La tarea educativa en el aula desde las perspectivas de estudiantes de un liceo de Ciclo Básico

Leticia Fernández

1. Introducción

Desde una postura teórica vygotskiana concebimos que la tarea educativa en el aula se lleva a cabo en la interacción docente- estudiante. Desde esta perspectiva el docente actúa como mediador y promueve los procesos de aprendizaje de los alumnos y la co-construcción del conocimiento. En este proceso, la mediación entre pares también tiene un lugar central.

Esta concepción está presente en la formación docente y consideramos que sería importante investigar si surge en los relatos de los docentes y estudiantes sobre el trabajo en el aula y cómo se concibe por parte de ambos. A su vez, nos interrogamos acerca de cuáles son las situaciones que los alumnos y profesores identifican como de encuentro y diálogo en la interacción, y cuáles como de desencuentros.

Estas fueron algunas de las preguntas que nos planteamos en una investigación sobre los relatos de docentes y estudiantes acerca de la interacción educativa en un liceo de Ciclo Básico de Montevideo.

Los referentes teóricos son la concepción socio-constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 2003), y la concepción dialógica del lenguaje (Gabbiani y Madfes, 2006). Asimismo, trabajamos desde la psicopedagogía (Fernández, 2002) y desde la Psicología y Educación (Casullo, 2003).

Empleamos la técnica de entrevista semi-estructurada. Realizamos entrevistas a docentes y estudiantes de 2º año de Ciclo Básico de un liceo de Montevideo. Esta técnica permitió que los entrevistados construyeran su propio relato en relación a la temática. Las entrevistas fueron grabadas y realizamos un trabajo de análisis del contenido de las mismas

En esta presentación ponemos el foco en los relatos de los estudiantes, ya que en general consideramos que sus voces aparecen menos en las investigaciones. Nos centramos en este trabajo en los sentidos y significados que los estudiantes construyen sobre la interacción en el aula, sobre sus concepciones acerca de la tarea educativa y acerca de la función docente.

Asimismo, nos preguntamos si los estudiantes conciben que las interacciones en el aula promueven sus propias voces.

2. La interacción en el aula. Aportes de los enfoques socio-constructivista, socio- cultural del aprendizaje y de la concepción dialógica del lenguaje

En relación a la interacción educativa destacamos los trabajos de Vygotsky sobre la ZDP (Vygotski, 2003). El concepto de andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976) nos aporta acerca de este tema. El andamiaje se considera como una «situación de interacción entre un sujeto experto (…) en un dominio y otro novato (…) tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto» (Baquero, 1997:148). Es ajustable (según el nivel de competencias del estudiante y sus progresos) y es temporal (si es permanente no posibilita el desarrollo de la autonomía en el estudiante).

Diferentes autores plantean la creación de andamiajes grupales en el aula como ZDP «colectivas» o «múltiples» (Baquero, 1997). Coll (1990) trabaja acerca de la importancia de las actividades colaborativas entre estudiantes en cuanto a los logros a nivel instrumental, de contenido y socio-afectivos.

En cuanto a los aportes de la concepción dialógica del lenguaje en los contextos interactivos, Gabbiani y Madfes (2006) trabajan acerca de la consideración de las prácticas discursivas en sus contextos. El lenguaje es asimilado al discurso, no es considerado separado de su uso.

Orlando señala que el que el concepto de dialogismo implica una concepción de interacción, de «interdependencias dinámicas y mutuas entre individuos» y «contextos» (Orlando, 2006:13). El diálogo se considera desde su naturaleza socio-cultural. Esto conlleva la perspectiva de la «doble dialogicidad en el diálogo» (la consideración de contextos inmediatos y mediatos) (Orlando, 2006: 16-17).

Desde un enfoque socio-cultural de la acción, Wertsch (1995) trabaja acerca de las ideas vygostskianas en relación a los instrumentos mediacionales y los escenarios culturales, históricos e institucionales. Wertsch se centra en dos ideas de Bajtín la de «lenguaje social» y la de «ventriloquización». El lenguaje social es «un discurso peculiar de un estrato determinado de la sociedad (profesional, grupo de edad, etc.) dentro de un sistema social dado en un momento dado (Holquist y Emerson; 1981, p.430)» (Wertsch, 1995:42).

Wertsch cita a Bajtín y plantea que el hablante toma las palabras de otros sujetos a partir de los contextos concretos en los que interactúa, «sirviendo a las intenciones de otra gente». Es desde ese lugar, que el hablante tiene que apropiarse de la palabra «adaptándola a su propia intención semántica y expresiva» (Wertsch, 1995: 45).

En relación a ello, nos preguntamos acerca de las interacciones docente- estudiante ¿los estudiantes conciben que las interacciones educativas promueven sus propias voces? Tenemos que considerar las particularidades de las interacciones en el aula que implican intercambios asimétricos, donde está presente el tema del poder (Gabbiani, 2006).

