses meninos e meninas em situação de rua ainda é um desafio para as políticas educacionais, o que contribui para tornar a escola ponto de exclusão social a partir do sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, resultando na evasão. Esse cenário que não se configura novo, mas crescente, indica a relevância de estudos e reflexão sobre uma pedagogia alternativa que acolha os saberes dessa clientela, endossando a necessidade de revisitar experiências escolares bem sucedidas a fim de contribuir para práticas docentes significativas para os sujeitos. Essa pesquisa teve por objetivo analisar os indícios de representações sociais de ex-alunos da Escola Tia Ciata, ex-meninos e meninas em situação de rua, quanto à pedagogia diferenciada desenvolvida no período de 1983 a 1989, período em que a escola atendeu prioritariamente meninos e meninas em situação de rua, sendo reconhecida por órgãos oficiais da época por seu trabalho. Esse estudo faz parte do conjunto de pesquisa que visa resgatar a História da proposta pedagógica da Escola Tia Ciata, uma parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Estácio de Sá (UNESA). Algumas das questões de investigação foram: como os ex-alunos percebem hoje a pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata? Como diferenciavam a Escola Municipal Tia Ciata de outras escolas que

¹ Bolsista do Programa de Bolsa para mestrado da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Orientadora: Monica Rabello de Castro-
rabellomonica@uol.com.br

frequentaram? O que a escola significou para eles? No quadro teórico foi utilizada a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici e Denise Jodelet, suporte para compreendermos o processo social, cultural e histórico. No quadro da Teoria das Representações Sociais foram trabalhados, sobretudo, os conceitos de ancoragem e objetivação. Também foram articulados os conceitos de campo de Pierre Bourdieu. A metodologia utilizada foi História Oral, com entrevistas orais semi-estruturadas que possibilitaram aos ex-alunos se expressarem, sendo possível observar e interpretar os dados. A análise dos dados utiliza o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA) proposta por Monica Rabello de Castro e Janete Bolite-Frant, que tem como base a Teoria da Argumentação. Os resultados obtidos mostram que os ex-alunos da representam a pedagogia da Escola Tia Ciata sobre três pilares: o da aprendizagem, o da formação para o trabalho e da formação pessoal. O processo de ancoragem e objetivação das representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata aparece, preferencialmente, na forma como os alunos viam a Escola, sendo ancorada nas imagens de acolhimento e objetivada na oportunidade. A possibilidade de aprender algo para aplicação direta no cotidiano, o respeito e a instrumentalização para a inserção social foram elementos norteadores para a permanência e significação da escola e da pedagogia diferenciada, assim como a solidariedade entre os pares, os conflitos, e ao mesmo tempo, o respeito ao tempo/espaço no processo de construção do conhecimento.

> **Introdução**

No decorrer de décadas, podemos observar a rua como lugar de moradia, passagem e permanência de milhares de meninos e meninas, que se encontram expostos aos perigos e a condições subumanas, na busca muitas vezes por acolhimento e sobrevivência. Ao olhar esse problema por uma perspectiva histórica, pode-se notar que não se apresenta como algo recente, mas traduz a condição dada à criança e o adolescente, que se encontra em situação de pobreza, desde o tempo de Brasil Colônia até os dias atuais.

Na década de 80 do século passado o Brasil vivenciou uma mobilização voltada à redemocratização dos direitos das crianças e adolescentes com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR)². Esse movimento buscava garantir os direitos, até então, muitas vezes ignorados e violados, principalmente no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes que viviam nas ruas e eram vistos por uma parcela significativa da população como marginais.

² MNMRR é um movimento social que surgiu nos anos 80 a partir de ideais políticos “pró-infância e adolescência com o intuito de deflagrar uma ação coletiva reivindicatória capaz de conquistar direitos para a infância e a adolescência pobres, pois a exclusão de crianças e adolescentes representava um dos mais graves problemas do país, por se tratar de pessoas em fase de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e todos deveriam garantir-lhes desenvolvimento pleno como pessoa, o que não estava ocorrendo.” (PEREIRA, 2011 p. 128)

O problema dos meninos e meninas de rua passou a ter mais visibilidade social, mas essas crianças continuam a sendo vistas por um olhar negativo por ser a rua um lugar de menos valia e de transitoriedade, assim como também por sua condição social.

O atendimento educacional oferecido a esses meninos e meninas, na maioria das vezes, acaba excluindo-os por direcioná-los a escolas pautadas em uma metodologia rígida de transmissão que em nada atende às suas necessidades e pouco contribuí para sua inserção social em uma sociedade letrada, resultando no fracasso escolar.

Para Patto (1990) o fracasso escolar é um problema complexo que envolve as dimensões: histórica, cultural, social, econômica e pedagógica. E por ser uma questão educacional que perdura durante décadas, a autora faz um panorama histórico no qual se destaca o preconceito gerado em torno da educação popular, tendo como base teorias que o ‘justifica’. Tais teorias como a teoria da carência cultural e as teorias racistas enfatizam que a criança pobre ao chegar à escola já apresenta um capital cultural defasado, tendo uma deficiência nos estímulos ambientais e nas práticas familiares e sociais, principalmente ao que se refere a negros e índios (questão étnica). As ‘ditas’ carências são refletidas no desempenho escolar e também na sociedade através da preservação das estruturas de classe e justificadas por um aparente discurso pedagógico e científico que as sustentam e as naturalizam.

O fracasso escolar de meninos e meninas em situação de rua é apontado nas pesquisas de Castro (1990) e de Guerrero e Palma (2010) como uma lacuna deixada pelo ensino regular.

Guerrero e Palma (2010) afirmam que meninos e meninas de rua abandonam a escola por se sentirem excluídos por suas “qualificações deficientes” e por não conseguirem se adaptar às normas escolares.

Algo importante destacado por Castro (1990) é a baixa expectativa de aprendizagem por parte dos docentes e o pré-conceito formado a respeito de meninos e meninas em situação de rua o que contribui com que esses alunos incorporem como natural e inevitável o insucesso na escola. Assim, cabe citar Bourdieu e Passeron (1975) para quem a escola não seria uma instância que age com neutralidade, mas como uma instituição que reproduziria o saber das classes dominantes, o que seria familiar para os alunos com essa herança cultural, favorecendo o reconhecimento e o sucesso escolar dos mesmos. Nessa perspectiva para Bourdieu o afastamento de sua cultura, a imposição de uma cultura elitizada, que lhe é estranha, e a hierarquização dos saberes faz com que seja pouco provável o sucesso daqueles que veem na escola uma forma de ascensão social. Já que esse sucesso, quando se dá, correria sob violência simbólica, ou seja, o sujeito abriria mão do que lhe é próprio, para apropriar-se da cultura de outro grupo social, sobrepondo-a a sua (Bourdieu&Passeron, 1975). Esses fatores influenciam diretamente a sala de aula e as expectativas de aprendizagem, formando um cenário desfavorável para aquele que não vê a escola como referência; sendo a escola vista como um lugar monótono e que se distancia do real vivido, nas gírias e nas estratégias de sobrevivência das ruas.

A Pesquisa Censitária Nacional sobre crianças e adolescentes em situação de rua (2010)³ em uma amostra sobre a situação educacional, com base de estimativa percentual de 2.246 indivíduos, aponta que 56,3% se encontram fora da escola. Hoje a escolarização dessa clientela é intermediada por abrigos ou por entidades não governamentais, não havendo atualmente política educacional, em específico no município do Rio de Janeiro, voltada para uma escola para essa clientela. Cabe, no entanto ressaltar ação governamental implementada no município do Rio de Janeiro na década de 1980, que ainda se mostra atual e necessária.

A Escola Tia Ciata surge no cenário educacional a partir do Plano Especial de Educação (PEE) no governo de Leonel Brizola em 1983, como Projeto de Educação Juvenil (PEJ). O PEJ proposto por Darcy Ribeiro, que acumulava diferentes cargos no então governo como de vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tinha por objetivo alfabetizar jovens de 14 a 20 anos.

Segundo Uchôa (2012), a Escola Tia Ciata tinha um projeto que se propunha a romper com a pedagogia tradicional, com o estudo efetuado através de cartilhas e planos de cursos rígidos aplicados em outras escolas regulares da época, que padronizavam o saber que circulava na sala de aula. O professor, nessa perspectiva, era visto como facilitador e a aprendizagem como um processo de construção do próprio sujeito. Naquele espaço escolar meninos e meninas de rua tinham oportunidade de se expressar, as aulas eram ministradas a partir do seu conhecimento. Coordenadores e professores se reuniam semanalmente para planejar as aulas para que essas atendessem às necessidades de seus educandos. A sala de aula era um lugar de troca com os alunos, havia a preocupação com a formação do professor e esses adquiriram diante dessa experiência inovadora estímulo para o desenvolvimento profissional.

