

Libros de **Cátedra**

Encuentros en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación

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

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENCUENTROS EN LA ENCRUCIJADA

PSICOLOGÍA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Analía Mirta Palacios
María Alejandra Pedragosa
Maira Querejeta
(Coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Índice

Introducción	4
Capítulo 1	9
Discursos sobre el sujeto en Psicología y Educación <i>Analía Mirta Palacios</i>	
Capítulo 2	27
Del sujeto deseante al sujeto cognoscente. Aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los procesos de aprendizaje <i>Maira Gisela Querejeta</i>	
Capítulo 3	38
Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente <i>María Alejandra Pedragosa</i>	
Capítulo 4	53
Metacognición y aprendizaje <i>Fiorella Nerea Gandini</i>	
Capítulo 5	65
Interacción, habla y aprendizaje: la construcción compartida de conocimientos <i>María Julia Lozada</i>	
Capítulo 6	79
Comunicación no verbal, aprendizaje y Psicoanálisis <i>Norberto Demarco</i>	
Capítulo 7	91
El sujeto en psicoanálisis: la inscripción de lo irrecuperable <i>Paula Tarodo</i>	
Capítulo 8	102
La Educación y (las) TIC: aportes a las prácticas áulicas <i>Irina Iglesias</i>	

Apéndice

Un análisis del diseño curricular en el marco de la literacidad _____ **112**

Florencia Urdaniz, Directora: María Alejandra Pedragosa

Trastienda metodológica de un estudio sobre habilidades metalingüísticas en estudiantes de educación primaria _____ **122**

Amira Galli,, Antonella Gonzalez y Mariana Jureit Directora: Analía M. Palacios

Formación de tutores para escolares de la educación primaria con difícil acceso a la lectura _____ **132**

Nataly Díaz Brust, Carolina Berutti y Analía M. Palacios

Relación entre metacognición y pensamiento ético: un estudio exploratorio en estudiantes de 6° básico de una escuela pública _____ **140**

Rosse Marie Vallejos Gómez

Proyecto “Enseñanza de la Psicología Educacional hoy” _____ **151**

María Julia Lozada

Proyecto “El estudio del desarrollo psicológico infantil: revisión de los instrumentos de evaluación” _____ **158**

Ana Laguens, Directora: Maira Gisela Querejeta

Proyecto “Propuesta de intervención sobre habilidades mentalistas y sociales. Su impacto en niños con Síndrome de Down” _____ **160**

Julieta Fachal, Directora: Maira Querejeta

Proyecto “Capacidades metalistas y lingüístico cognitivas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños con y sin trastornos del desarrollo” _____ **162**

María Justina Romanazzi, Directora: Maira Gisela Querejeta

Los autores _____ **164**

Introducción

El encuentro de los campos de la Psicología, Cultura y Educación configura un espacio de confluencia vigoroso para colaborar con el análisis en profundidad de la complejidad de los fenómenos y procesos educativos. La construcción del conocimiento profesional de los docentes en formación exige abordar las diversas transformaciones y conformaciones de la subjetividad, las nuevas formas de aprender y enseñar, los nuevos sistemas simbólicos y dispositivos culturales, los sistemas de actividad y participación en los distintos contextos formales y no formales de la educación, las representaciones y prácticas sociales en la vida cotidiana, los modos de interacción social y discursiva, la pluralidad de los procesos de conformación de los sujetos y sus identidades, entre otros aspectos.

En tal sentido, es preciso realizar tres consideraciones preliminares. La primera, reconoce a la *Psicología* como un campo disciplinar caracterizado por la pluralidad y la fragmentación, por la heterogeneidad de objetos, métodos de investigación y ámbitos de aplicación (Caparrós, 1991). El carácter histórico de los objetos que lo conforman refiere a formas específicas de teorización que fueron modificándose lo largo del tiempo, por los intentos de aprehender los cambios psicológicos y culturales de los seres humanos (Vezzetti, 1996; Talak, 2003). La lectura de las teorizaciones requiere una mirada situada en los contextos sociales de producción y atenta de la agencialidad humana, sin asumir de antemano posiciones individualistas, determinismos colectivos o categorías estáticas, en la comprensión de las funciones psíquicas y los procesos psicológicos.

La segunda, considera a la Cultura como constitutiva de los sujetos en los planos del desarrollo filogenético, histórico y ontogenético. En este último plano se ubican los sujetos concretos de aprendizaje, cuyo desarrollo está mediado por herramientas culturales, que tienen lugar en procesos sociogenéticos (Tomasello, 2007, Pérez Gómez, 1999). La cultura aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino también, las propias concepciones acerca de nosotros mismos y de nuestros poderes en él. “La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura, hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo” (Bruner, 1991, 28).

La tercera, comprende a la Educación como el trabajo político de distribuir la herencia, el capital cultural. En palabras de Bruner, “la educación no es una isla sino parte del continente de la cultura (...) no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar sus miembros y sus

formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1997, 29). En tanto bien común al que todos los sujetos tienen derecho, nos preguntamos: ¿cómo educar para que todos puedan participar de la cultura? La respuesta, sin lugar a dudas, requiere entre otras cuestiones que los futuros docentes reciban una formación de grado académico adecuada sobre los aspectos del aprendizaje y la enseñanza, con fuerte vinculación entre los campos que conforman nuestras áreas de estudio, Psicología, Cultura y Educación. El libro que aquí se presenta es una respuesta inicial a esta necesidad formativa.

La interrelación Psicología, Cultura y Educación plantea una encrucijada con distintos mapas de lecturas, en el que conviven y, también, disputan distintos paradigmas con implicaciones en las construcciones teóricas acerca de los fenómenos educativos, los sujetos y colectivos, las prácticas instituidas e instituyentes de la subjetividad. Los futuros docentes tienen derecho a formarse en contacto con miradas plurales y realizar diversos recorridos fundados para el análisis en profundidad de los problemas educativos actuales y, en particular, de las prácticas docentes, considerando la diversidad de contextos y destinatarios de la educación. Una particularidad de la mirada psicológica que proponemos en este volumen reside en que tensiona la supuesta coexistencia armónica entre el desarrollo humano, los procesos y las condiciones educativas de las instituciones. Del mismo modo, tensiona las concepciones que abogan por la linealidad y uniformidad de los procesos y ritmos de aprendizaje y, por efecto, del desarrollo. En contrapunto, reparamos en la diversidad como elemento constitutivo de la conformación subjetiva en la experiencia educativa.

La obra adquiere singular valor por tratarse de un emprendimiento cooperativo de las Cátedras “Psicología Educativa” y “Psicología y Cultura en el Proceso Educativo” del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Se aspira dar inicio a una serie de publicaciones en línea con los respectivos programas de estudio, como recurso de apoyo y profundización de los temas. Un propósito central es ayudar a pensar la educación de la diversidad de colectivos humanos y, de este modo, entender y mejorar el proceso de aprender y de enseñar, que es el núcleo de las situaciones educativas en los futuros escenarios laborales. Desde esta perspectiva, se pretende aportar a la construcción del quehacer educativo y de una actitud reflexiva, crítica y ética de los futuros profesionales de la educación, para promover el derecho a la educación y la inclusión social y educativa.

La selección de temas asume una perspectiva constructivista e incorpora aportes de la Psicología Cognitiva, la Psicología Cultural, las Epistemologías Genética y Sociogenética, el Psicoanálisis, la Antropología Cultural, la Psicología Social, la Psicolingüística, la Neurolingüística y otras disciplinas afines. Nuestra premisa de partida reconoce la estrecha relación entre el aprendizaje, el desarrollo, la cultura, la mente y la educación.

Los cuatro primeros capítulos se abocan a distintos aspectos del sujeto educativo que, en sentido amplio, engloba a los estudiantes y docentes, como sujetos cognitivos y deseantes; situándolos no sólo en una trama histórica - familiar, sino también, como productos y productores de subjetividades y conocimientos en contextos socioculturales específicos.

El primer capítulo se titula “*Discursos sobre el sujeto en Psicología y Educación*”, donde Analía Palacios examina distintas teorizaciones acerca de la complejidad de la conformación

de los sujetos. La autora discute postulados que enfatizan el ambiente de crianza vs. la herencia y, en especial, las creencias en torno a la autonomía y el autocontrol. Pone en diálogo las teorizaciones cognitivas, genéticas y sociogenéticas sobre la construcción de conocimientos. Y cuestiona las posiciones neurocientíficas y médico -psiquiátricas en relación con el aprendizaje y desarrollo de los sujetos.

El segundo capítulo se titula *“Del sujeto deseante al sujeto cognoscente. Aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los procesos de aprendizaje”*. La autora, Maira Querejeta revisa nociones propuestas por el Psicoanálisis para distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con la inteligencia, la afectividad, el conocer y el desear. Desde la perspectiva de la complejidad, reflexiona sobre los procesos de constitución psíquica y los fenómenos educativos.

El tercer capítulo se titula *“Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente”*. La autora, María Alejandra Pedragosa, centra la mirada en el docente como sujeto de aprendizaje. En particular, examina los tipos de conocimientos que se construyen para llevar adelante las acciones pedagógicas en situaciones y marcos específicos, los ámbitos de formación docente, las formas de articulación entre las cogniciones y las acciones; los aspectos constructivos y colaborativos del conocimiento profesional.

Las contribuciones de la Psicología Cognitiva y la Psicología Sociocultural conducen a valorar lo que aporta el sujeto al aprendizaje, entendido como un proceso constructivo interactivo, de internalización que genera cambios en el conocimiento, la comprensión, el pensamiento y la acción. Este proceso acontece en el marco de una actividad sociocultural, que es construida con otros sujetos, de manera colaborativa, en contextos de cogniciones distribuidas. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa una acción intencional indisoluble del proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento. Como un aporte al estudio del tema, el capítulo cuarto se titula *“Metacognición y Aprendizaje”*, donde Fiorella Gandini analiza la noción de metacognición y los principales componentes del pensamiento que favorecen el aprendizaje de contenidos escolares específicos. La autora destaca los aspectos evolutivos del conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo como elementos clave del aprendizaje.

El capítulo quinto se titula *“Interacción, habla y aprendizaje: la construcción compartida de conocimientos”*. La autora, María Julia Lozada, examina el papel de las formas de comunicación e interacción entre los docentes y estudiantes, y de éstos entre sí, en las clases áulicas y establece relaciones con los procesos cognitivos y afectivos que despliegan las interacciones. Parte de una revisión histórica de los estudios sobre el tema y de investigaciones locales, para luego presentar aportes teóricos actuales de perspectivas constructivistas de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico.