Gabbiani (2006) investiga el tema de la distribución del poder y del control de la participación en el aula escolar. Analiza las estrategias interactivas adoptadas por docentes y alumnos, su relación con la asunción de un rol determinado y con la construcción de la identidad social en el aula.

Gabbiani señala que según Schiffrin, los docentes y alumnos construyen identidades sociales específicas al «aprender las expectativas y obligaciones de las interacciones en el aula» (Gabbiani, 2012:208). Las asimetrías en la interacción en el aula suponen no solo las diferencias de roles entre docente y estudiante, de edades, de conocimientos, sino también «diferencias en las posibilidades de participación», y «en el estatus de los roles de cada interlocutor» (Gabbiani, 2012:212).

3. Aportes de la psicopedagogía y la Psicología y Educación

Alicia Fernández (2000) señala el carácter relacional y subjetivante del aprendizaje, en tanto que se requiere de un adulto que invista al aprendiente en el lugar de sujeto pensante. Se concibe al sujeto aprendiente en relación a una posición subjetiva coexistente y simultánea con la posición de enseñante, en la cual, el sujeto se transforma en sujeto autor (Fernández, 2002).

Casullo (2003) desde la Psicología y Educación plantea el paradigma de la convivencia educativa como un dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles. La autora diferencia este modelo del paradigma de las disciplinas.

El paradigma de las disciplinas intenta homogeneizar a todas las personas, acercarlas a la norma; el de la convivencia se centra en la singularidad personal y promueve la capacidad de

devenir autónomos, con compromiso e iniciativa en las situaciones que se enfrentan (Casullo, 2003: 434).

En el paradigma de la convivencia se apunta a los aprendizajes de contenidos pero también a los aprendizajes «socioemocionales». Cobra importancia el trabajo en relación al conocimiento de sí mismo, a la construcción de la identidad, al trabajo de la intersubjetividad: «el trabajo cooperativo del grupo», «el proyecto compartido» (Casullo, 2003:435).

4. Relatos de estudiantes acerca de la interacción en el aula

4.1. Diálogo / Desencuentros

Los estudiantes señalan situaciones de diálogo en las interacciones con los docentes en el aula donde surge la concepción del proyecto compartido. Sin embargo, en sus relatos también presentan diferentes situaciones de desencuentros y conflictos en relación a la tarea educativa.

a) Encuentros: la interacción como diálogo

En cuanto a las situaciones que los estudiantes identifican como favorecedoras de la interacción, señalan el desarrollo de vínculos de confianza, de afectos, entre docente y estudiantes. Esto es posible en la medida que hay continuidad en el trabajo de un año a otro. Se hace énfasis en el desarrollo de un clima de participación en el aula e involucramiento de los alumnos en el trabajo, en el buen humor y la capacidad de disfrutar ambos, en relación con la tarea.

> Con la profesora (…) hace tres años que la conozco…nos llevamos bien, nos reímos… participamos en la clase, trabajamos.

b) Desencuentros. Expectativas diferentes entre estudiantes y docentes sobre la tarea educativa y los lugares de enseñante y aprendiente

Los estudiantes también presentan situaciones de desencuentros y conflictos con los docentes, en relación a las expectativas diferentes entre ambos sobre la tarea educativa y los lugares de enseñante y aprendiente. Conciben el aprendizaje como un proceso singular y reclaman formas de trabajo en clase que tomen en cuenta las singularidades.

Plantean la mediación entre pares como una forma fundamental del trabajo. En relación a ello, señalan que a algunos docentes les resulta difícil concebir el lugar del estudiante como enseñante.

A su vez, surge la perspectiva del rol docente desde la dimensión de autoridad pero en relación con el tema del poder. Un estudiante relata una situación vinculada a la colaboración de los alumnos en la organización de una actividad extra-curricular (una feria). El adolescente se posiciona desde un lugar de búsqueda de construcción del proceso de autonomía. Señala su participación y la de sus compañeros en dicha actividad. No obstante, en su discurso también está presente la perspectiva de la interacción docente- estudiante como una relación jerárquica. El estudiante asume que el planteamiento de iniciativas por parte de los alumnos a los profesores estaría restringido y condicionado por las competencias propias de cada rol, vinculadas con las diferencias de estatus.

Una enseñanza que tome en cuenta las singularidades

> Hay algunos profesores que les decís que no entendés una cosa y te dicen que si no entendiste es tu problema porque no estabas prestando atención…para mí es según la persona, hay algunos que entienden más que otros, y otros que se les dificulta más.

Mediación entre pares / Docente como único enseñante

> Acá en el liceo con mis compañeros, con algo que no entienden […] y la profesora se enoja porque se piensa que estoy todo el tiempo parado hablando con alguno […] me dice que me siente […] que trabaje, que para algo está ella.

Participación y autonomía / Autoridad como poder

> La feria […] siempre se organiza más que nada por los profesores, pero también colaboran los alumnos… pero, en esta feria faltó la comunicación con los profesores y algunos no sabían que los gacebos… estaban a cargo de los alumnos… claro, no le podés decir a un profesor esto va acá, porque es como que le estuvieras dando una orden y es un profesor.