A Escola Tia Ciata realizou parceria com órgãos públicos para estágios, como Riotur, Comlurb, entre outros, contribuindo para que vissem na escola também uma oportunidade até então “negada” pela sociedade: estarem inseridos socialmente com condições reais de um futuro melhor.

Leite (1991) mostrou que a Escola Tia Ciata rompeu com tudo que até então haviam dito e acreditado no que se refere à educação de meninos em situação de rua, pois os alunos que eram excluídos da sociedade e do sistema educacional tradicional podiam e deveriam se expressar na escola; mais do que isso, podiam aprender e se integrar na sociedade, não como indivíduos engessados, mas como pessoas com experiências e saberes a serem respeitados e que têm muito a contribuir.

A escola foi reconhecida por órgãos oficiais como uma grande contribuição para o atendimento dessa clientela, principalmente por sua metodologia que até hoje se mostra inovadora, sendo única enquanto escola no Município do Rio de Janeiro a atender especificamente meninos e meninas em situação de rua, com metodologia e estratégia diferenciadas para suprir as

³Primeiro Censo Nacional de Crianças/Adolescentes em Situação de Rua- 2010/ Meta Instituto de Pesquisa. Análise dos dados em 2011.

necessidades não só em termos pedagógicos, mas também no sentido de oferecer oportunidades de inserção social.

A presente pesquisa faz parte de um conjunto de pesquisas do Projeto Os Herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua, que visa resgatar a história da proposta pedagógica da Escola Tia Ciata, de 1983 a 1989 (LEITE, 2010), através das representações sociais de seus professores e alunos e documentos da época, sendo uma parceria Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Esse estudo teve por objetivo analisar os indícios das representações sociais dos ex-alunos da Escola Municipal Tia Ciata quanto à pedagogia diferenciada desenvolvida no período de 1984 a 1989.

Através dos indícios das representações sociais dos ex-alunos da Escola Tia Ciata, ex-meninos e meninas em situação de rua, quanto à pedagogia desenvolvida, no período de 1984 a 1989, poderemos identificar como a diferenciam e o que a escola significou para eles.

Revisitar essa experiência sob a ótica das representações sociais de seus ex-alunos poderá contribuir para experiências futuras bem sucedidas voltadas para a escolarização de meninos e meninas em situação de rua, em busca de uma pedagogia eficaz que torne a escola referência na vida desses sujeitos, possibilitando a reflexão sobre a escola e o processo ocorrido em seu interior. Para tal estamos cientes dos limites dessa reflexão.

› **Fundamentação teórica**

Na busca de compreender e reconstruir significados construídos individualmente e coletivamente e suas formas simbólicas presentes nas relações ocorridas na Escola Tia Ciata, essa pesquisa faz uso da teoria das representações sociais em uma abordagem processual articulada à análise argumentativa, tendo como sujeitos os ex-alunos, ex-meninos e meninas de rua, que hoje adultos olham para trás e se expressam revelando representações que eram e/ou ainda são compartilhadas da pedagogia daquela escola e o que significou em suas vidas.

As representações acerca dos sujeitos e objetos influenciam diretamente as relações entre os mesmos, na forma de ver a realidade e na orientação de suas práticas, sendo suporte para compreendermos o processo social, cultural e histórico presentes na análise dos dados da pesquisa. No quadro da Teoria das Representações Sociais foram trabalhados, sobretudo os conceitos de ancoragem e objetivação, a partir dos autores Moscovici (2010), Jodelet (1989) e Alves-Mazzotti (2008).

Jodelet (1989) define as representações sociais como um sistema simbólico construído dialeticamente no cotidiano e que orientam a ação e a forma de leitura da realidade. Conceito que será fundamental para compreendermos o objeto da pesquisa. A objetivação diz respeito ao aspecto cognitivo de transformação de um conceito, ideia ou imagem em algo familiar, que supostamente reflete a realidade, dando a essa significado. Para Moscovici (2010), a ancoragem corresponde a

classificar e rotular o que é supostamente desconhecido utilizando referências mentais que já temos, comparando assim e classificando de acordo com aspectos em comum. A partir desses conceitos observamos e analisamos indícios das representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata por seus ex-alunos.

A articulação entre a Teoria das Representações Sociais e Bourdieu, referente ao conceito de campo auxiliou a discussão e o entendimento das questões envolvendo os meninos e meninas em situação de rua e a escola. Lima e Campos (2013) destacam o conceito de campo como ponto comum dessas teorias. Para Campos e Lima (2013) a concepção de campo de Bourdieu, espaço social de lutas, e o campo do objeto de representação convergem, ou seja, o objeto das representações sociais é constituído no contexto social em que estão presentes conflitos e lutas, influenciando diretamente esse processo. A relação Bourdieu e a TRS busca trazer uma discussão rica considerando a escola uma espaço social no qual estão presentes em suas interações processos simbólicos.

› **Metodologia**

O estudo foi conduzido por uma abordagem de cunho qualitativo na medida em que decorre da preocupação em compreender o processo, a riqueza e a complexidade do objeto estudado, considerando seus valores, significados e histórias vividas e interpretando-os articuladamente com o quadro teórico das representações sociais.

O campo da pesquisa, Escola Tia Ciata, no período em que foi considerado para essa pesquisa, foi revisitada através de documentos sobre a mesma. Os sujeitos da pesquisa foram ex-alunos da Escola Tia Ciata, selecionados a partir do critério de ter estudado na escola no período de 1984 a 1989, período em que a escola tinha seu atendimento voltado para meninos e meninas em situação de rua.

O objeto da pesquisa se situa em um dado momento histórico, tendo em vista isso, foi importante uma metodologia que resgatasse essa história, a método de História Oral, através de entrevista semiestruturada teve essa função. Essa metodologia de coleta de dados foi escolhida principalmente por valorizar a retórica como meio de reconstruir a realidade. O testemunho dos sujeitos sociais possibilitará resgatar detalhes de fatos históricos que poderiam ser esquecidos ou ignorados na escrita formal de documentos. As entrevistas utilizadas fazem parte do acervo do projeto 'Os Herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua' no qual este estudo se insere.

A análise dos dados empregou o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA) proposto por Castro e Bolite-Frant (2011, p.72), que "procura relacionar 'o que se diz' e 'o porquê se diz' e 'como se diz' e compreende como racional todo tipo de interação linguística". O MEA busca identificar as teses e seus argumentos na fala, recriando o contexto em que foram enunciadas, ou seja, os 'momentos de negociação', considerando os aspectos que caracterizam a cultura do locutor (Castro&Bolite-Frant, 2011). Os dados das entrevistas têm seu estudo a partir de esquemas

argumentativos, possibilitando a visualização e reconstrução dos argumentos que dão sustentação às teses e o resultado apresentado com base nas evidências buscadas no discurso. A análise possibilitou identificar as representações sociais que os ex-alunos têm da pedagogia da Escola Tia Ciata, a partir de seus sistemas de referências.

As etapas da execução dessa pesquisa foram organizadas da seguinte maneira:

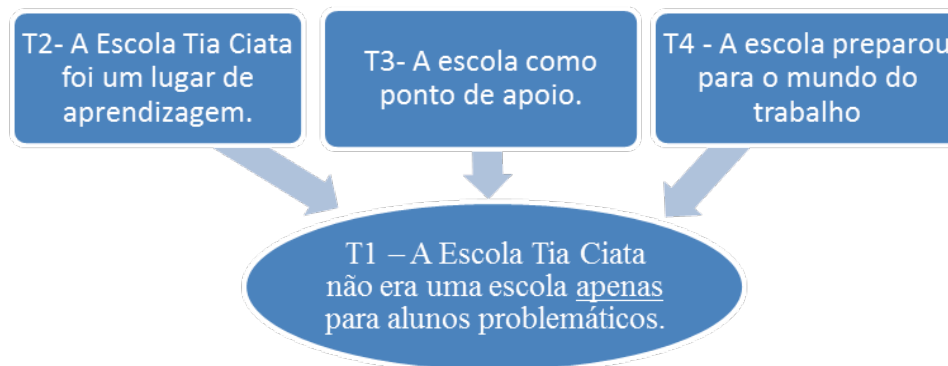
- Audição das entrevistas já gravadas e validadas;
- Transcrição das entrevistas para documento escrito;
- Análise dos dados

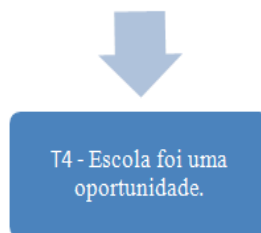
> **Resultados**

O material foi organizado segundo seu caráter argumentativo. Foram selecionadas as teses levantadas pelos interlocutores que diziam respeito às questões levantadas por este estudo. Uma vez feitas às análises, verificamos indícios das representações sociais que os sujeitos compartilhavam sobre a metodologia diferenciada da Escola Tia Cita.