Las formas de interacción no verbal en la clase es un tema menos estudiado en comparación con las verbales, aunque no menos importante en el proceso de aprendizaje y enseñanza. En atención a ello, Norberto Demarco colabora con esta obra en el capítulo sexto titulado *“Comunicación no verbal, aprendizaje y Psicoanálisis”*. El autor analiza distintos elementos de los intercambios no verbales, la complejidad de la interculturalidad, los aspectos

interpersonales y del aprendizaje en los sistemas no verbales de la comunicación, los aportes del modelo de Programación Neurolingüística y otros estudios lingüísticos.

Como una mirada crítica desde el campo del Psicoanálisis a las situaciones educativas, Paula Tarodo es autora del séptimo titulado "*El sujeto en Psicoanálisis: la inscripción de lo irrecuperable*", donde aborda la noción de deseo revisando aportes fundantes de Sigmund Freud, entre otros, respecto a la experiencia de satisfacción, el papel del "otro" y la incompletud.

En la agenda de temas actuales en Psicología, Cultura y Educación adquieren especial interés las nuevas formas de comunicar y usar el conocimiento en la vida personal y social. Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) no sólo constituyen herramientas pedagógicas que mejoran los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino se convierten en nuevos espacios de interacción y pensamiento. Como una contribución al estudio del tema, en el capítulo octavo, titulado "*La Educación y las TIC*", Irina Iglesias examina el impacto de las transformaciones tecnológicas en la educación, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, los aprendizajes colaborativos, las prácticas educativas y las modalidades de participación mediadas por las TIC.

Cerrando este primer volumen se ofrece un apéndice con una selección de trabajos relevantes que vienen desarrollando tesis, becarios y adscriptos del campo. Estos trabajos dan cuenta de la labor de las cátedras, que se expande hacia nuevas proyecciones y enriquece con las contribuciones de las distintas líneas de investigación y extensión universitarias.

Referencias

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, 51, 5-20.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata.
- Talak, A (2003). La historicidad de los objetos de conocimiento en Psicología. *XI Anuario de Investigación*, 505-514.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vezzetti, H. (1996). "Los estudios históricos de la psicología en Argentina". *Cuadernos de Ciencias Humanas*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, vol. 2, número 1/2.

CAPÍTULO 1

Discursos sobre el sujeto en Psicología y Educación

Analía Mirta Palacios

¡Yo no soy un romano! ¡Nunca seré un romano! ¡Soy un kiki, un yidí, un jebe, un narizotas, un kosher mamá, un peatón del mar Rojo, y a mucha honra!

LA VIDA DE BRIAN.

Introducción

La cuestión del sujeto en Psicología y Educación está atravesada por profundos debates teóricos y políticos. Las miradas se nutren de distintas disciplinas, entre ellas, la Filosofía, la Sociología y la Antropología. En la problemática convergen distintos aspectos que inciden en las formas de producción de subjetividades, dispositivos educativos y formas de escolarización. La idea de sujeto contiene en sí misma la idea de sometimiento o sujeción a una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Los discursos son consonantes con los paradigmas y las cosmovisiones predominantes en las sociedades y épocas. Las distintas gramáticas implican sentidos incluyentes y excluyentes de la variabilidad humana, *ser un kiki, un jidi, un jebe, un narizotas, un aplazado, un repetidor, un libre, un trastornado.*

La palabra “sujeto-ta” deriva del latín “subiectus” que significa 'poner debajo', 'someter' (RAE, 2014) y puede desempeñar la función gramatical de adjetivo o sustantivo. En el primer caso, por ejemplo, para señalar que Juan o María está sujeto/a, sujetado o sujetada a algo, en el segundo, en masculino, como soporte de las conductas, percepciones y representaciones del ser individual. En esta última función caracteriza al sujeto nominado en las teorías psicológicas, como determinación antes que como condición de identidad. Se trata de un sujeto universal y neutro que luego se transforma en el discurso educativo en un sintagma adjetivado “sujeto con dificultad, retraso, déficit”, “sujeto simbólico, operacional concreto” (Malbrán, 2015, Palacios, 2015), acompañado de un cuantificador o intensificador de la diferencia o falta (leve, moderado, profundo) (Lus, 2008), sin demasiadas precisiones ni acuerdos fundados entre quienes lo emplean.

Castorina analiza críticamente los problemas teóricos y epistemológicos de las teorías psicológicas y argumenta:

Las psicologías en un cierto sentido constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, los ubican dentro de un cierto espacio, les imponen una cierta normativa, les hacen producir ciertas conductas, los sitúan en la “normalidad” o la “anormalidad”. Es relevante la tesis de que el sujeto estudiado por la psicología no es una evidencia atemporal y fuera de contexto, un sujeto que se desarrolla de modo natural. Por el contrario, hay elementos de juicio suficientes para afirmar que no puede ser analizado con independencia de los discursos y de las prácticas de normativización (Castorina, 2010, 25).

En adelante, nos proponemos brindar un sencillo panorama de los principales postulados psicológicos en torno al sujeto, para luego discutir algunas implicancias. Asumimos tres premisas de partida:

- I. El sujeto educativo son sujetos psicológicos, sociales e históricos situados entre un presente que configura el escenario de su constitución y un futuro deseado, proyectado o negado. La complejidad de su constitución deviene de un proceso de cambios conflictivos, de estructuras incompletas, de la propia acción y de su relación con los otros.
- II. La especificidad y complejidad de los procesos educativos de los sujetos reside en la síntesis de determinaciones psicológicas, culturales, sociales, institucionales e históricas.
- III. Las miradas naturalizadas y homogéneas descuidan el reconocimiento de las singularidades, las propias marcas subjetivas y construcciones, los atravesamientos particulares de la época y la sociedad.

Sujeto empírico

La Psicología es hija de la Filosofía, por lo que gran parte de las teorizaciones se enraízan en viejos postulados. La noción de sujeto empírico se apoya en la tesis empirista de Aristóteles y de otros filósofos notables de la historia, como Thomas Hobbes (1588 -1679), David Hume (1711 – 1776) y John Locke (1632 -1704). Sostiene que el mundo externo es la base de las impresiones objetivas, legítimas, coherentes y estables que la mente toma a través de los sentidos. La naturaleza del objeto es lo que determina la posibilidad del sujeto de recibir información sensible. En consecuencia, la subjetividad queda determinada por el ambiente.

El “ambientalismo” sustenta los estudios experimentales de la conducta hacia fines del siglo XIX. Entre los principales, el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento operante de Skinner, el conexionismo estímulo respuesta de Thorndike y la contigüidad estímulo respuesta de Guthrie. Aquí, el sujeto es un organismo despojado de la conciencia y reducido a ciertas funciones aprendidas por la exposición a procesos mecánicos de estimulación ambiental.

No se puede descuidar el hecho que gran parte de estos estudios se realizaron con animales (perro, gato, paloma, rata) cuyo comportamiento se desencadenaba bajo ciertas condiciones de laboratorio, entre otras: a) al inicio estaba hambriento por lo que su motivación se dirigía extrínsecamente a la obtención del alimento, b) se le presentaba una situación problemática, c) era inducido a realizar una gran variedad de actividades (caminar, saltar, morder rasguñar) para lograr el objetivo. Los hallazgos experimentales respaldaron la concepción de un sujeto educativo receptivo – pasivo en los aprendizajes (concebidos como procesos de habituación y/o adiestramiento), las propuestas ingenieriles de enseñanza, las formas de repetición memorística, la mecanización de actividades, tiempos y dispositivos escolares, los sistemas de premios y sanciones escolares, entre otros.

A menudo se caricaturiza la postura ambientalista -conductista, en apariencia ingenua. Sin embargo, nos plantea la disyuntiva del control ambiental de la conducta vs. la autonomía del sujeto. Es interesante considerar las argumentaciones de Skinner, uno de los conductistas más destacado, en su manifiesto titulado “Más allá de la libertad y dignidad”¹, donde señala que hay que dejar de lado la idea de un hombre autónomo y prestar atención al ambiente, a sus sutiles modificaciones y a la forma en que condiciona a los individuos. En palabras del autor:

Así como la física y la biología lograron rápidos avances cuando pudieron desprenderse de analogías antropomórficas y definieron sus objetos, así una ciencia que estudie al hombre debe redefinirlo, abandonar las ideas tradicionales sobre las causas internas de la conducta y estudiar al individuo precisamente a través de su conducta, considerar los hechos manifiestos y establecer, a posteriori, sus causas. Estas causas, al parecer, ya han sido descubiertas por los científicos que estudian la conducta: están en el ambiente, el ambiente natural y el que ha sido creado por los propios hombres. Por supuesto, el individuo posee una dotación genética. Esto provocará diferentes respuestas a los estímulos ambientales, y así tendremos diferentes tipos de individuos caracterizados por sus respectivas conductas. Lo que hay que abandonar es la idea de que existe en cada hombre algo que lo define como individuo y que le induce a actuar de una manera u otra (Skinner, 1972: 214).

Numerosas investigaciones a lo largo del siglo XX fortalecieron el paradigma ambientalista, entre otras, los estudios sobre casos de niños salvajes, los estudios antropológicos de Margaret Mead, Franz Boa y Ruth Benedict; los experimentos de Donald Hebb acerca de la influencia de la estimulación perceptiva en los aprendizajes, los estudios experimentales sobre los efectos del empobrecimiento ambiental (hogares con condiciones materiales inadecuadas,

¹ Editorial Fontanella-Barcelona, 1972

privación materna, etcétera); los programas especiales de educación sobre el cociente intelectual, los programas de educación compensatoria.

Sujeto biológico heredado

En otro extremo, la postura innatista sostiene la idea de que las conductas del sujeto son dependientes del patrimonio biológico heredado, con fundamento en los resultados de investigaciones, principalmente, sobre genios, gemelos, razas y maduración. Entre los trabajos pioneros de principios del siglo XX se encuentran los test de inteligencia de Alfred Binet, los trabajos sobre medida del cociente intelectual (C.I.) de Cyril Burt, los estudios sobre la herencia de la debilidad mental de Henry Goddard. Estos trabajos plantearon el carácter fijo de la inteligencia debido a la herencia, que se corresponde con la clase social, el origen social y la raza. En esta línea, Lewis Terman administró tests en los Estados Unidos a hispanohablantes y afroamericanos sin escolarización y concluyó que eran comunes los bajos niveles de inteligencia en familias hispano-indias y mexicanas del suroeste y, también en los negros. La torpeza parecía ser racial o por lo menos inherente a la procedencia familiar. Los niños de estos grupos debían ser segregados en clases especiales, porque no eran capaces de dominar las abstracciones, aunque podían llegar a convertirse en trabajadores eficaces.