4.2 Concepciones acerca de la función docente y la tarea educativa liceal

Los estudiantes plantean que los «buenos profesores» son los que actúan como mediadores, que incentivan el deseo de aprender y favorecen la mediación entre pares. Destacan el lugar del profesor como un referente fundamental para el grupo.

Surge también la función docente en relación al «control» de los aprendizajes a través de los resultados: las calificaciones. Un estudiante en su relato acerca de su proceso educativo jerarquiza el tema de las calificaciones (como meta a alcanzar) y aparece la pérdida del lugar del saber, de las propias inquietudes.

Conciben la función docente en relación a la promoción de aprendizajes cognitivos pero además en relación a la promoción de aprendizajes socio-emocionales. Sin embargo, plantean problemas en la convivencia y en el clima del aula como situaciones que se generan en algunas clases y que no son abordadas.

Presentan la situación de sus compañeros repetidores como un problema también inabordable, con un destino previsible («repetir otra vez 2º»). En relación a estas situaciones evidencian un reclamo hacia los adultos y ponen en cuestión a la institución.

A su vez, destacan a los grupos de tutorías como modalidades de trabajo diferentes al aula.

El docente como mediador y el trabajo en el aula en relación al deseo de aprender

> La profesora es muy estricta pero te enseña todo […] te hace leer todo un libro y después pasás adelante y lo contás… es una experiencia muy buena… en principio no me gustó, porque no me gusta leer, pero después sí, porque eran muy interesantes los cuentos […] si te olvidás de alguna parte o te mareás…te puede ayudar un compañero.

La función docente con relación al «control» del aprendizaje a través de las calificaciones

> Yo […] trato el punto que al profesor le interesa para poder subir la nota… tenés que intentar convencer al profesor con algún trabajo para que te la mantenga, te la suba o no te la baje […] hay que jugar con ese tema».

El docente como promotor del proceso de socialización y de la convivencia grupal

> El compañerismo […] un compañero se burla de otro compañero […] el profesor llama la atención y ahí se entran a dar cuenta y piden disculpas […] la profesora […] tiene muchas propuestas para trabajar en grupo […] implementa que todos nos llevemos bien.

Problemas en la convivencia y en el clima del aula

> En mi clase es un ruido espantoso […] no te deja aprender […] no se calmaban […] hablamos entre nosotros los alumnos en una hora libre, estábamos toda la clase, bueno, hay que hacer algo para cambiar, de que había que mejorar eso.

La situación de los estudiantes repetidores como un problema inabordable

> Hay chiquilines que repitieron dos veces 2º y una vez 1º… ayer como que no querían nada […] nosotros […] nos preocupamos por ellos, porque repetir otra vez 2º… creo que no… volver a cursar el mismo año, los profesores van a volver a dar lo mismo.

Las tutorías como espacios de trabajo personalizados

> En las tutorías es un grupo más reducido y el profesor […] dice […] pueden hacer en grupo, y se ayudan entre el grupo, y es una manera para que entiendas más».

5. Conclusiones finales

Los estudiantes hacen oír sus voces, aunque perciben que en algunas situaciones, las interacciones en el aula no propician la voz propia. Señalan que a algunos docentes les resulta difícil concebir el lugar del estudiante como enseñante. Conciben al aprendizaje como un proceso singular y plantean que en muchas situaciones los docentes no toman en cuenta en el trabajo en el aula esta perspectiva.

Los alumnos manifiestan posturas cercanas a las concepciones socio-constructivistas. Destacan la función del docente como mediador (en sentido vygostskiano) y como un referente fundamental para el grupo. A su vez, jerarquizan también la mediación entre pares y el trabajo colaborativo para poder aprender. Buscan construir su lugar protagónico en el proceso educativo dentro y fuera del aula, aunque perciben dificultades.

Conciben la función docente en relación a la promoción de aprendizajes cognitivos y aprendizajes socio-emocionales, y en relación a la convivencia grupal. Sin embargo, plantean también dificultades en el logro de estos objetivos.

En relación a la tarea educativa liceal presentan a las tutorías como espacios de trabajo personalizados, diferentes al aula, donde es posible con la mediación docente y la mediación entre pares, la construcción de un proyecto compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (1997). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Casullo, A. (2003). *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). Nociones teóricas preliminares. En Gabbiani, B. y Madfes, I. (Orgs.). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (pp11-34). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Gabbiani, B (2006). Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En Gabbiani, B. y Madfes, I. (Orgs.). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (pp77-103). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Gabbiani, B. (2012). El manejo de conflictos en el salón de clase como forma de aprendizaje social. En *Revista Lingüística*, 28, 207-221.

Orlando,V. (2006). Presupuestos teóricos. En Orlando, V. (org). *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. (pp 11-37).Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1995). Un enfoque socio-cultural de la acción mental. En Carretero, M. (Comp.) *Desarrollo y aprendizaje*. (pp29-48). Buenos Aires: Aique.