Diferentes teses foram levantadas. Os resultados sugerem que os sujeitos representam a metodologia da escola entorno de quatro afirmações centrais. A tese principal que ele irá defender ao longo da entrevista é que A Escola Tia Ciata não era uma escola apenas para alunos problemáticos (T1). Para comprovar a tese central, são defendidas outras quatro teses: A Escola Tia Ciata foi um lugar de aprendizagem (T2), A Escola como ponto de apoio (T3) e A Escola preparou para o mundo do trabalho (T4) e A Escola foi uma oportunidade (T5). A organização dessas teses aparece na forma de radial convergente, ou seja, T2, T3 e T4 não apenas sustentam, mas convergem para tese 1, tornando possível a sua existência. A partir da defesa de T1, podemos localizar T5, que é defendida a partir da defesa da tese 1 que a Escola Tia Ciata não era apenas para alunos problemáticos, pois se constituía uma oportunidade.

Para comprovar essas teses, tomam a si próprios como exemplos, argumentando que não eram problemáticos. Abaixo apresentamos o esquema que posiciona estas afirmações umas em relação às outras.





Essas teses enfocam os aspectos da aprendizagem, da formação para o trabalho e da formação pessoal, na qual podemos verificar a amplitude de atuação da escola e a ideia de formação integral.

A tese T1 encontra-se no centro por ter sido defendida pela maioria dos ex-alunos entrevistados. Ao longo da entrevista essa tese aparece entre as outras e procura contrapor a tese da entrevistadora de que eram “alunos problema”, o estigma que os alunos da Escola Tia Ciata tinham, por ser tratar em sua maioria de meninos e meninas em situação de rua.

T1, A Escola Tia Ciata não era uma escola apenas para alunos problemáticos, mostra-se muito presente nas entrevistas, sendo defendida por argumentos quase lógicos: jovens em busca de trabalho, não podem ser considerados “problemáticos”, na vida é preciso se defender, por isso por vezes o envolvimento em conflitos e o fato de estudarem os distanciando desse rótulo.

Eu cheguei na Tia Ciata na realidade pelo projeto que foi divulgado no Ciep eu me escrevi. E no período eu não tinha meescrevido para gari, tinha me escrevido para Riotur. E após dois meses eu achei que estava demorando demais e aí eu fui para gari.[...] pra participar do projeto como gari eu tinha que participar da Tia Ciata

Às vezes é preciso brigar para se defender.

Mas eu estudava...

Para provar a tese 2, A Escola Tia Ciata foi um lugar de aprendizagem, é destacado o fato da dificuldade de aprendizagem em outras escolas: “E ali eu fiquei estudando sem aprender nada, nada”. E também as conquistas na Escola Tia Ciata, mostrando o que aprenderam lá e contribuiu para a sua vida. “Aprendi a ler e a escrever lá, na Tia Ciata”, “E tenho diploma guardado ainda até hoje e mexo muito bem também com a internet”, “Estudei até a quarta série, mas aprendi muito” e “... ainda tenho a intenção de voltar a estudar.”

Na tese 3, A Escola foi um ponto de apoio, podemos ver sua defesa nas falas “minha família era desestruturada”, “em casa ficava muito à toa, minha mãe me colocou na Casa do Menor e na Tia Ciata”, “a escola pra mim foi uma espécie de refúgio”, “eu passava o dia inteiro lá. Lá eu estudava, trabalhava, fazia tudo”. Argumentos que se fundam no real.

Na tese 4, A escola preparou para o mundo do trabalho, podemos verificar o que a preparação do trabalho representava na vida daqueles jovens e sua importância, já que significava a esperança de um futuro diferente. “Ali a gente pensava no nosso futuro hoje em dia, eu fiquei estudando para ser contratado”, “a minha mãe passava necessidade, a gente passava necessidade. Era uma oportunidade boa de eu estudar ali e ajudar a minha mãe...” Esses argumentos sustentam essa tese, sendo fundados no real, isto é, nas experiências dos sujeitos.

T5, A Escola foi uma oportunidade, aparece em diferentes pontos durante entrevista, na qual o ex-aluno procura enfatizar que aprendeu muito durante o período que estudou na Escola Tia Ciata, aprendizagem essa que não se mostrou apenas estar ligada ao saber da sala de aula. Na fala “Tudo que eu tenho hoje na minha vida, tudo que eu consegui, eu agradeço hoje ao colégio Tia Ciata, né e a Comlurb”. Representa a busca defender sua tese referindo-se a sua participação do projeto Gari Mirim, que o possibilitou ter um trabalho em parceria com a Comlurb.

A partir das análises, verificamos nos indícios das representações sociais compartilhadas pelos sujeitos sobre a pedagogia diferenciada que a Escola Tia Cita era vista como uma oportunidade única de alfabetização, escolarização e oportunidade de trabalho

A Escola também era vista em uma transposição do universo educativo (escola) para o universo familiar (família), sendo citada em diferentes momentos das entrevistas vista como ponto de apoio e família. Para tanto, no núcleo figurativo de sua representação estão às palavras MÃE e FAMÍLIA. Essas palavras de certa forma expressam como o ex-aluno via a escola e as relações positivas estabelecidas em seu interior.

Sendo assim, é possível observar que as representações sociais se ancoram nas imagens de acolhimento e família, na qual é possível observar a relação positiva estabelecida e também a descrição de seus pares, apesar das diferenças e de muitos não se reconhecerem a partirdo estigma que carregavam “alunos problemáticos”, mas se reconhecem como participante desse grupo. Podendo ser visto isso através da fala “... a gente tinha ali bem dizer uma família”, fazendo menção ao grupo escolar principalmente pelos pontos: o afeto entre os membros, que seria algo ‘natural’ na família; a orientação, acolhimento, proteção entre seus membros e disciplina oferecida por parte dos professores e demais funcionários da escola, assim como aquisição de experiência de vida com os colegas de classe. Essa imagem se mostra ampla, classificando em seu sentido a função dos seus membros da família, incluindo a metáfora professoras como mães.

Sua objetivação se mostra ligada a oportunidade. A oportunidade refere-se à construção das relações interescolar (experiência de vida) e também de aprendizagem e possibilidade de trabalho que os instrumentalizou não só para sua inserção social, contribuindo para seus sustentos diante da dura realidade vivida pela maioria dos alunos.

› **Considerações finais**

O fato de alguns ex-alunos terem migrado de outra instituição escolar para a Escola Tia Ciata para participar de seu projeto mostra por si só que os mesmos a percebiam como diferente, um lugar no qual teria oportunidade. Durante a entrevista, a maioria não disse como se percebia em relação a alunos de outras escolas, com exceção um que faz referência ao estigma que carregavam os alunos da Escola Tia Ciata e a diferença do nível social. Algo também as ser destacado é a comparação entre os próprios alunos da instituição, percebendo-se diferente. Revelam que, ao entrar na escola, depararam-se com o trato diferenciado dos professores, distanciando-se das que tinham como referência nas escolas regulares, principalmente pelo respeito ao saber.

As conclusões apresentadas foram recorrentes na afirmação de que a Escola era diferente de todas as outras. A solidariedade entre os pares e, ao mesmo tempo, os conflitos entre eles faziam das aulas um momento desafiador. Ao chegar lá com os problemas sociais e educacionais que os afastavam das escolas regulares, encontraram o acolhimento que os fazia voltar todos os dias. Quanto à pedagogia diferenciada, sentiam-se respeitados em seu tempo, tanto no aspecto cognitivo quanto ao aspecto afetivo. O interesse pelo Projeto Gari Mirim, em especial, aparece por diversas vezes nas entrevistas como um projeto que oportunizou uma mudança até mesmo de estilo de vida, deixaram as ruas e aprenderam uma profissão. A articulação do saber com o com a prática cotidiana apresentou grande significação para eles.

> **Referências**

- Alves-Mazzotti, Alda J. (2008). *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Revista Múltiplas Leituras, 1, (1), 18-43.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Castro, Monica Rabello de. (1990). *O avesso da lógica: aspectos da relação ensino - aprendizagem na Escola Tia Ciata*. Mestrado em Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas- Educação, Rio de Janeiro.
- Castro, Monica Rabello de, & Bolite Frant, J. (2011). *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: UFPR.
- Guerrero, Patricia, & Palma, Evelyn (2010). *Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito*. Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud. 8(2), p. 1025.
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: JODELET, D. (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em <portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-expansao.pdf.
- Leite, Ligia Costa (1991). *A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, Rita de Cássia Pereira, & Campos, Pedro Humberto Faria (2013). Aproximação conceitual entre a Teoria dos Campos de Bourdieu e a noção de grupo na Teoria das Representações Sociais: contribuições para a educação. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de educação Educere; Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, Curitiba, PUC-PR.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Meta Instituto de Pesquisa de Opinião. Primeira Pesquisa Censitária Nacional sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. Convênio N. 724549/2009, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 385 p.