De este modo, se pretendió dar sustento científico al postulado que las capacidades heredadas determinan las diferencias sociales y económicas de los sujetos. Si esto es así, resultan inútiles los programas de ayuda e inversiones en colectivos de carenciados porque están condenados por su naturaleza. Más recientemente, provocó un escándalo un estudio publicado en el año 1994 por Herrnstein y Murray, titulado *“La curva Bell, Inteligencia y estructura de clase en la vida americana”* donde se sostiene que el CI difiere según la raza: las personas de piel blanca tendrían mayor calificación que los individuos de color negro. Los autores sostienen que las medidas diferenciales de la inteligencia predicen el éxito económico.

Son numerosas las críticas sobre el carácter ideológico de los tests de inteligencia. Entre las de mayor repercusión se encuentra el estudio realizado por León Kamin (1983) que demuestra las lagunas e inexactitudes de los trabajos sobre la herencia del CI. Posteriormente a este análisis, se descubrió que Cyril Burt, una de las mayores autoridades a favor de la tesis hereditaria, había inventado los datos. El británico estudió el cociente de inteligencia (C.I.) de gemelos univitelinos (gemelos concebidos a partir de un mismo óvulo y por tanto genéticamente idénticos) que, por diversas razones, habían sido educados por familias distintas. Para Burt, los C.I. de los gemelos que vivían separados eran muy próximos, y por consiguiente, esto demostraba que la inteligencia es hereditaria.

Otro estudio que rompe con el determinismo biológico fue realizado por Stephen Gould (1997) y se titula *“La falsa medida del hombre”* en alusión a las formas de cuantificación de las capacidades intelectuales de los sujetos, entendidas como inalterables. El autor explica que a lo largo de la historia el uso de los números para clasificar a las personas en una sola escala de

méritos ha servido para descubrir en todos los casos que los grupos (razas, clases o sexos) oprimidos y menos favorecidos son innatamente inferiores y merecen ocupar esa posición. En contrapunto, señala la necesidad de pensar el comportamiento humano desde el interaccionismo, como una combinación compleja de las influencias genéticas y las ambientales.

Sujeto cognitivo

Esta noción es afín al pensamiento racionalista y, en particular al supuesto “cogito ergo sum” (pienso luego existo), postulado por René Descartes, que concede supremacía a la influencia directa de la razón sobre la experiencia. El sujeto es considerado un “yo pensante” (conciencia pensante) y sus pensamientos son determinaciones propias que resultan de una actividad cognoscitiva opuesta al mundo objetivo. Por tanto, en contrapunto con el empirismo, sostiene que las características racionales son las que determinan la posibilidad del conocimiento de los objetos.

“Cognición” proviene del latín *cognitio* y se refiere a la acción y efecto de conocer (RAE, 2014), es un proceso individual y subjetivo. En sentido amplio, Riviere (1987) distingue las teorías del procesamiento de la información, la teoría genética de Jean Piaget, la teoría de la génesis socio-cultural de las funciones superiores de Vygotsky y la perspectiva ecologista de Gibson en el estudio de la percepción. Desde hace varias décadas estas teorías se ocuparon de los procesos de conocimiento relacionados con la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la resolución de problemas. En sentido estricto, la idea de sujeto cognitivo suele asociarse a los estudios que se vienen desarrollando desde mediados del siglo pasado, en el marco del procesamiento de la información.

El sujeto cognitivo elabora representaciones mentales sobre el mundo y su existencia en él bajo la forma de imágenes, procedimientos, operaciones. La mente no es algo estático, antes bien, un conjunto de procesos o actividades para operar sobre las representaciones simbólicas del mundo. Según el Riviere (1987), lo cognitivo es una etiqueta mágica que proporciona a quienes la emplean, un prestigio social y académico, porque remite a paradigmas sobre el sujeto dominantes en las ciencias. Sin embargo, es un concepto de límites difusos y diferencias entre los paradigmas de la Psicología Cognitiva.

En línea con los presupuestos cognitivos del procesamiento de la información se ubica la teoría de la asimilación significativa de David Ausubel que concede un papel relevante a la disponibilidad de ideas previas y la actividad cognoscitiva para interpretar y significar las experiencias perceptivas. También, las tesis actuales sobre la “metacognición” entendida como el conocimiento o conciencia que el sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos en relación con los objetos, datos o informaciones sobre los cuales operan (Flavell, 1976). Hablar de metacognición es referirse al pensamiento sobre el pensamiento. Los postulados metacognitivos arrojan luz sobre la transformación de la dimensión intuitiva o implícita de las ideas a la dimensión reflexiva y explícita de la conciencia. En la caracterización de este proceso se establecen relaciones con la mayéutica y la máxima socrática “conócete a ti mismo”. Esta última, estrechamente vinculada a la noción de autorregulación de la cognición,

que alude a las posibilidades del sujeto de regular de manera consciente sus procesos de conocimiento y, en paralelo, de aprendizaje autónomo.

Sujeto Epistémico

El origen de esta noción se remonta a la teoría de Platón que expone en el diálogo “La Republica”. De manera contraria al empirismo, sostiene que el origen del conocimiento está en la propia razón humana y destaca, por tanto, el carácter innato. Este postulado se complementó con la posición constructivista, que surgió más recientemente de la tesis interaccionista de Kant acerca de la influencia o determinación recíproca del sujeto y el objeto en la conformación de las estructuras de conocimiento. El constructivismo reconoce que el conocimiento tiene ciertas bases funcionales innatas, pero pone el acento en la construcción activa del propio conocimiento. El referente ineludible de este proceso es Jean Piaget en “el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso” (Piaget, 1970, 18), que apunta a la práctica epistémica del sujeto para la producción de conocimientos.

A diferencia de las versiones platónica y kantiana, para Piaget el conocimiento no tiene una existencia a priori, sino que resulta de la interacción del sujeto con los objetos y de su acción transformadora, a lo largo del desarrollo.

Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción [...]. En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino «transformar» y su mecanismo es esencialmente operatorio (Piaget, 1970: 89).

Piaget vincula la estructura-historia (filogénesis) con el sujeto-objeto de conocimiento (sociogénesis), en un proceso denominado “constructivismo dialéctico” que confiere relevancia a la relación social con los otros. Esto último, es compartido en la teoría del desarrollo de Vygotsky, con distintos énfasis en los factores sociales y del lenguaje. Piaget extiende el modelo biológico del crecimiento de un organismo al problema psicológico del desarrollo de la inteligencia. Es un proceso complejo que supone la adaptación del sujeto al medio (plano externo) y la organización psicológica en el plano interno.

La adaptación se produce mediante dos mecanismos complementarios: la asimilación, cuando el sujeto incorpora la información del medio a partir de los esquemas ya disponibles y, la acomodación, que supone la modificación de estos esquemas previos para hacerlos consistentes con las nuevas experiencias. Ambos mecanismos posibilitan el equilibrio entre los planos interno y externo y, como consecuencia, la estabilización de las estructuras que caracterizan los distintos estadios o formas de organización mental a lo largo del desarrollo: sensoriomotora, pre operatoria, operatoria concreta y operatoria formal (Madruga, Gutiérrez y Carriedo, 2002).

Carretero (1998) señala que, en la actualidad, existe un amplio conjunto de enfoques cognitivos que comparten algunos conceptos epistemológicos básicos y otorgan al constructivismo una mayor riqueza teórica, a la vez que una importante fuente de discusiones. La expansión de la psicología cognitiva, la revitalización de la posición vigotskyana así como la consolidación de las posibilidades virtuales y reales de la comunicación en el mundo de la educación y de la información en general, aportaron a la riqueza de frutos de aquella planta llamada “el conocimiento no es una copia de la realidad”.

Sujeto histórico y dialéctico

La noción de sujeto histórico es postulada en la Psicología Sociocultural de Vygotsky con fundamento en el constructivismo filosófico y el materialismo dialéctico. Vygotsky (1979) propone una visión contextualizada de las características psicobiológicas, biográficas, socioculturales e históricas que determinan las posibilidades del sujeto para conocer y apropiarse de los objetos. Señala una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto, denominada “actividad objetual”, mediante la cual se transforma tanto el sujeto como el objeto. Esta actividad es una acción consciente e intencionada que permite materializar y desarrollar las prácticas histórico-sociales necesarias para la producción y reproducción de la vida social e individual.

Se concibe al sujeto como parte de una cultura en un contexto sociohistórico determinado. El desarrollo cognitivo, lejos de ser un proceso continuo, lineal y homogéneo de las distintas funciones de la mente, es un proceso espiralado y heterogéneo. En palabras de Vigotsky:

Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudios en psicología infantil, enfrascados en la noción de cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, estas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo humano (Vigotsky, 1997: 116).

El desarrollo de la mente se concibe como el entretrejo del desarrollo biológico y la apropiación de la herencia material cultural. Vygotsky formula la ley de “doble formación”, en la que afirma que

en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (inter-psicológica), y después, en el interior del propio niño (intra-psicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos (Vygotsky, 1994: 94).

En contrapunto a las teorías evolutivas que postulan la independencia del desarrollo y aprendizaje, Vygotsky sostiene que el desarrollo va a remolque del aprendizaje.

Las funciones mentales están mediadas por artefactos culturales que son las herramientas y los signos de la mente. Las herramientas posibilitan construir conocimientos, producir transformaciones en los objetos y resolver problemas en la actividad cotidiana, por ello están “externamente orientadas”. Entre todas, el lenguaje es “la herramienta de las herramientas” para la conformación social y cultural de los sujetos. Por su parte, los signos se constituyen en la cultura, actúan como mediadores en las acciones y producen cambios en la conciencia del sujeto que realiza la actividad cotidiana, por ende, están “internamente orientados” (Cole y Wertsch, 2002, Wertsch, 1995). Existen muchos sistemas de signos, entre otros, el lenguaje, los sistemas de medición, los sistemas de lecto-escritura. Los procesos psicológicos subsidiarios de la conformación de la conciencia son: el lenguaje, el pensamiento (funciones racionales verbales) y el intelecto (funciones lógico-matemáticas).

Investigaciones recientes acentúan la mirada en la práctica social cotidiana de los sujetos, que es donde se distribuyen las cogniciones humanas y la herencia social y cultural. Desde una perspectiva más antropológica, postulan que la cognición se distribuye -desplegándose no dividiéndose- entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente, donde participa el sujeto e interactúa con otros actores (Lave, 1991). El desarrollo se observa en distintos planos de análisis, que se corresponden con procesos comunitarios, interpersonales y personales. Rogoff (1993) denomina a estos planos “apropiación participativa”, “participación guiada” y “aprendizaje respectivamente”. Según la autora, son planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades humanas. Los niños toman parte en las actividades de su comunidad involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración (tanto en presencia de los otros como en actividades socialmente estructuradas) y que a partir de tal proceso de participación se preparan para su ulterior participación en situaciones semejantes.

Sujeto del deseo

“Quería soñar un hombre, quería soñarlo con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad”

Borges, RUINAS CIRCULARES.

Esta noción puede ser ilustrada con el cuento de Jorge Luís Borges, “Las Ruinas circulares”, que narra la historia de un hombre que soñó a otro hombre. Al inicio, el hombre soñó un anfiteatro circular lleno de estudiantes, a quienes le daba clases de ciencia y buscaba en este círculo “un alma que mereciera participar en el universo”. El plan fracasó porque el insomnio se opuso a la concreción de sus deseos. Entonces, ideó otro plan. Primero soñó sólo un corazón y después otros órganos, para que el hombre se vuelva perfecto. De esos sueños nació un mancebo que no podía levantarse, ni hablar, ni abrir sus ojos, por lo que el hombre quiso destruir su obra. Se arrepintió y pidió ayuda a un dios para despertar al mancebo. Antes de insertarlo en la realidad, borró la memoria de su hijo soñado para que no se dé cuenta que era un fantasma y se creyera un hombre como los otros. Tiempo después escuchó acerca de un hombre que podía caminar a través de las llamas sin quemarse e inmediatamente se dio cuenta que era su hijo. Y sintió temor que su hijo soñado llegue a la conclusión de que él era sólo “la proyección del sueño de otro hombre”. Para su sorpresa él también podía atravesar las llamas, era también un hombre soñado por otro hombre, una apariencia, que otro estaba soñando.

El psicoanálisis aborda la configuración del sujeto en su relación con otros sujetos (bajo condición de hablantes)². Dos aspectos centrales son, por una parte, la idea de un sujeto “sujetado” a una estructura que lo determina (“el sueño soñado”) y que de alguna forma incide en su acción y, por otra, la idea de un sujeto escindido, dividido (“Primero soñó sólo un corazón y después otros órganos, para que el hombre se vuelva perfecto”). Para explicar estas complejas ideas nos concentraremos en algunos postulados de la obra del psicoanalista francés Jacques Lacan (1946), quien postuló una concepción de sujeto que no coincide con la idea de individuo³ o persona⁴. Lacan postuló una noción de sujeto distinta a la del “*cogito ergo*

² El psicoanálisis denomina Otro, con mayúscula, al sujeto que cumple la función materna, para diferenciarlo de otro semejante, “otro”, con minúscula.

³ Procedente del vocablo latino *individuum*, término que designa, en su primera acepción terminológica, algo que es indivisible, singular e irreplicable. Dos acepciones que recogerá la escolástica medieval desde tres perspectivas distintas: general, real y lógica. La primera es la que ha dado lugar a la distinción entre la noción de especie (bajo la cual cae el individuo) y la de individuo, éste se diferencia, en primer lugar, del resto de los individuos de la misma especie sólo numéricamente, en segundo lugar, respecto a otro, por medio de las características individuantes conocidas (forma, figura, lugar, tiempo). La segunda y tercera perspectivas no tienen una clara separación, el término individuo en su aspecto real, ha sido relacionado con el principio de individuación o individualización (por qué algo es un individuo, un ente singular) y, en su aspecto lógico, el de “concepto individual” frente a “concepto genérico” (éste haciendo referencia a entidades de carácter ideal y aquél, a entidades de carácter real, como son los que expresan nombres propios “Mi amigo Juan”) (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

⁴ Desde una perspectiva histórica, el término deriva del griego *prósopon* (“máscara” que cubre el rostro de un actor al desempeñar un papel en el teatro). Se reconoce al pensamiento cristiano una de las características de connotación

sum", "pienso donde no soy, luego soy donde no pienso... No soy allí donde soy el juguete de mis pensamientos, pienso en lo que soy allí donde no me pienso pensar". Esta noción que puede ser ilustrada con las estrategias que ocurren en los juegos como el ajedrez, donde las jugadas son posibles en función de ciertas reglas convencionales. En cada jugada es el "sujeto" el que queda ubicado en cierta posición en relación a la jugada del otro. La posición relativa del "sujeto" esta mediatizada por un sistema de reglas o convenciones que funcionan como un orden simbólico que lo determina. Esto mismo sucede entre los hablantes, cada uno se ubica en determinada posición en relación al otro, en función de un orden determinante que es el del lenguaje. De esta manera, el sujeto hablante no es el agente, como ocurre en la perspectiva cartesiana, sino que está determinado por una función simbólica.

Lacan acuñó el concepto "estadio del espejo" para explicar cómo el niño de edad temprana va representando y completando su imagen corporal (frente a su cuerpo percibido como fragmentado, descoordinado). En esta imagen comienza a emerger el "yo", que es una instancia psíquica imaginaria fundacional del sujeto, que incide en la comprensión de "lo que somos y de lo que son los otros", como también, en las identificaciones personales, sociales, de género, entre otras. Un argumento clave es que cuando el niño pequeño se mira en el espejo, su imagen es interpretada por la madre o cualquier otro sujeto que cumpla la función materna, que le dice: "Mirá, ese niño eres tú", "Qué lindo que eres". De este modo, lo que el niño percibe de sí mismo en el espejo siempre estará mediado por la interpretación que un Otro⁵ u otros semejantes hacen de él.

El sujeto está de alguna forma "sujetado" por el deseo de otros semejantes (Filloux, 2001) y por las relaciones de poder. A causa de ello, algunas visiones se imponen como legítimas, otras fracasan, son reprimidas, marginadas o desvalorizadas (Carusso y Dussel, 2001). La gran revelación del psicoanálisis no sólo ha sido la existencia del inconsciente, es decir, que todos nosotros tenemos un espacio psíquico y desarrollamos ciertos procesos que no están gobernados por la conciencia; sino también, haber planteado la existencia del "pensamiento sin sujeto": un pensamiento que antecede al sujeto y que él se apropia a lo largo de su vida. Este "pensamiento sin sujeto" alude, entre otros aspectos, a los discursos que circulan en las sociedades respecto, por ejemplo a ser negro/a, lindo/a, inteligente.

actual: la persona se caracteriza por la dimensión de trascendencia por la que se manifiesta abierta a otras personas (y, en último término, al ser personal supremo) y se distancia, por ello, del hermetismo del individuo), (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

⁵ El psicoanálisis denomina Otro, con mayúscula, al sujeto que cumple la función materna, para diferenciarlo de otro semejante, "otro", con minúscula.

Sujeto cerebral

*Dígame donde se asienta el amor,
¿en el corazón o en la cabeza?
Shakespeare, EL MERCADER DE VENECIA.*

Esta noción de sujeto es postulada desde la Neurociencia, una disciplina de vanguardia en el estudio de la arquitectura y el funcionamiento del cerebro en relación a la conducta humana. Las preguntas de la Neurociencia también tienen sus raíces en la Filosofía y los productos culturales que le son afines. El funcionamiento del cerebro ha sido objeto de discusión desde los tiempos en que Descartes planteó el dualismo mente-cerebro como dos entidades distintas y expuso sus ideas sobre la localización de las funciones corporales. Sostuvo que distintas partes del cerebro controlan las conductas y situó la glándula pineal, en la base del cerebro, el punto de interacción entre el alma y el cuerpo (Gardner, 1988).

La máxima expresión de este discurso se expone en *“El hombre neuronal”*, obra de Jean-Pierre Changeux, inscripta en el paradigma lógico-positivista, que reduce al sujeto a un cerebro pensante. En una revisión histórica del campo, el autor afirma:

Otra línea progresista consiste en engarzar los hechos de anatomía con hechos del comportamiento, en investigar el sustrato material de una función, en primer lugar, independientemente de la actividad nerviosa y después por mediación de ella. Desde el cirujano egipcio a Herófilo y Erasistrato, desde Galeno a Nemesio, desde Gall a Broca, este método ha sido siempre rico en descubrimientos y continúa aportando sus frutos en el terreno más avanzado de la neurobiología contemporánea (Changeux, 1985: 25).

En el último siglo, los estudios en este campo se vieron fortalecidos por el creciente avance de la tecnología de imágenes. Los postulados neurocientíficos se distanciaron de los valores culturales, llegando a discursos provocativos y novedosos acerca del desarrollo del sujeto al proclamar, por ejemplo, el hallazgo de la parte o el mecanismo del cerebro que tiene que ver con el juego, la felicidad o la mentira; o bien, el “cerebro argentino”, recientemente postulado por el neurocientífico Facundo Manes.

Sin lugar a dudas la Neurociencia aporta evidencias que sustentan muchos de los principios básicos del aprendizaje que han surgido de la investigación en laboratorios y demuestran cómo esos aprendizajes producen cambios en la estructura física y en la organización funcional del cerebro. Tal es el caso de los estudios sobre aprendizaje asociativo realizados por Erik Kandel sobre la *aplysia*, un caracol marino, que le valieron el Premio Nobel por sus hallazgos sobre los procesos de memoria simple por habituación (Gardner, 1988). No obstante estos descubrimientos, cuando los dominios del aprendizaje procesos más complejos (por ejemplo, los del lenguaje, la percepción de objetos o la resolución lógica de problemas) la cooperación

interdisciplinaria se vuelve imperativa. En tal sentido, la Psicología y la Educación puede aportar a la Neurociencia sobre la naturaleza de los aprendizajes complejos. Blakemore y Frith (2007), sostienen que:

Es improbable que haya un solo tipo multiuso de aprendizaje para todo. En lo referente a las estructuras cerebrales implicadas, aprender matemáticas difiere de aprender a leer, que a su vez difiere de aprender a tocar el piano. Cada sistema de memoria depende de un sistema cerebral diferente y se desarrolla en un momento ligeramente distinto. Recordar quienes somos no es lo mismo que recordar dónde estamos (Blakemore y Frith, 2007: 205).

En línea con la idea de sujeto cerebral, situamos el discurso del sujeto “casi normal”, por estar ambos constructos inscriptos en el campo de la Medicina.

Sujeto casi normal

Esta noción aparece en una variedad de discursos y prácticas biomédicas, psicométricas y normalizadoras dirigidas a tipificar a los niños, legitimadas por instituciones y profesionales de los campos de la salud y la educación (Martínez, 2015). Alude al sujeto universal y ahistórico de las clasificaciones diagnósticas, entre otras, el Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales (D.S.M.5.), la Clasificación Internacional de Enfermedades 10 (C.I.E.10), la Clasificación Internacional de Funcionamiento (C.I.F.), sus actualizaciones, y otras clasificaciones internacionales propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La normalización de las poblaciones encierra una forma de control social, para transformar a los sujetos en “*normales*”, es decir, en miembros aceptables de la sociedad, que se comportan de manera apropiada y adquieren la lengua, destrezas creencias y actitudes prevalecientes. Este mecanismo ha sido regulado de distinta manera a lo largo de la historia por los centros de poder que definen el tipo de sujeto necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo, instalando un tipo de inteligencia, personalidad, comunicación social, aprendizaje. No hablamos de poder exclusivamente desde un enfoque coercitivo sino como generador de subjetividades.