PEREIRA, Antonio. *A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua*. Acesso em 20 de setembro de 2013, em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2491/2028>

Uchôa, Ana Lúcia Muniz Baptista (2012). *Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1984 a 1989*. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá.

Aprendizajes infantiles sobre el sistema de numeración. Análisis cualitativo de las interacciones entre pares en la construcción de conocimientos en el primer ciclo de plurigrados rurales.

SOKOLOWICZ, Dana / UBA- IICE - dana_soko@hotmail.com

SIROTZKY, Laura / UBA- IICE - laurasirotzky@gmail.com

SPINDIAK, Jennifer / IICE- UBA -jspindiak@gmail.com

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacios educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: aprendizajes infantiles – plurigrados rurales – sistema de numeración – interacciones entre pares.*

» **Resumen**

En el marco del proyecto UBACyT 20020100100421 que indaga las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de numeración (SN) en secciones simples y múltiples de la escuela primaria, este trabajo busca presentar un análisis cualitativo de las interacciones entre pares, sobre los aprendizajes del SN en el contexto del primer ciclo del plurigrado rural.

La investigación sobre los procesos de apropiación del SN en el contexto del plurigrado, ofrece la oportunidad de estudiar la dinámica de los aprendizajes sobre este objeto, cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada y cuando niños y niñas que se encuentran en distintos puntos de su escolarización, interactúan a propósito de un mismo contenido.

Con el propósito de potenciar dichas condiciones pedagógicas, se ha diseñado e implementado una secuencia didáctica dirigida a provocar interacciones entre estudiantes de distintos grados escolares, y promover el aprendizaje del SN.

Para poder establecer los avances que presentan las conceptualizaciones infantiles sobre el SN, se han analizado las interacciones entre pares a partir de los registros de clases, y se han tomado entrevistas diseñadas y conducidas según los requerimientos del método clínico-crítico, propio de las investigaciones psicogenéticas. La obtención de los datos ha sido realizado con un diseño pre-post, en un grupo testigo y en la escuela donde se implementó la secuencia de

enseñanza. El instrumento de indagación ha sido construido por el equipo de investigación y validado en distintas instancias del proyecto que el equipo viene realizando desde el año 2009.

Algunos resultados (Terigi, 2013) muestran que tanto los niños/as participantes en la intervención como el grupo testigo, avanzan en sus conocimientos en la comparación pre test / post test; sin embargo, sólo en los casos de quienes participaron en la intervención las diferencias son estadísticamente significativas.

Resulta particularmente relevante que tanto los/as niños/as de 1º como los/as de 3º realizan avances durante el período. En esta instancia, presentaremos un análisis cualitativo de las interacciones durante las clases y de las producciones de estos niños/as, que permite dar cuenta de estos procesos. Los resultados obtenidos son alentadores en cuanto a las posibilidades que abre para los plurigrados rurales la promoción de la actividad conjunta entre niños/as en torno al aprendizaje del SN.

› **Introducción**

En el marco del proyecto UBACyT 20020100100421 que indaga las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de numeración (SN) en secciones simples y múltiples de la escuela primaria, este trabajo busca presentar un análisis cualitativo de las interacciones entre pares, sobre los aprendizajes del SN en el contexto del primer ciclo del plurigrado rural.

De acuerdo con análisis presentados en otras oportunidades por el equipo de investigación (Terigi y Sirotzky, 2013) los niños que se escolarizan en contextos rurales presentan, al inicio de su escolaridad, conocimientos sobre el SN menos avanzados que sus pares urbanos. Los datos de ese trabajo permiten sostener que si bien la enseñanza que ocurre en los primeros grados escolares logra acercar los aprendizajes en las secciones rurales simples a los que produce la enseñanza usual en las escuelas urbanas, en las secciones rurales múltiples, a medida que avanza la escolaridad, las distancias se mantienen y acentúan. La escolaridad no equipara las diferencias en los conocimientos numéricos iniciales de los niños/as en perjuicio de quienes se escolarizan en secciones múltiples.

Estos datos son tanto más llamativos si consideramos que la organización pedagógica de la sección múltiple ofrece un enorme potencial para los procesos de aprendizaje, debido a las posibilidades de manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase: en el caso de nuestro objeto, el SN, un niño que desde el punto de vista escolar está aprendiendo contenidos vinculados con la interpretación y producción de la numeración escrita, participa en un plurigrado en clases de matemática que su maestro/a organiza con contenidos numéricos que se dirigen a sus compañeros/as de otros grados, como el valor posicional de los números o las relaciones numéricas que subyacen a los algoritmos de las operaciones aritméticas. Los alumnos/as no sólo asisten a estas situaciones de enseñanza de contenidos que desbordan su grado escolar, sino que bajo ciertas condiciones podrían participar en situaciones de aprendizaje conjunto que les permitieran sostener

interacciones significativas con sus pares, con probables efectos sobre sus conocimientos numéricos.

Sin embargo, estudios que se han desarrollado en el UBACyT mencionado, mostraron que estas potencialidades que la teoría permite suponer en el plurigrado no se traducen en mayores aprendizajes. Sabíamos, por estudios previos (Terigi, 2008), que el multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los maestros, de no contar ellos con herramientas específicas para desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

Desde nuestra perspectiva, la falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que rompa con la lógica del aula estándar y que tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural, es un elemento principal en el problema que venimos analizando. El modelo organizacional de la sección múltiple provoca que en una misma aula estén desarrollándose distintas cronologías de aprendizaje, de acuerdo con el grado escolar en que están inscriptos los alumnos/as. El hecho de que en una misma sección haya alumnos/as cursando grados distintos, en un sistema escolar que establece una organización graduada de las cronologías de aprendizaje, obliga a los maestros a cargo de esa sección a manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen el plurigrado (Terigi, 2008).

En línea con lo que se ha venido realizando en el UBACyT, que se propuso explorar medios de revertir esta situación, se ha realizado una intervención constituida por situaciones de enseñanza del SN que tengan en cuenta las condiciones pedagógicas del plurigrado y procuren potenciarlas. En ella se buscó provocar interacciones entre niños/as que se encuentran en distintos niveles de escolarización, a propósito de actividades con contenido numérico, a fin de explorar el provecho que resulta del aprender con otros.

› **La secuencia de enseñanza**

La intervención buscaba movilizar las potencialidades del modelo organizacional de plurigrado y plantear modalidades de trabajo que revirtieran los rasgos de la enseñanza usual del sistema de numeración: el peso de la aproximación aditiva a los aspectos multiplicativos del sistema; la ausencia de actividades que apunten a la producción de argumentaciones; la fuerte clasificación en el rango numérico que se trabaja en cada grado; la escasa presencia de propuestas que involucren actividades grupales.

Por ello, se procuró que la propuesta de enseñanza permitiera modos de presentación del SN que desclasificaran los rangos numéricos propuestos a los niños/as y que posibilitara la exploración de regularidades y la formulación de argumentaciones con contenido matemático. Estas situaciones fueron lo suficientemente nuevas para todos los alumnos/as, de manera que ninguno de ellos contara a priori con elaboraciones precisas de los conocimientos que permiten resolverlas. Bajo estas condiciones, supusimos que se generarían otras posibilidades de interacción sujeto/objeto en la elaboración de los conocimientos numéricos (Terigi, 2013).

La secuencia, entonces, fomentó situaciones de producción conjunta en grupos pequeños y situaciones de plenario donde el docente a cargo de la clase promovía los intercambios entre grupos.

A continuación se presentan algunas actividades de la secuencia.

1. Armamos el castillo gigante todos juntos

Se dividen grupos. A cada uno se le entrega una parte de un castillo de números del 0 al 100 sobre el que trabajarán. Allí completarán los números que faltan para luego armar colaborativamente un único castillo a partir del cual se hará una puesta en común acerca de las estrategias para completarlo que ha utilizado cada grupo. El castillo es una grilla organizada en columnas que van de 1 en 1 del 0 al 9 y en filas que van de 10 en 10 del 0 al 100.

2. Adivinanzas

Se le entrega a cada grupo las siguientes adivinanzas que deben ir resolviendo en conjunto:

1) "Está entre el 19 y el 26 y termina en 4....."
2) "Mis cifras son 2 y 5 pero soy mayor que 40....."
3) "Soy menor que 50 pero mayor que 33, una de mis cifras es el 2..."