En clave foucaultiana (Foucault, 2000) usamos la expresión “*casi normales*” en alusión a aquellos sujetos que portan “necesidades educativas especiales”. No se los ubica en un campo de oposición a los “normales”, pero se reconoce en ellos una falta o carencia en sus capacidades. Tal es el caso de la sordera que no es una cuestión estrictamente biológica sino más bien una retórica social tradicionalmente ligada al concepto de patología, que condujo a forzar la oralización del sujeto sordo en la lengua del mundo de las mayorías (Palacios y Nuñez, 2013). Estos estudiantes son incluidos en la educación especial como una asistencia terapéutica, según lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa (Título II El Sistema Educativo Nacional; Capítulo VIII Educación Especial; Art 42).

Merece un comentario la proliferación actual de sujetos, en especial, niños portadores de trastornos, entre otros, Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), Trastornos del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención – Hiperactividad (TDAH), asociados a causas neurobiológicas (muchas de ellas no demostrables) que afectan el desarrollo de la comunicación (verbal y no verbal), socialización, imaginación, creatividad, juego, intereses y conductas.

Recientemente, en la provincia de Buenos Aires se sancionó la Ley N° 14.191 que habilita a las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) dentro de las prestaciones de Obras Sociales, Seguros de Salud, Planes de Medicina Prepaga y toda otra institución obligada a prestar asistencia médica y/o farmacológica. Asimismo, contempla la asistencia y el tratamiento de las personas y de sus familiares, cobertura del material didáctico, elaboración de un plan formativo e individualizado de acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar, entrenamiento en manejo de las conductas inadaptadas para los padres, capacitación.

A medida que aumenta el número de sujetos que están muy cerca de los parámetros establecidos de normalidad en las baterías diagnósticas, se hace difícil determinar su efectiva inclusión educativa. Son una evidencia escolar cotidiana, se los reconoce de inmediato por sus dificultades escolares, pero sin que haya suficientes pruebas. Por lo tanto, nunca se podrá demostrar efectivamente que estos niños logran solucionar sus necesidades educativas mediante los dispositivos escolares regulares y/o terapéuticos. Se les atribuye necesidades especiales en la medida que fracasó la propia institución escolar en todas las intervenciones, técnicas, procedimientos establecidos para su integración. La misma norma que los califica, también pretende corregirlos, no los excluye ni rechaza, sino que los somete a procesos y/o programa de apoyo, recuperación, integración, inclusión.

Siguiendo a Malbrán (2015) también ubicamos en la categoría “casi normal” aquellos sujetos con características que son fuente de obstáculos, desajustes y/o dificultades en la escuela, entre otras: tartamudez, zurdería, anteojos permanentes; obesidad, frenillo palatal, estrabismo, timidez, utilización de palabras y expresiones propias de subgrupos que provocan risa, indumentaria poco apropiada para determinadas situaciones y actividades, actos socialmente censurables (insultos, hurtos, agresiones), rasgos físicos como la baja estatura, pediculosis, enfermedades crónicas (diabetes, celiaquía, asma), embarazo adolescente.

Discusión

A lo largo de este capítulo hemos revisado distintos discursos sobre el sujeto que inciden en la experiencia educativa de manera diferencial. El ambiente de crianza versus la herencia es, sin duda, el tema más debatido en el siglo pasado; pero al mismo tiempo sobre el que resulta más difícil obtener conclusiones claras. Los estudios no lograron demostrar todos los supuestos, ni modificar las observaciones derivadas de los análisis oponentes. El recrudecimiento mundial de la exclusión social de distintos colectivos (pobres, inmigrantes, homosexuales, travestis, también de los que tienen una apariencia física diferente) exige la revisión del tema a modo de necesario combate.

Los distintos discursos actúan de manera latente en las creencias sociales acerca de las capacidades humanas, las expectativas educativas y la autonomía. En la posición hereditaria, la conformación del sujeto es estable y claramente diferenciada de la clase o el origen social. En el ambientalismo la conformación es variable y dependiente del contexto de crianza y programas de estimulación. Ambas posturas restringen la posibilidad de autocontrol del comportamiento y autogobierno.

Las teorizaciones cognitivas, en sentido amplio, constituyeron un aporte revolucionario. En especial, el sujeto epistémico de Piaget que anida en las estructuras intelectuales y universales del desarrollo de la inteligencia. Los planteamientos exigen debatir viejos problemas relativos a las formas de representación y limitaciones de la mente y comprometen a realizar estudios didácticos, enriquecidos con el aporte de otras disciplinas afines.

El sujeto epistémico concebido como modelo normativo resulta insuficiente para comprender al sujeto educativo que designa la singularidad de los procesos, ritmos y niveles de desarrollo. Las teorías del procesamiento de la información arrojan luz sobre la diversidad de procesos cognitivos y las posibilidades de intervención para desplegar el potencial de los sujetos. Recordemos que el famoso muchacho esclavo del Menón de Platón era perfectamente capaz de ciertas intuiciones matemáticas, en respuesta a las preguntas presentadas por Sócrates. Nos preguntamos, ¿habrían sido posibles sus intuiciones sin las preguntas de su maestro? (Gardner, 1988).

Algunos especialistas sostienen que tanto la epistemología genética apoyada en estudios de historia de la ciencia y de la psicogénesis piagetiana (agregamos las teorías cognitivas del procesamiento de la información y la teoría Vygostkiana) resultan insuficientes para dar cuenta de la adquisición de conocimientos en las situaciones educativas. Se trata de una génesis “artificial” de conceptos y teorías acerca de los sujetos que necesariamente tienen que vincularse con el conocimiento pedagógico y didáctico (Castorina, 2003).

Disciplinas afines a la Psicología, tales como la Antropología social y cultural, la Sociología y la Lingüística aportan nuevos conocimientos para reconocer la singularidad de procesos en la constitución subjetiva e identificar continuidades y hiatos en el desarrollo y educación. Las teorías neo vygotskianas se nutren de estos aportes en sus explicaciones acerca de los procesos psicológicos que resultan de la participación en actividades socioculturales específicas. Reconocen al sujeto en su contexto, de modo contingente con los procesos históricos y sociales, las instituciones educativas y sus actores.

De alguna manera, el sujeto absorbe un saber, un pensamiento, un sistema de reglas que antecede su experiencia en el mundo. Sueña el deseo de un Otro, que lo ubica en determinada posición de juego. Ese Otro, también es el docente que entabla una relación dialógica con él y su familia.

El desarrollo contemporáneo de la Neurociencia colabora con las bases orgánicas del aprendizaje del sujeto. Los resultados de las investigaciones pueden llegar a ser estrechos y absurdos para la enseñanza cuando no sabemos lo que buscamos. De igual manera, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las nuevas herramientas y soportes para el intercambio social.

Un fenómeno de época es la multiplicación de niños que son empujados fuera del sistema educativo formal a hospitales y consultorios privados de neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas educacionales; portando etiquetas diagnósticas que disminuyen sus marcas e identidades y señalan sus diferencias educativas por comparación a lo establecido como normal en los criterios diagnósticos. Las etiquetas no contribuyen a resolver sus necesidades; por el contrario, a menudo los hunden progresivamente en una fangosa historia de fracasos escolares y en una identidad deficitaria.

Los servicios de asistencia terapéutica existentes constituyen un sistema complementario o paralelo a la educación pública, atravesado por ideologías que deniegan el tratamiento de la diferencia como un asunto de derechos humanos. A menudo obturan los procesos de escolarización y orientación educacional. Por consiguiente, conllevan a la vulneración del derecho a la educación, la destrucción de la subjetividad y diferenciación del acceso y permanencia en la educación. La experiencia nos indica que en Argentina ésta es una discusión necesaria, como probablemente también lo es para otras sociedades, en especial, las latinoamericanas. Y compromete a todos los actores responsables de trazar las políticas nacionales y jurisdiccionales, como también, al conjunto de los profesionales y técnicos de la educación.

En el orden discursivo no hay neutralidad posible. Los profesionales de la educación resultamos siempre implicados en la toma de posición teórica, aunque no lo asumamos explícitamente. De alguna manera las concepciones emergen en las creencias acerca de las posibilidades y condiciones de educación de los sujetos. Gran parte de los criterios diagnósticos anulan la singularidad e historicidad del sujeto en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Resulta sugestivo como el nuevo manual de desórdenes mentales DSM5, por ejemplo, prácticamente no deja a nadie fuera de alguna de sus clasificaciones. También, que Argentina se encuentre entre los primeros puestos de consumo de psicofármacos. Una exacerbación en los diagnósticos que llevaría a que el 81% de la población de entre 11 a 21 años sería pasible de ser diagnosticada con una enfermedad mental.

Un claro ejemplo de esta inflación diagnóstica es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). “La forma más fácil de predecir que un niño va a padecer TDAH es su cumpleaños”, explica Allen Frances, catedrático emérito de la Universidad de Durham quien dirigió la penúltima edición de la conocida como “Biblia de la psiquiatría”, el DSM IV.

Si eres el niño más pequeño de tu clase, tienes el doble de posibilidades de padecerlo que si eres el más mayor. Estamos transformando la inmadurez en enfermedad, y en vez de tratarla en clase, estamos gastando millones de dólares en medicamentos.

Nuestra tradición occidental basó la comprensión del sujeto en una racionalidad que responde más al paradigma de la simplificación, con la intención de idealizar, clasificar, racionalizar, normalizar a las poblaciones y grupos escolares. Este paradigma concibe a la realidad del sujeto como algo reducible a categorías o conceptos ordenados u ordenadores (repetidor, libre, con sobreedad, con retardo, con déficits, etcétera) desde el principio de las diferencias. Incluye también a sujetos cuyas características son fuente de obstáculo en las instituciones educativas (entre otras, tartamudez, obesidad, estrabismo, timidez, ansiedad, pediculosis, falta de higiene, embarazo).

Asumir que todos los sujetos son educables acarrea enfrentar el paradigma de la complejidad y trascender visiones teóricas claustrofóbicas. La complejidad es, ante todo, relación, inclusión, incertidumbre. Implica abandonar puntos de vista únicos, considerar la realidad del sujeto en sus dimensiones biológica, física, cultural, social e histórica, reconocer distintos modos de ver el mundo y actuar sobre él. La complejidad expresa también nuestra propia dificultad para conseguir claridad en las ideas y plantea problemas y desafíos antes que soluciones.