3. "Dados Mágicos" - componer y comparar números

A cada grupo se le reparten tres dados y una tabla para registrar los valores obtenidos por cada alumno. Cada dado tiene una denominación con un respectivo valor: el dado "común" vale 1 punto, el dado "mágico" vale 10, y se agrega el "Súper mágico" que vale 100.

Cada alumno tira los dados, y cuando ve qué números salieron, decide cuál dado será el dado "Súper mágico", cuál el "mágico" y cuál el "común". Al término de cada vuelta, gana el jugador que haya obtenido el mayor puntaje (o el menor en caso que los docentes lo indiquen). Para ello un jugador controla la jugada y registra los datos en una tabla.

Jugador	Dado Súper mágico	Dado mágico	Dado común	Tot al
Male	9	3	0	93 0
Tati	9	4	1	94 1
Dina	7	4	5	74 5

› **Instrumento de indagación y categorías de análisis de interacciones**

Para poder establecer los avances que presentan las conceptualizaciones infantiles sobre el SN, se han tomado entrevistas diseñadas y conducidas según los requerimientos del método clínico-crítico, propio de las investigaciones psicogenéticas. La obtención de los datos ha sido realizada con un diseño pre-post, en un grupo testigo y en la escuela donde se implementó la secuencia de enseñanza. El instrumento de indagación ha sido construido por el equipo de investigación y validado en distintas instancias del proyecto que el equipo viene realizando desde el año 2009. El mismo quedó conformado por once situaciones que exploran los conocimientos numéricos en contextos de uso social y siete que exploran tales conocimientos en actividades típicamente escolares, considerando el estándar de lo que se espera que los alumnos/as conozcan y comprendan sobre el SN al finalizar el primer ciclo de la escuela primaria en Argentina, y lo que sabemos –por investigaciones propias del UBACyT y de otros investigadores- sobre los avances conceptuales de los niños/as en relación con el SN.

Además, se han analizado las interacciones entre pares a partir de registros de clases que unificaron grabaciones de audio y notas de distintos observadores. Para realizar el análisis se retomó el sistema de categorías utilizado en investigaciones del equipo, estructurado en cuatro grupos en virtud del contenido de los mensajes:

Contenido matemático. Dentro de esta categoría se diferencian los mensajes acerca del repertorio numérico, los que dan cuenta de las regularidades del SN y los que explicitan las reglas o razones de su organización.

Mensajes regulatorios referidos a la autorregulación y a la regulación social. Se distinguen las intervenciones que apuntan a la planificación, las que implican una supervisión de la tarea, las que se refieren al control de la realización de la tarea y las que implican una evaluación. También están las regulaciones con componente emocional.

Aprendizaje colaborativo. Comprenden mensajes que tienen lugar en escenarios de aprendizaje conjunto con otros niños. Suelen tener contenido matemático pero lo que interesa aquí es que la interacción que se produce tiene un componente de “aprender con otro”. Se distinguen los mensajes de pedir o recibir ayuda; el dar ayuda; el modelado donde un niño enseña a otro mostrando como se realiza algo; y la imitación donde un niño repite lo que hace otro.

Mensajes sobre la interacción. Se trata de aquellos mensajes referidos a la interacción misma, del tipo “¿y cómo se discute?”. No expresan un contenido matemático de modo directo ni como forma de colaboración, sino que se refieren a las normas de cooperación, los procesos de intercambio, etc.

› **Algunos resultados**

De acuerdo con los análisis realizados por el equipo de investigación (Terigi, 2013), tanto los niños/as participantes en la intervención como los del grupo testigo, avanzan en sus conocimientos. Ahora bien, cuando se analiza por separado los conocimientos infantiles, surgen diferencias interesantes: los sujetos participantes en la intervención muestran diferencias significativas entre el post y el pre test en todas las variables, mientras que los niños/as del grupo testigo no muestran diferencias significativas en ninguna de ellas.

En los niños/as más pequeños de ambos grupos, el inicio de la escolaridad primaria produce avances en sus conocimientos numéricos, probablemente como consecuencia de su inmersión en el mundo de la escuela y tras varios meses de los primeros aprendizajes sistemáticos sobre la representación numérica; ahora bien, estas diferencias llegan a ser significativas únicamente en el grupo participante de la intervención. De especial interés nos resulta lo que sucede con los niños/as de tercer grado, los que inician con los conocimientos más avanzados y a quienes el trabajo con sus compañeros que se encuentran en grados previos podría haberles significado trabajar dentro de los conocimientos que ya disponían. Lo que encontramos es que los participantes de la intervención, de todos los grados, han realizado avances a lo largo del período (Terigi 2013).

Un análisis cualitativo de ciertas situaciones arroja resultados aún más interesantes. En este trabajo nos proponemos explorar los procesos de aprendizaje de Dina (1° grado) y Male (3° grado) que muestran ciertos avances en sus conocimientos teniendo en cuenta los distintos momentos de su escolaridad en la que se encuentran. Para hacerlo, abordaremos los modos de resolución que desplegaron en el pre y en el post test, junto con un análisis de sus intervenciones y participación durante las clases en las que se implementó la secuencia didáctica.

Seleccionamos a estas dos niñas de primero y tercer grado porque, como explicamos anteriormente, sostenemos que la participación en situaciones de enseñanza como la propuesta, permite que todos puedan avanzar en sus aprendizajes. Ambas compartieron las clases durante la secuencia y ambas mostraron avances entre el pre y post test.

Cabe aclarar que habitualmente sus grados funcionan en secciones escolares distintas, los alumnos/as fueron reagrupados para este estudio en un grupo-clase transitorio a fin de introducir una condición que no se encuentra en la enseñanza usual: las interacciones entre niños/as de grados diferentes a propósito de un mismo objeto de enseñanza.

El criterio de selección de estas dos alumnas también tuvo que ver con su asistencia a la totalidad de las clases que duró la secuencia, variable difícil de sostener en las escuelas rurales.

› ***Aprendizajes infantiles sobre el SN: análisis de los procesos de Male y Dina***

En el pre-test Male muestra conocer y manejar un repertorio numérico acorde a la enseñanza usual (hasta el 1000). Si bien se apoya en las decenas para encuadrar y comparar números, aún no recurre a ellas a la hora de anticipar el resultado de una operación aditiva.

Asimismo, cuando se le presentan situaciones que requieren componer números, las resuelve adecuadamente cuando se trata de decenas y no lo logra para las centenas.

Las situaciones del instrumento de indagación (pre-test) que apelan al conocimiento de las regularidades y de los aspectos multiplicativos del sistema son nuevas para ella y no dispone de estrategias para abordarlas. Por este motivo, el desafío que se le plantea a Male con nuestra propuesta de enseñanza es poder avanzar en el reconocimiento y explicitación de las regularidades y los aspectos multiplicativos que organizan el sistema de numeración.

Male tiene una participación muy activa durante todas las clases. Interviene permanentemente, tanto respondiendo y convocando al docente como a sus compañeros. En numerosas ocasiones presta ayuda a sus compañeros para resolver una consigna, así como también corrige las producciones de los demás (ver fragmentos 4, 5 y 6). Es frecuente que los compañeros recurran a ella para preguntarle sus dudas o pedirle ayuda. También actúa como portavoz del grupo a la hora de compartir las producciones con el total de la clase. En este sentido, resulta interesante que la mayoría de las intervenciones de Male son con contenidos regulatorios (de la actividad, de cómo jugar, cómo organizar el trabajo grupal, etc.).

Podríamos pensar que esta actitud participativa que presenta Male podría estar relacionada con cuestiones propias de su personalidad pero también con cuestiones vinculadas a su escolaridad. Ser la única niña de tercer grado en ese grupo, y manejar el rango numérico propuesto en las actividades, suponemos que le daría mayor comodidad para poder intervenir y ayudar a sus compañeros.

Dina, en el pre-test, muestra conocer un repertorio numérico acorde a la enseñanza usual. Maneja los números del 1 al 20 y algunos más grandes aislados, incluido el 100. Para comparar números utiliza fundamentalmente el criterio de la cantidad de cifras, y solo algunas veces los compara mirando las decenas. No maneja las regularidades del SN y, por consiguiente, no maneja procedimientos de composición y descomposición de números ni sus aspectos multiplicativos (valor posicional). Por ello, las situaciones de la secuencia de enseñanza podrían permitirle comenzar a advertir y reflexionar sobre algunas regularidades de los números, ampliar su repertorio numérico, y convencionalizar la escritura, como se mostrará a continuación.