Referencias

- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Castorina, J.A. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Baelona, Gedisa.
- Carusso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapeluz, Colección Triángulos Pedagógicos.
- Carretero, M. (1988). Constructivismo mon amour. En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A. (2010). Las Psicologías en la Educación Especial. Problemas teóricos y epistemológicos. En Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales Ruedes, Universidad Nacional de San Martín.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios y finalidades. En, *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Morata.
- Cole, M.y Wetsch, J. V. (2002). Beyond the Individual Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. Prometheus Research Group (Publicación original: Human Development 39, 250-256, 1996). Recuperado de: www.des.emory.edu/mfp/VygColeWer.pdf.
- Changeux, J. (1985). *El hombre neuronal*. Madrid, Espasa – Calpe.
- Filloux, J.C. (2001). El juego de los deseos. En, *Campo pedagógico y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Foucault, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica 2000.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires, Paidós.
- Gould, S. (1997). *La falsa medida del hombre*. España, Editorial Crítica.
- Lacan, J. (1946) El Estadio del espejo. En *Escritos I*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. España, Siglo XXI.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Lus, M. A. (2008). “El pesado tema del retardo mental leve”, “El fracaso masivo y retardo mental leve, una relación histórica”. En, *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós.
- Malbrán, M. C. (2015). Dificultad, desventaja, retraso: una perspectiva psicopedagógica. En Palacios, A. (comp.). *Claves para incluir*. Buenos Aires, Noveduc.
- Martinez, M. (2015). Derecho a la educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias. En Palacios, A. (2015). *Claves para incluir*. Buenos Aires, Noveduc.
- Palacios, A. y Nuñez, D. (2013). La orientación educativa del sujeto sordo: consideraciones sobre el trabajo del Intérprete de Lengua de Señas Argentina II Congreso Iberoamericano de Orientación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Palacios, A. (2015). Introducción. En, *Claves para incluir*. Buenos Aires, Noveduc.

- Piaget, J. (1970). *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires, Ed. Proteo.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. En, Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Rogoff, B. (1977). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En, Wertsch, J. (comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Wertsch, J. (1995). Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

CAPÍTULO 2

Del sujeto deseante al sujeto cognoscente.

Aportes del Psicoanálisis a la comprensión de los procesos de aprendizaje

Maira Querejeta

Introducción

Entre los propósitos de este libro se ha formulado analizar los procesos de conformación de los sujetos psicológicos de la educación, recuperando los desarrollos de diferentes teorías psicológicas.

Es por ello que este capítulo, en continuidad con el anterior, se propone revisar un conjunto de nociones introducidas por el Psicoanálisis, con el fin de recortar aquellas premisas teóricas que permitan entrever ciertos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que no se atienden en otras teorías psicológicas.

Más específicamente, el presente trabajo desarrolla la noción de deseo en torno al proceso de aprendizaje, desde una posición que concibe como indisolubles las relaciones entre la inteligencia y la afectividad, entre el conocer y el desear.

Es preciso, realizar las siguientes aclaraciones. La primera, que los conceptos que aquí se presentan, se hallan enmarcados por la *perspectiva de la complejidad*, que concibe a la realidad como proceso dialéctico e irreducible a entidades discretas más simples y al sujeto, como un microsistema concreto y contextualizado en una trama histórica, social y cultural (Morin, 1993).

Desde el punto de vista epistemológico, esta perspectiva propone la intersección e integración de diferentes campos de saber con el fin de captar la diversidad y la pluralidad en la unidad del todo integrado, a partir del reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos, de la aceptación de los límites de cada disciplina para explicarlos en su totalidad y de la abdicación del dominio de alguna disciplina sobre otra.

En este sentido, “la enorme complejidad intrínseca de los fenómenos educativos” (Coll, 1990: 19) requiere de un trabajo de reconstrucción conceptual que se beneficie de diversas disciplinas y teorías, entre ellas la Psicología y el Psicoanálisis.

La segunda consideración refiere a que el Psicoanálisis no es una teoría acerca del aprendizaje, aunque pueda constituirse en un marco de reflexión, junto a otras teorías, para el ámbito educativo. Es decir, siguiendo a Filloux (2000), utilizaremos la Teoría Psicoanalítica como instrumento de exploración sobre la naturaleza y el funcionamiento pedagógico. La lectura del campo pedagógico desde el saber psicoanalítico podría significar el análisis de la “otra escena”, la escena en donde obra el inconsciente, sin pretender explicar la situación educativa en su integridad.

La tercera consideración corresponde a la diferenciación propuesta por Silvia Bleichmar (2010) entre *constitución de psiquismo* y *producción de subjetividad*. El primero de los conceptos hace referencia a las condiciones invariables que permiten la constitución del aparato psíquico, cuya permanencia va más allá de ciertos modelos sociales e históricos: “la diferenciación tópica entre sistemas [psíquicos] regidos por legalidades y tipos de representación es del orden de la constitución psíquica” (Bleichmar, 2010: 33). El segundo, a la construcción de un sujeto social en un tiempo y espacio determinados y definidos por procesos históricos, políticos, sociales y culturales: “cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia” (Bleichmar, 2010: 33). Este capítulo alude a la constitución psíquica, particularmente a los procesos de constitución psíquica vinculados al aprendizaje.

Por último, es necesario aclarar que, si bien se exponen un conjunto de contribuciones psicoanalíticas de gran importancia en la formación y la práctica docente, debido a la extensión del capítulo, se deja por fuera el desarrollo de otras nociones centrales para reflexionar sobre el vínculo pedagógico tales como sexualidad infantil, complejo de Edipo, transferencia, identificación, apoderamiento, entre otras.

Inteligencia y afectividad

Como ya se señalara, el objetivo de este capítulo es revisar la noción de deseo en torno al proceso de aprendizaje.

Dicha noción fue introducida por Freud en 1900. Sin embargo, los trabajos que relacionan esta noción con el proceso de aprendizaje, derivan de los desarrollos teóricos que conciben la inteligencia y la afectividad como indivisibles en toda actividad humana, y surgen particularmente de la clínica de las dificultades de aprendizaje (Paín, 1973).

Con respecto a las relaciones entre inteligencia y afectividad, uno de los primeros autores que aborda esta cuestión es Jean Piaget, referencia imprescindible cuando se habla de desarrollo cognitivo. En su obra “El nacimiento de la inteligencia” (1936/1977), al definir el acto de succión como una organización psíquica caracterizada por la significación y la búsqueda orientada, menciona la noción de deseo:

Esta búsqueda, que es el principio de la acomodación y de la asimilación, se ha de concebir, desde el punto de vista de la organización, como la primera

manifestación de un dualismo entre el deseo y la satisfacción, por consiguiente entre el valor y lo real, entre la totalidad completa y la totalidad incompleta, dualismo que reaparecerá en todos los planos de la actividad futura y cuya reducción buscará la evolución mental entera, aunque esté destinado a acentuarse sin cesar. (Piaget, 1936/1977, 45)

En continuidad con estas consideraciones, en “Psicología de la Inteligencia” (1947/1981) sostiene que toda acción implica un aspecto energético o afectivo y uno estructural o cognoscitivo que son inseparables. Sin embargo, al mismo tiempo que reconoce ambos aspectos de la conducta, constituye su objeto específico de trabajo teórico: la estructuración constructiva del conocimiento, centrándose exclusivamente en el análisis del sujeto epistémico y dejando intencionadamente a la afectividad fuera de sus interrogantes (de Lajonquiere, 1996).

En sus artículos compilados en “Inteligencia y afectividad” (1954/2005), Piaget analiza específicamente el tema, planteándose cómo afecta el ámbito afectivo al desarrollo intelectual de un ser humano.

En este sentido, propone que la afectividad cumpliría el rol de una fuente energética de la cual dependería el funcionamiento de la inteligencia, pudiendo ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo cognitivo, pero no de cambios estructurales en el conocimiento: “de la misma forma que el funcionamiento de un automóvil depende de la gasolina, que acciona el motor, pero no modifica la estructura de la máquina” (Piaget, 1954/2005, 22). Así lo energético es concebido como un factor impulsor de la actividad (Carretero, 2005).

A partir de esta matriz de pensamiento piagetiano, se han realizado un conjunto de estudios que reconsideran la función de la afectividad en la conducta humana, en los procesos de aprendizaje y en relación con la inteligencia. Tales estudios pueden sistematizarse en dos posiciones (de Lajonquiere, 1996):

a) los que en un intento de “rescatar” la afectividad, siguen la posición de Piaget y la presentan como un aspecto a adicionar para explicar la singularidad inherente a los aprendizajes. Presuponen que la afectividad no cesa de hacerse presente en los procesos de conocimiento pero sin lograr superar la clásica dicotomía afecto-razón. En este grupo, se incluyen los trabajos sobre debilidad mental, psicosis infantil y diferencias individuales en la construcción operatoria de la inteligencia. Un estudio ilustrativo a este respecto es *Piaget et la Neuropsychiatrie* de Juliam Ajuriaguerra (1982, citado por de Lajonquiere, 1996).

b) aquellos que sostienen que la afectividad desempeña mucho más que un mero papel condicionante. Aquí se sitúan los trabajos que recuperan las contribuciones del Psicoanálisis y entienden la afectividad en términos de deseo y de energía sexual (libido)⁶. Proponen pensar los procesos de aprendizaje y sus vicisitudes a partir del entramado que resulta del entrecruzamiento de la inteligencia y el deseo. Referentes en esta línea son

⁶ La sexualidad en Psicoanálisis es definida como las actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad biológica.

Sara Paín, Alicia Fernández, Leandro de Lajonquiere, Ines Rosbaco, Jean-Claude Filloux, Silvia Bleichmar, entre otros.

Seguidamente, se presentan los aportes de algunos de estos autores. Se han seleccionado aquellas conceptualizaciones que nos permiten reflexionar sobre los procesos psíquicos de quien aprende.

Deseo de aprender

En su libro “La inteligencia atrapada” (1987), Alicia Fernández plantea la existencia de cuatro niveles que necesariamente intervienen en todo proceso de aprendizaje: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo, conformando una trama que le otorgará significación al aprender. Considera cada uno de estos niveles como estructuras pertenecientes a un individuo, situado en una estructura familiar y en un contexto social, económico y educativo.

Su vasta experiencia en la clínica y la investigación psicopedagógicas le permiten sostener que los problemas de aprendizaje son un terreno privilegiado para observar las relaciones entre inteligencia y deseo, “relaciones que se establecen entre una estructura de carácter claramente genético que se va autoconstruyendo a sí misma, y una arquitectura deseante, que si bien no es genética, va entrelazando a un ser humano que tiene una historia” (Fernández, 1987: 75).

Define la inteligencia, a partir de las concepciones de Piaget, como una estructura lógica que se construye y que tiende a objetivar, generalizar, ordenar, clasificar el objeto de conocimiento. Acerca del deseo⁷ sostiene, retomando a Freud, que es una arquitectura simbólica, inconsciente, que organiza la vida afectiva y las significaciones que se le otorga a los objetos del mundo, que es subjetivante y tiende al surgimiento de lo singular de cada individuo: “Mientras la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación, el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo” (Fernández, 1987: 84).

Por tanto, el proceso de aprendizaje es el resultado de la articulación de ambos procesos: el objetivante (lógico-intelectual) y el subjetivante (simbólico-deseante), además del organismo y el cuerpo.

Por su parte, Filloux explora la escena inconsciente del proceso de enseñanza y aprendizaje. En “Campo pedagógico y Psicoanálisis” (2000) inicia su trabajo con la noción de *campo pedagógico* de Claude Rabant:

Digamos, como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno(s)... el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas

⁷ Para evitar la repetición y la redundancia de contenidos en este Libro de Cátedra, se ha omitido desarrollar consideraciones generales sobre la noción de deseo. Dicho concepto se presenta exhaustivamente en el capítulo “El sujeto en psicoanálisis: la inscripción de lo irrecuperable” de Paula Tarodo, incluido también de este volumen. De ahí que se sugiere la lectura conjunta de ambos capítulos.

que están involucradas, sino según el corte que opere en él el deseo...
(Rabant, citado en Filloux, 2000: 10).

Filloux subraya algunas de las ideas centrales que se derivan de este concepto:

1. La función de saber es el núcleo del campo pedagógico, en tanto funda la relación entre los sujetos participantes en torno al conocimiento.
2. La relación entre el sujeto que enseña y el que aprende puede analizarse en términos de deseos, de representaciones conscientes e inconscientes, de amor o de odio, de conflictos que intervienen tanto dentro del espacio escolar como en lo que éste refleja desde lo externo.
3. La eficacia constitutiva del campo pedagógico proviene del cruce entre el *deseo de enseñar* y el *deseo de saber*:

Lo que alumno supone de su maestro, lo que desea en cuanto al saber, aquello por lo cual, justamente, se plantea como alumno, y por lo que, como contraparte, el maestro sostiene de este deseo por el mismo nombre que tiene, es decir, la manera en que hace intervenir el saber para el alumno, son la condición necesaria y suficiente para que surja ese campo que llamamos escuela (Rabant, citado por Filloux, 2000: 27).

4. Los conceptos psicoanalíticos permitirán analizar el papel del inconsciente en este juego de deseos.

A partir de estas consideraciones, Filloux se pregunta sobre el origen y el destino del deseo de saber.

En primer lugar, sostiene que el deseo de saber se origina tempranamente en la vida del niño y vinculado a la sexualidad infantil, más específicamente a la pulsión epistemofílica o de saber.

Freud introduce esta noción en "Tres ensayos de una teoría sexual" (1905/1992). Sostiene que en el primer florecimiento de la vida sexual del niño, entre los tres y los cinco años, aparecen las primeras manifestaciones de la pulsión de saber, despertada por temas sexuales con sorprendente intensidad. Sin embargo, no constituye un componente pulsional elemental ni puede subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Trabaja con dos tipos de pulsiones parciales: la pulsión de ver y la pulsión de apoderamiento⁸ en forma sublimada.

El esfuerzo de saber se despierta propiciado por la amenaza real o simplemente sospechada de la llegada de un hermano, que lo obligará a compartir tanto la atención y el afecto de sus padres como todo otro bien preciado. Esta situación impele al niño a investigar, a pensar, a teorizar sobre enigmas de carácter sexual.

De este modo, el primer problema que lo ocupa es "¿De dónde vienen los niños?". Esta pregunta no sólo indaga sobre la procedencia de los niños sino también sobre el deseo de los

⁸ En los trabajos anteriores a 1920, Freud caracteriza la pulsión de apoderamiento como una pulsión no sexual, que sólo secundariamente se une a la sexualidad y cuyo fin consiste en dominar el objeto por la fuerza.

padres por él. De ahí que Filloux sostenga que el “deseo de saber es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro” (Filloux, 2000: 28).

Luego se articularán otros interrogantes vinculados a las diferencias entre los sexos, a las relaciones sexuales entre los padres, a la permanencia del niño en el cuerpo materno, al papel del padre en la concepción de un niño, que lo llevarán a elaborar sus propias teorías sexuales.

En el curso del desarrollo, las pulsiones pueden experimentar diferentes destinos (Freud, 1915/1992), como la represión y la sublimación. Es decir, en el primer caso, el yo rechaza o mantiene en el inconsciente las representaciones ligadas a la pulsión. En el segundo, se desvía la pulsión a una meta distante de la satisfacción sexual, que apunta hacia objetos valorados social y culturalmente.

La pulsión de saber, en el período de latencia, puede reprimirse quedando restringida la libre actividad intelectual, puede resistir y sortear la represión, o cambiar a una meta no sexual volviéndose la sublimación en el motor de la actividad intelectual escolar (Freud, 1910/1992).

De ahí que Filloux (2000), considerando las teorizaciones de Freud, sostendrá que el deseo de saber, vinculado originariamente a la investigación y curiosidad infantil, se vuelve fuente del desarrollo intelectual y cultural al participar del proceso de sublimación de las pulsiones que escapan a la represión: “El deseo de saber en el espacio de la cultura, de las ciencias, de las actividades escolares, se articula, por ende, tanto sobre la pulsión de investigación primitiva como sobre el mecanismo de sublimación...” (Filloux, 2000: 33).

La imbricación entre la pulsión de saber y la sublimación será la base necesaria para el aprendizaje de los saberes en la escuela, aprendizaje en el que juega la relación entre la libido y la inteligencia.

Es así que la escuela se constituye en un agente potencial de sublimación, que ofrece diversos objetos sustitutos (como leer, escribir, contar, sumar, etc.) a la pulsión de saber propiciando el desvío de la energía libidinal hacia fines intelectuales.

Premisas psicoanalíticas para la constitución del sujeto cognoscente

Las conceptualizaciones presentadas en los párrafos anteriores, han intentado mostrar los alcances de la noción de deseo para aproximarse a la complejidad de los procesos de aprendizaje.

Silvia Bleichmar (1991), siguiendo esa línea de pensamiento, avanza en sus teorizaciones proponiendo un conjunto de premisas necesarias para que se constituya el sujeto cognoscente y se instituyan los procesos de aprendizaje.

La autora sostiene que el estudio del proceso de aprendizaje, requiere diferenciar tres nociones que suelen presentarse asociadas y que refieren a modos diferentes de ordenamiento de la relación del sujeto y la simbolización: pensamiento, inteligencia y conocimiento (Bleichmar, 2001). La simbolización puede definirse desde el Psicoanálisis como la capacidad

específicamente humana de producir formas de representación no existentes previamente, que son expresión del deseo. Estas formas de representación no son del orden de la realidad externa pero pueden encontrar formas de objetivación externas como el lenguaje, el juego, la ciencia, la religión, entre otras.

Según Bleichmar (1995), para que la *inteligencia* pueda funcionar en términos adaptativos, es decir reproducir los objetos del mundo, operar sobre ellos, y crear objetos inexistentes, serán necesarios ciertos movimientos de estructuración psíquica que a continuación se detallan.

En los orígenes de la inteligencia humana, Bleichmar (2000, 2001) sitúa el *pensamiento alucinatorio*. Lo denomina así dado que se trata del primer núcleo de simbolización vinculado a la vivencia de satisfacción, al movimiento de constitución del deseo y a la alucinación primitiva⁹.

El pensamiento alucinatorio no es algo dado desde el inicio de la vida ni surge espontáneamente, sino que es el resultado de los intentos por encontrar vías de salida y de ligazón a una cantidad creciente de energía que ingresa al psiquismo precozmente y que lo somete permanentemente a un trabajo psíquico.

La vivencia de satisfacción inscribe representaciones que se constituyen a partir del ensamblaje de rasgos del objeto ofrecido y de la acción efectuada por el adulto. De este modo, la vivencia de satisfacción crea un objeto que no existía previamente, que no refleja el objeto del mundo sino que se constituye de un conglomerado de rasgos que acompañan dicha vivencia de placer.

Esta inscripción residual del objeto llevará a que cuando reaparezca la necesidad se produzca un movimiento deseante que consiste en investir las huellas mnémicas inscriptas, intentando reencontrarse con la primera vivencia de satisfacción. Este primer rodeo del deseo que Freud denomina alucinación primitiva, es el primer núcleo de simbolización que tiene por objetivo no satisfacer una necesidad sino dominar la excitación interna, produciéndose de este modo una ruptura radical con lo autoconservativo.

El objeto alucinatorio que se inscribe en ese encuentro con el otro humano, estará destinado a múltiples transcripciones abriendo líneas de interés libidinal; de esta manera, el encuentro con los objetos del mundo no estará movido por una tendencia autoconservativa sino por el intento de reencontrar los indicios de los objetos de placer (Bleichmar, 2000).

En otras palabras, es en la vivencia de satisfacción, en el encuentro con el otro, que se produce un exceso de excitación que obliga al psiquismo a un trabajo psíquico, generando las condiciones para la simbolización.

Este pensamiento alucinatorio, átomo de simbolización, está en los orígenes de la inteligencia humana. Sin embargo, para que se constituya la inteligencia como posibilidad de dominio sobre el mundo deben producirse asimismo otras condiciones.

En primer lugar, es necesario que ese rodeo del deseo fracase, es decir, que la alucinación de la vivencia de satisfacción no resulte suficiente. Así se inaugura el segundo rodeo del deseo que consistirá en intentar reencontrarse con aquella vivencia de satisfacción invistiendo los objetos del mundo exterior (Freud, 1900/1992), que no serán ni totalmente idénticos al inscripto

⁹ Se sugiere la lectura de la noción de vivencia de satisfacción desarrollada en el Capítulo "El sujeto en psicoanálisis: la inscripción de lo irrecuperable" del presente Libro de Cátedra.

ni totalmente diversos. Si fueran idénticos, no habría trabajo psíquico; si fueran totalmente diferentes, se abandonaría toda posibilidad de reconocerlos.

En segundo lugar, Bleichmar (2000) propone que debe instalarse la represión originaria¹⁰ que conjuntamente funda al Inconsciente y constituye al Yo. Cabe mencionar que Bleichmar (1996) concibe al Inconsciente como no existente desde los orígenes, fundado por la represión originaria (planteada en términos reales y no míticos), estructurado por relación al Preconsciente-Consciente y producto de las relaciones humanas primarias y asimétricas, en las cuales la cría se humaniza.