Durante las clases, Dina se muestra más retraída que Male, en ocasiones también más dispersa. Suele mirar mucho lo que hace y dice Male, modificando sus propias producciones en función de los comentarios de ella, tanto sobre los números como sobre cuestiones generales de la actividad o de la escritura (por ejemplo si la forma de anotar es redondeando, marcando o tachando). Todos los niños del subgrupo que trabajan con Dina suelen ayudarla y acompañarla a la hora de leer una consigna o de completar una actividad (aun cuando ella no se los haya pedido). En cuanto a los contenidos numéricos, dice “no saber” más de lo que puede resolver. Al resolver sola, realiza producciones adecuadas acordes a los contenidos que maneja.

Al analizar las interacciones de las que participa Dina, vemos que sus intervenciones son, en su mayoría, con contenido sobre la interacción entre pares (fragmento 7) y sobre el aprendizaje colaborativo (tienen contenido matemático pero se centran en el aprendizaje colectivo), como se puede ver en los fragmentos 4, 5 y 6.

En el caso de Dina, se ve claramente cómo puede participar de las actividades manejando un rango numérico muy superior al que hubiera visto en su primer grado usual: compara números de 2 y 3 cifras, los escribe y nombra convencionalmente en la mayoría de los casos. También, en algunas actividades logra argumentar sobre cuál es el mayor y el menor fijándose en la posición de las cifras (fragmento 2).

Para ilustrar estas cuestiones, transcribimos a continuación algunos fragmentos de las clases.

Sobre comparar números:

Fragmento 1

Clase 3
Están jugando a armar el mayor número posible con tres cartas dadas.
D1: ahora vamos a probar con tres cartas... Armemos números más pequeños con esas tres cartas
Male tiene: 5- 5-1
Tatiana tiene 7-1-9
Dina tiene: 6-5-2
Se ponen a mover las cartas. Mientras lo hacen, comentan.
Dina: no, no me puede joder... (mirando sus cartas)
Arman los siguientes números:
Male: 155
Tatiana: 179
Dina (dudando): 562
D1: (mirando los números) a ver Dina... ¿podrán armar un número más pequeño?
Male: Sí- dice y se lo arma: 256
D1: el que armó Dina ¿qué número es?
Male: 256
D1: ¿Y el que armaste vos?
Male: el 155
D1: ¿Y el que armó Tati?
Male: el 179
D1: Ahá... ¿Cuál es el más pequeño de los tres?
Male: el mío, el mío, el mío
D1: ¿por qué es más pequeño?
Male: porque es más pequeño
D1: ¿Por qué el más pequeño es el de Male?
Tatiana: porque es más pequeño
D1: pero yo puedo decir que el más pequeño es el de Tati porque empieza con 1, pero el de Male también empieza con 1...

Male: pero el mío es más pequeño porque le cambié el 5 y ella tiene el 7.
D1 le pide que anoten los números del más pequeño al más grande.
Registra en el papel: 155-179-256

En este fragmento observamos como Male está pudiendo explicar con sus palabras qué criterios usa para componer y comparar números, teniendo en cuenta el valor posicional de las cifras. Si bien en el pre-test no había podido realizarlo con números de 3 cifras, en los fragmentos de la clase 3 vemos como argumenta sobre la comparación de las centenas.

Fragmento 2

Clase 5
Están jugando a armar el número mayor con los dados.
Tira Male el 841. Dina el 853. Valentino 532. Lo ordenan así.
D: a ver Valentino ¿cuál es el dado súper mágico?
Valentino: el súper mágico es el 2 y el mágico el 3
D: ¿Éste es el mágico? (señala el 2)
Valentino: no, este es el mágico
D: andá anotando.
Valentino cambia y dice: Éste es el súper mágico (señala el 5) , el mágico (señala el 3) y el común (señala el 2)
D: bueno anote.
D: ¿y quién sacó el más grande?
Male: la Dina
D: ¿por qué Dina vos, si las dos empiezan con 8?
Dina: pero el de la Male termina con un 1 y el mío con 3
D: ¿y cuál es el más grande?
Dina: el mío
D: ¿el tuyo?
Dina: sí, porque el mío tiene un 5.
D: ganó Dina ahora.

En este ejemplo, vemos que aunque en un primer momento toma en cuenta las unidades y no las decenas para reconocer el mayor, después logra hacerlo mirando las decenas. Podemos pensar que a partir de esta situación Dina empieza a identificar (y enunciar) criterios de comparación de números más grandes.

Sobre las regularidades del SN

Fragmento 3

Clase 5
Están explorando el castillo de números entre todos/as.
Docente: ¿Cómo puedo encontrar el 63 rápido?
Dina: ¿el 63?
Docente: para encontrarlo, ¿cómo puedo hacer?
Male: busco el 60 y después cuento.
A continuación todos cuentan: 61, 62, 63.

En este caso, vemos como Male se apoya en los nudos para explicarle a sus compañeros cómo encontrar un número. Esto daría cuenta de cómo, a partir de la consigna y de la necesidad de intercambiar con sus pares, ella empieza a reconocer algunas regularidades del sistema de numeración, que le permiten comprender cómo se organiza, y fundamentar sus respuestas.

Sobre el aprendizaje colaborativo

Fragmento 4

Clase 1
Docente: ¿y dónde están los números que terminan con 5?
Agus: en el 50
Male: (mirando a Agustín) que terrrrrrrrrrrrmina con 5

Fragmento 5

Male vuelve a mirar el castillo de Dina (Dina está marcando algunos números al azar aparentemente)
Male a Dina: ¿los estás repasando?
Dina: Yo no sé, es que yo no sé.
Male le agarra el castillo y mirando el propio marca el 74, 75, 76 hasta el 80 inclusive y le dice: así tenés que hacer

En estos dos ejemplos, vemos formas diferentes de ayudar a un compañero/a. En el primer caso, Male da ayuda para que Agus pueda resolver la consigna pero sin decirle cuál es la respuesta. Repite la consigna que dio el docente, enfatizando dónde tiene que mirar para encontrar el número pedido. En el segundo caso, Male le muestra a Dina cómo se resuelve la actividad, pero sin explicarle qué es lo que está haciendo (escribe en su hoja, modelado).

Fragmento 6

Clase 1

Cada alumno/a está respondiendo la pregunta: ¿Qué números están tapados en el cuadro? (estaban tapados todos los que le siguen al 100).

Male y Dina empiezan a responder la pregunta: Dina pone 101, 102, 103 todos hasta el 107 (convencionalmente).

Male: terminé, yo te voy dictando Dina

Male: (mira el castillo de Dina) ¿no ves que sabés, Dina? ¡y vos decís que no!

Dina: yo estoy haciendo así (se señala los dedos con el lápiz), no sé si es así o no.

Agus: hay que completar todos los renglones.

Male: pero ella dice que no sabe hacer los números y lo está haciendo bien.

Tati: contás hasta el 99, y después contás 100, 101 y lo vas escribiendo.

Agus: ah, ¿ése no lo sabe? ¿Al 100? ¿La familia del 100 no sabés?

Male: 100, 101, 102, 103, 104

Tati mira el castillo de Dina y dice: pero si lo está haciendo bien

Male: pero ella dice que no sabe y lo está haciendo bien.

Agus (tratando de orientar a Dina): acá poné un uno, un uno y un cero

Tati: ése es el 110

Agus: un uno, un cero y un dos, y después un uno, un cero.... Un uno, un cero... y... un tres

Dina: explicame los números (a Agus)

Agus: un uno, un cero y el dos

Male: Dina, tenés que escribir todos los números. Los números que están acá (señalando el castillo y la pregunta) los que están tapados.

Agus: escribí, en el 100 escribí un 1...

Dina: o sea, ¿todos aquéllos? (señala los del castillo)

Aquí vemos como todos los compañeros del grupo ayudan a Dina a completar la actividad. Apoyándose en las explicaciones que éstos le ofrecen y en el castillo de números, Dina logra hacerlo correctamente.

Sobre el aprender con otros: ¿qué es discutir?

Otro aspecto que para nosotros es fundamental es que la interacción constituye en sí misma una instancia y un objeto de aprendizaje. En este sentido, otro contenido que se aprende al participar de este tipo de actividades y que es igual para los niños/as de todos los grados dado que no suelen propiciarse situaciones de este estilo en la enseñanza tradicional, es “aprender a pensar con otros”, “aprender a discutir, intercambiar”. Buena parte de las interacciones entre los niños también giran en torno a qué es y cómo hacer para discutir las ideas entre todos, cómo elaborar respuestas grupales.

Fragmento 7

Clase 1

Se les dan adivinanzas a los niños y deben ir marcando qué número es la respuesta. Primero había un momento individual de respuesta de las adivinanzas y luego ponían en común en pequeños grupos.

Docente: Chicos, ustedes van a ser el grupo celeste. De todas esas respuestas que hicieron tienen que elaborar una sola. Todo el grupo tiene que elaborar una sola, acá en esta cartulina. Uno va a ser el secretario. Primero tienen que discutir si todo lo que respondieron, lo comparten todos.

Agus: ¿Vas a ser vos la secretaria? (a Male)

Male: No sé, que primero tenemos que discutir algo de no sé qué.

Agus: Bueno

Tati: ¡Vamos a discutir!

Tati se sigue riendo de lo que dijo Agus “vamos a discutir, te voy a matar”, repite. ¿No vamos a discutir?

Agus: Dale! Te voy a matar (riéndose con Tati)

Male: ¿y qué vamos a discutir si no sabemos qué hacer?

Male: Dale, en serio ¡es que no sé!

Agus llama al docente: profe! ¿Qué discutimos? (Male también lo llama)

Agus le pelea en chiste a Male

El docente hace un gesto como que ya viene.

Male: Bueno seguimos, seguimos con esto

Los cuatro hacen como que se pegan y Agus dice “¡no se peguen!”

> Reflexiones finales

En virtud del análisis realizado, podemos sostener que las interacciones entre niños/as de distintos niveles escolares a propósito del SN, tienen efectos positivos sobre sus aprendizajes numéricos. La confrontación de ideas entre compañeros/as puede funcionar como “exigencia”, como necesidad de explicitar los procedimientos y estrategias empleadas en la resolución de un problema, lo que permite avanzar en los conocimientos sobre los distintos aspectos del SN.

En estudios previos y en los datos obtenidos en el análisis de los cuadernos de estos niños/as -cuya presentación excede este trabajo- hemos encontrado escasas actividades que proponen intercambio entre pares por fuera de las generadas por los maestros en la gestión centralizada de la clase (y dirigidas hacia grupos de alumnos/as según “año escolar”), y escasas actividades que requieren argumentación de lo que se realiza. Esto indica que las clases presentadas fueron las primeras ocasiones en que los niños/as participaron de situaciones didácticas en las cuales uno de sus principales objetivos era que interactuaran entre sí, se ayudaran y discutieran acerca de un contenido matemático. Consideramos que por este motivo hubo una gran

cantidad de mensajes con contenido sobre la interacción en sí misma. Sin embargo, esto no obstaculizó el desarrollo de interacciones con contenido matemático, regulatorio y de aprendizaje colaborativo.

Los niños de primer grado, como Dina, han sido confrontados con rangos numéricos mayores de los que supone el currículum para ese año escolar. El post test confirma en su caso algo que es visible en el análisis de las clases: la ampliación de su repertorio numérico y la formulación de mensajes de contenido matemático referidos a regularidades del SN. Los niños de tercer grado, como Male, también muestran avances, aun cuando el rango numérico está dentro de lo “previsto” para ese grado. Consideramos que las ayudas a sus compañeros/as y la invitación que hacían las actividades a explorar y formular regularidades del SN colaboran con esos avances. Al analizar los procesos de ambas alumnas, vemos como cada una, desde su lugar, sus conocimientos y posibilidades ha podido participar de las clases de manera diferente, y ambas se vieron beneficiadas del intercambio y el aprendizaje conjunto. En este sentido, podría pensarse que se logran dos niveles distintos de avance en los conocimientos: en un caso, el descubrimiento de las regularidades del sistema, y en el otro, la comprensión de los aspectos multiplicativos que organizan el SN.

De este modo, sostenemos nuestro interés por indagar las formas de interacción posibles y los aprendizajes que pueden tener lugar bajo condiciones didácticas como las planteadas al inicio de este trabajo. Resaltamos nuevamente la importancia de producir conocimientos pedagógicos de esta índole, dado que permiten potenciar las características organizacionales de los plurigrados para aprovechar todas las posibilidades que brinda el aprender con otros.

› **Bibliografía**

- Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Terigi, F. (2013) El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. (Tesis doctoral). Facultad de psicología. Departamento de psicología básica. Universidad Autónoma de Madrid
- Terigi, F. y Sirotzky, L (2013) El aprendizaje en los plurigrados rurales: estudio sobre los conocimientos numéricos en los grados iniciales de la escolarización. V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural.

Las prácticas de laboratorio en las representaciones sociales de futuros docentes de Física y de Química

ZORRILLA, Erica Gabriela / IIECE, FFHA- UNSJ, CONICET - ericagabriela@gmail.com

MAZZITELLI, Claudia Alejandra / IIECE, FFHA- UNSJ, CONICET - mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

Eje: Estudios sobre la construcción de conocimientos y saberes en espacio educativos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: representaciones sociales - prácticas de laboratorio - formación docente inicial*

› **Resumen**

Los problemas asociados a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Naturales – especialmente de Física y de Química-, se ven reflejados en los bajos rendimientos de los alumnos, tanto de nivel secundario como universitario, y en la disminución del número de estudiantes que eligen algunas carreras afines con ellas. A partir de algunos resultados obtenidos en investigaciones recientes, se puede inferir una vinculación entre las dificultades de aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Por lo tanto, en este contexto se hace necesario ahondar en el pensamiento de los docentes y futuros docentes de Ciencias Naturales, a fin de analizar los problemas detectados y los obstáculos que se presentan en la enseñanza de contenidos científicos, para así fortalecer la formación docente inicial y continua. Un aspecto que se destaca en relación con la Física y la Química es la característica de ser ciencias experimentales, lo que hace necesario que en la propuesta de enseñanza interactúen la teoría y la práctica para favorecer su aprendizaje. En este trabajo se presentan algunos resultados de un estudio exploratorio realizado, desde la perspectiva de las representaciones sociales (RS), con alumnos de 2° año de los Profesorados de Física y de Química de la Universidad Nacional de San Juan. Este grupo de alumnos se encuentra participando, como parte de su formación docente inicial, de talleres extracurriculares de trabajo en el laboratorio. Con el objetivo de identificar el contenido y la estructura de las RS acerca de las prácticas de laboratorio implementamos una técnica de evocación y jerarquización, a través de la cual se les solicitó a los estudiantes que mencionaran cinco palabras o expresiones que vincularan con un término inductor -en este caso el término inductor es prácticas de laboratorio-. Posteriormente, los estudiantes debieron jerarquizar las palabras, asignándoles un nivel de importancia. Además, los estudiantes debían fundamentar por qué eligieron las palabras. Para el procesamiento de los datos consideramos en un primer momento todas las palabras resultantes del proceso de selección y jerarquización, y a partir de éstas elaboramos categorías que permitieron

agruparlas y ordenarlas, teniendo en cuenta la significación otorgada por los estudiantes. Luego, determinamos la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las categorías y el orden de importancia asignado. Los resultados hasta acá obtenidos muestran una estructura de las RS centrada en los materiales e instrumentos utilizados en el laboratorio y en procedimientos pautados, asociando a las prácticas con un aspecto más instrumental antes que como un espacio favorecedor de la construcción del conocimiento. Esto nos permite inferir que la noción de prácticas de laboratorio que tienen los estudiantes es cercana a prácticas con bajos niveles de abertura y de contextualización. Analizando estos resultados, consideramos que es necesario confrontar a los estudiantes con sus RS acerca de las prácticas de laboratorio, de modo que puedan explicitarlas y reflexionar sobre la influencia de éstas tanto en su formación actual como en su futuro desempeño como docentes de ciencias experimentales.

› **Introducción**

El concepto de representaciones sociales (en adelante RS) surge con Moscovici, en la década de 1960, a partir de su obra *La psychanalyse, son image et son public*, en la que comienza a delinear el concepto y la teoría. Jodelet (1986) afirma que el concepto de RS "(...) nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social". De esta manera, las representaciones tienen un componente cognitivo y un componente social que interviene a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos, la comunicación que se establece entre ellos, el bagaje cultural que proporciona marcos de percepción y los códigos y los valores relacionados con sus pertenencias sociales específicas (Jodelet, op.cit.).

Asociados a las RS podemos analizar tres aspectos o dimensiones (López Alonso y Stefani, 2005; Mora, 2002):

La información: es lo que los sujetos saben sobre el objeto de la representación, el conjunto de conocimientos de un grupo social en relación a un acontecimiento o fenómeno, es el contenido de las RS.

El campo de representación: muestra la organización jerárquica del contenido de la representación, es decir, la organización de los elementos informativos sobre el objeto de la representación.

La actitud: se refiere a la orientación positiva o negativa en relación con el objeto de la representación. Mugny y Papastamou (1986) definen a las actitudes como "estructuras cognitivas relativamente estables en el individuo, como una orientación más o menos favorable respecto de un objeto social". En sí son intangibles, pero se pueden identificar a través de las opiniones o comportamientos de los sujetos. Según Moscovici (1979) la noción de opinión conlleva una reacción de los sujetos ante un objeto dado desde afuera y nos permite establecer un vínculo directo con el comportamiento.

Por otra parte, Abric (2001) señala que las RS se organizan alrededor de un núcleo central que cumple con dos funciones: por un lado, otorgar el significado a la representación; y por otro,

organizar el resto de los elementos (Petracci y Kornblit, 2007). También integra la estructura de las RS un sistema periférico que es flexible y variable debido a que es más sensible al contexto inmediato y tiende a preservar al núcleo de posibles transformaciones. Entre las funciones del sistema periférico, Abric (2001) menciona la función de concreción que resulta del anclaje de la representación en la realidad; la función de regulación que permite la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto y la función de defensa que actúa como un sistema de protección de la representación, y es donde se operará una transformación o donde las contradicciones podrán aparecer y ser sostenidas. Otro componente de la estructura de las RS es la zona de elementos de contraste, que representa la estructura nuclear de una minoría (Graca et al., 2004).

Las RS "(...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Jodelet, 1986). Así, existe una vinculación entre el sistema de interpretación que las RS constituyen y las conductas que orientan. En esto se fundamenta, principalmente, la importancia de analizar las RS acerca de la educación, particularmente de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, ya que consideramos que las dificultades vinculadas a estos procesos, podrían deberse entre otras razones a las representaciones que tienen las personas sobre las ciencias.

Los problemas asociados a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Naturales – especialmente de Física y de Química-, se ven reflejados en los bajos rendimientos de los alumnos, tanto de nivel secundario como universitario, y en la disminución del número de estudiantes que eligen algunas carreras afines con ellas. A partir de algunos resultados obtenidos en investigaciones recientes, se puede inferir una vinculación entre las dificultades de aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Por lo tanto, en este contexto se hace necesario ahondar en el pensamiento de los docentes y futuros docentes de Ciencias Naturales, a fin de analizar los problemas detectados y los obstáculos que se presentan en la enseñanza de contenidos científicos, para así fortalecer la formación docente inicial y continua.

➤ **Descripción del estudio realizado**

Trabajamos con alumnos de 20 año de los Profesorados en Física y en Química de la Universidad Nacional de San Juan e implementamos un instrumento que incluyó una técnica de evocación y jerarquización, donde se parte de un término inductor –en este caso el término inductor es prácticas de laboratorio-, en relación al cual los estudiantes deben mencionar palabras o expresiones que asocien. Posteriormente, en un segundo momento, deben jerarquizar las palabras, asignándoles un nivel de importancia. Es oportuno mencionar que las técnicas de evocación y jerarquización nos permiten acceder a la estructura y al contenido de las RS de un grupo (Abric, 2001; Petracci y Kornblit, 2007; Mazzitelli, 2007). Además los estudiantes deben fundamentar por qué eligieron las palabras.

> **Procesamiento de datos y análisis de resultados**

Para el procesamiento de los datos consideramos en un primer momento todas las palabras resultantes del proceso de selección y jerarquización, y a partir de éstas elaboramos categorías que permitieran agruparlas y ordenarlas.

Las categorías resultantes fueron:

- **Conocimiento científico:** incluye palabras vinculadas con conceptos científicos y con conceptos del ámbito de las prácticas de laboratorio. Algunas palabras son: mezclas, laboratorio, sustancia.
- **Construcciones personales:** son expresiones que manifiestan construcciones no del todo coherentes que surgen en el contexto escolar donde se relaciona el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano. A modo de ejemplo: esquema conceptual de ensayo.
- **Enseñanza y aprendizaje:** agrupamos las palabras que relacionan las prácticas de laboratorio con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo: profesor, práctica, estudio.
- **Higiene y seguridad:** se agruparon palabras o expresiones que señalan características relacionadas con las normas de seguridad e higiene. Algunas de ellas son: cuidado con la manipulación de compuestos, orden, limpieza.
- **Materiales y equipamiento de laboratorio:** se refieren a los “accesorios” necesarios para el desarrollo de las prácticas de laboratorio. A modo de ejemplo: microscopio, tubo de ensayo, Erlenmeyer.
- **Procedimientos:** incluye palabras que se refieren a los procedimientos propios de las prácticas de laboratorio. Algunas de ellas son: observar, pasos para realizar un laboratorio, experimentación, hipótesis.

Posteriormente determinamos la frecuencia de aparición de las palabras para cada una de las categorías y el orden de importancia asignado. De esta manera agrupamos las categorías en 4 zonas que permiten conocer la estructura de las RS:

- **Núcleo:** frecuencia alta – importancia grande
- **Primera periferia:** frecuencia alta – importancia pequeña
- **Segunda periferia:** frecuencia baja – importancia pequeña
- **Elementos de contraste:** frecuencia baja – importancia grande

A continuación, en la tabla N° 1, presentamos las estructuras identificadas:

Tabla N°1: Estructura de las RS identificadas

Estructura	Categorías
Núcleo	Materiales y equipamiento de laboratorio
Zona periférica	Conocimiento científico, procedimientos
Zona de contraste	Enseñanza y aprendizaje, construcciones

Como puede observarse, la estructura de la RS que predomina se encuentra centrada en los materiales e instrumentos utilizados en el laboratorio y en la zona periférica se ubican elementos conceptuales y procedimentales. Respecto de los procedimientos podemos decir que se vinculan con la realización de prácticos pautados, asociando al trabajo en el laboratorio con un aspecto más instrumental antes que como un espacio favorecedor de la construcción del conocimiento.

Este resultado concuerda con los obtenidos en otras investigaciones, en los cuales se concluye que “Esto indicaría que el grupo de estudiantes de la muestra está habituado a que las prácticas ya están predeterminadas o pautadas y no hay oportunidad de pensar y/o modificar una rutina experimental prefijada” (Mazzitelli et al, 2012).

Por otra parte, los elementos ubicados en la zona de contraste indican la existencia de un grupo minoritario que vincula las prácticas de laboratorio con la enseñanza y el aprendizaje, lo que podría ser un factor favorecedor de la construcción del conocimiento en el aula, durante el proceso educativo. Es importante destacar que la categoría construcciones personales se relaciona con la categoría enseñanza y aprendizaje, debido a que si bien son expresiones no del todo coherentes, surgen en el contexto áulico.

> **Conclusiones**

Como síntesis de este trabajo podemos decir que la estructura de las RS identificadas se asocia con los materiales e instrumentos utilizados en el laboratorio, con los conceptos científicos y con procedimientos pautados. Esto nos permitiría inferir que la noción de prácticas de laboratorio que tienen estos estudiantes, futuros docentes, se vincula con trabajos prácticos de laboratorio caracterizados por bajos niveles de abertura y de contextualización.

Atendiendo a estos resultados, consideramos necesario confrontar a los estudiantes con sus RS acerca de las prácticas de laboratorio, de modo que puedan explicitarlas y reflexionar sobre la influencia de éstas en la enseñanza y el aprendizaje de ciencias experimentales. Además, pensamos que, especialmente en la formación inicial docente, es necesario favorecer la realización de prácticas de laboratorio con diferentes características a fin de introducir mejoras tanto en la formación docente actual como en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación secundaria, a la hora de su futura inserción profesional.

> **Bibliografía**

- Abric, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ed. Coyoacán.
- Graca, M.; Moreira, M.A. y Caballero, C. (2004). Representações sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório. Revista Investigações em Ensino de Ciências. 9 (1), 37-93.

En: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/>

- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp). Psicología social, II. (pp. 469-494) Barcelona: Ed. Paidós.
- López Alonso, A. O. y Stefani, D. (2005). Representaciones sociales de la vida: su variación a través del género y la edad de las personas. Su convergencia y divergencia. Signos Universitarios, 24 (41), 23-118.
- Mazzitelli, C. (2007). El aprendizaje de la Física como reelaboración conceptual a la luz de algunas teorías psicosociales. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza-Argentina.
- Mazzitelli, C.; Guirado, A. M.; Maturano, C. y Macías, A. (2012). Los futuros docentes de ciencias y las prácticas de laboratorio. Memorias de las Terceras Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Jornadas organizadas por la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Rev. Athenea Digital, 2(7). En: <http://atheneadigital.net/article/view/55>
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Bs. As: Ed. Huemul.
- Mugny, G., y Papastamou, S. (1986). Los estilos de comportamiento y su representación social. En S. Moscovici (comp). Psicología social, II. (pp. 507-534) Barcelona: Editorial Paidós.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En Kornblit, A. (comp.). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. (pp. 91-111) Bs.As: Editorial Biblos.