Con la represión originaria, el pensamiento alucinatorio encuentra el estatuto de reprimido y permanece en el Inconsciente, y concomitantemente, se constituye el Yo dando lugar al *sujeto cognoscente*:

Es del lado del yo, del lenguaje, de la lógica, que el psiquismo inhibe estas representaciones y las envía a un espacio que desde ahora será “el inconsciente”, vale decir algo que permanecerá como “en sí”, opuesto al sujeto, diverso en contenidos y en su legalidad, para-subjetivo¹¹, y conservando la paradoja de ser un reservorio de simbolizaciones que no son sin embargo del orden de la inteligencia hasta que no atraviesan la barrera y son tomadas a cargo por los sistemas contiguos (Bleichmar, 2001: 187).

Dicho de otro modo, el Inconsciente aportará el interés libidinal¹² en los objetos del mundo, pero sólo el sujeto cognoscente emplazado en el Yo, podrá conocerlos. Es el Yo el que conoce, aprende, percibe, recuerda, razona.

Los procesos de conocimiento y por ende de aprendizaje, están emplazados en el yo, requieren que el sujeto cognoscente se haya constituido. Para el Psicoanálisis, este sujeto no está desde el origen, debe constituirse y para ello es necesario que el Inconsciente haya encontrado un estatuto definido y separado del Yo. Con la diferenciación de los sistemas psíquicos y la constitución del Yo, se instala el proceso secundario, que implica la lógica aristotélica, la negación, la temporalidad y la espacialidad, categorías imprescindibles en la producción de conocimientos:

El proceso de conocimiento es la resultante de un juego complejo de relaciones en el interior del aparato psíquico y de este aparato con la realidad por dos vías: por un lado, lo que ingresa a este aparato, que entra como no organizado, descualificado y por otro, lo que este aparato organiza, relaciona, recompone y vuelve sobre la realidad exterior (Bleichmar, 1991: 34).

¹⁰ Se refiere a la primera fase de la represión, aquella que fija las mociones pulsiones al Inconsciente y diferencia los sistemas Inconsciente y Preconsciente-Consciente.

¹¹ Silvia Bleichmar distingue entre pre-subjetivo y para-subjetivo. Sostiene que las representaciones que se originan en las primeras vivencias placenteras que acompañan los cuidados con los cuales el adulto toma a cargo la cría, son presubjetivas dado que anteceden a la fundación del inconsciente y la constitución del yo (sujeto psíquico). Con la represión originaria, estas inscripciones devienen para-subjetivas, constituyen la materialidad del Inconsciente, conformando una realidad psíquica con leyes y características propias “al margen” del sujeto psíquico.

¹² El movimiento libidinal parte del sujeto, envuelve y se enlaza a los objetos del mundo, constituyéndolos en objetos de interés.

A modo de síntesis, los trabajos de Silvia Bleichmar proponen en primer lugar, que la inteligencia humana se halla en discontinuidad con la naturaleza. Es decir, no es algo innato sino el efecto de la intervención del otro humano, de la constitución del deseo y de los ordenamientos psíquicos posteriores que regulan las representaciones de las primeras vivencias placenteras a partir de la de diferenciación entre los sistemas psíquicos como resultado de la represión originaria.

Esto hará posible los procesos de conocimiento, los cuales situados en el Yo se constituyen a dos vías que operan simultáneamente: una intrapsíquica, ligada al inconsciente como reservorio libidinal del interés por el mundo; la otra, conectada a la realidad exterior, a los objetos por conocer.

A modo de conclusión

A lo largo de este capítulo, se ha intentado mostrar los alcances de la noción de deseo para analizar sobre los procesos de aprendizaje, valiéndonos de los aportes del Psicoanálisis. De las conceptualizaciones desarrolladas es posible destacar las siguientes cuestiones:

En primer lugar, el tema necesariamente conduce a reconocer la relación indisoluble entre la inteligencia y la afectividad, entre el conocer y el desear. En otras palabras, a superar esa diferenciación superficial e ingenua que escinde al sujeto en uno que siente y otro que piensa, en uno que siente y otro que produce, como si fuera posible sentir donde no se piensa y pensar al margen de todo afecto.

En segundo lugar, el sujeto de aprendizaje es concebido como el resultado del entramado que resulta del entrecruzamiento de la inteligencia y el deseo, los vínculos familiares y el contexto sociocultural, económico y educativo.

En tercer lugar, para el Psicoanálisis, el sujeto cognoscente no está desde el origen sino que se constituye como consecuencia de un largo proceso de estructuración psíquica. En el desarrollo de este texto, se han caracterizado las condiciones y los procesos psíquicos que lo hacen posible, desde la constitución del sujeto deseante a la conformación del sujeto cognoscente.

Para finalizar, es preciso insistir en que los conceptos aquí trabajados nos permiten aproximarnos a la complejidad de los procesos de aprendizaje, pero de ninguna manera se aspira a explicar y abarcar la situación educativa.

Sólo se ha pretendido acercar a los lectores un conjunto de nociones que faciliten la reflexión sobre los procesos psicológicos involucrados en los aprendizajes.

Referencias

- Bleichmar, S. (1991). Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje. *Temas de Psicopedagogía (EPPEC)*, 5, 29-42.
- Bleichmar, S. (1995). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En S. Schlemenson de Ons (compiladora), *Cuando el aprendizaje es un problema* (pp. 19-40). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bleichmar, S. (1998). La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. (2000). Cap. 9. Inteligencia y psicoanálisis. Cap. 10. Inteligencia: el psicoanálisis y sus límites. Cap. 11. Inteligencia y represión. En *Clínica psicoanalítica y neogénesis* (pp. 269-354). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2001). Pensamiento – Conocimiento – Inteligencia. En J. A. Castorina, *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 181-194). Buenos Aires: Eudeba.
- Bleichmar, S. (2010). Producción de subjetividad y constitución del psiquismo. En *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo* (pp. 33-49). Buenos Aires: Topia Editorial.
- Carretero, M. (2005). Introducción. Conocimiento y deseo en la obra de Jean Piaget. En J. Piaget, *Inteligencia y afectividad* (pp. 7-16). Buenos Aires: AIQUE.
- Coll, C. (1990). Psicología y Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo II. Psicología de la Educación* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- De Lajonquiere, L. (1996). *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1987). Capítulo 5. Lugar de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje. En *La inteligencia atrapada* (pp. 75-87). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filoux, J-C. (2001). Capítulo "El juego de los deseos". En *Campo pedagógico y psicoanálisis* (pp. 27-42). Buenos Aires: Ediciones Nueva Edición.
- Freud, S. (1992). La interpretación de los sueños: Capítulo VII, punto C. En *Obras Completas, Tomo V* (pp. 557-558). Buenos Aires. Ed. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900)
- Freud, S. (1992). Tres ensayos de una teoría sexual. En *Obras Completas, Vol. VII* (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1905)
- Freud, S. (1992). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En *Obras Completas, Tomo XI* (pp. 53-128). Buenos Aires. Ed. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910)
- Freud, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas, Vol. XIV* (pp. 105-134). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1915)
- Morin, E. (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: AIQUE. (Trabajo original publicado en 1954)
- Piaget, J. (1977). Capítulo 1: "El primer estadio: el ejercicio de los reflejos". En *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (pp. 30-52). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1936)
- Piaget, J. (1981). Capítulo 1. Inteligencia y adaptación biológica. En *Psicología de la inteligencia* (pp. 13-27). Buenos Aires: Editorial Psique. (Trabajo original publicado en 1947)

CAPÍTULO 3

Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente

María Alejandra Pedragosa

La construcción del conocimiento profesional docente en el campo de la Psicología Educativa, ha sido estudiada preponderantemente por los denominados estudios del pensamiento del docente. En este capítulo nos interesamos en los tipos de conocimientos/saberes¹³ que los docentes construyen para llevar adelante la acción pedagógica, y en especial los procesos de construcción de ese conocimiento por parte de los docentes como sujetos de aprendizaje.

Desde una mirada psicoeducativa

La complejidad y multidimensionalidad de los procesos de construcción del conocimiento implica una mirada de índole sociocultural. Abordaremos el fenómeno teniendo una cierta vigilancia sobre nuestra propia construcción, evitando los riesgos de un abordaje reduccionista o aplicacionista para lo cual buscamos explicaciones que incluyan en el análisis la situación en la que los docentes aprenden.

Proponemos entender la noción de *situación*, no solo como un componente explicativo sino como un sistema en el cual, y por el cual ocurre el aprendizaje, más precisamente como un sistema por cuya actividad se construye de modo distribuido el conocimiento (Cole y Engeström, 2001). Ese sistema se constituye, entonces, en la unidad de análisis para abordar el fenómeno en estudio (Baquero y Terigi, 1996). De este modo enfocamos las explicaciones, donde aparecen y consideramos las partes constitutivas de la situación que da origen a la construcción, tales como la institución en la que se desarrolla, los formatos y las condiciones efectivas de la formación docente sea ésta formal o no formal, inicial o continua, elementos que completan el cuadro del triángulo tradicional del sujeto, el objeto de conocimiento y los artefactos mediadores (Engeström, 2001).

¹³ Los usaremos de modo indistinto por considerar el conocimiento situado y “encarnado”, como lo que el sujeto se ha apropiado, construido por medio del estudio y/o la experiencia. No consideramos el conocimiento como información, ni como un objeto externo, sino como conocimiento situado, compartido, en acción, poseído por el sujeto en términos de la concepción clásica de saber, superando dualismos y dicotomías epistemológicas acerca de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Esta perspectiva no diluye la ponderación de las cuestiones subjetivas, de los aspectos singulares de los sujetos de aprendizaje, en este caso los docentes, y su relevancia en la explicación del fenómeno, insistimos, se aborda al *sujeto en situación*.

Este enfoque situacional subraya nuestra comprensión acerca de la Psicología Educacional como una disciplina aplicada, en el sentido de Ausubel (1976), para quien esta área del conocimiento debe batallar con los temas referidos al aprendizaje en los propios contextos áulicos. También se enriquece esta perspectiva en elaboraciones epistemológicas de la construcción del conocimiento más contemporáneas, la construcción del conocimiento como una dinámica de “conocimiento socialmente distribuido” (Gibbons et al. 1997), donde dicha construcción se realiza de forma genuina en el propio contexto de aplicación: la escuela, los hospitales, las fábricas, y en nuestro caso las instituciones de formación y de desempeño docente donde el conocimiento profesional se desarrolla.

La Psicología Educacional se presenta así, como una herramienta de análisis de las situaciones en las que los docentes o futuros docentes participan y en las cuales construyen sus saberes, considerando todos los aspectos implicados en las prácticas en que se hallan involucrados para la construcción y uso del conocimiento. Este abordaje permite dar cuenta de la complejidad del proceso formativo o autoformativo de los docentes y la difícil cuestión que abordan los profesionales dedicados a la formación docente frente a la tan estudiada problemática de la mejor relación o imbricación de la teoría y la práctica, sea ésta considerada praxis, producción de conocimiento práctico, o adquisición de competencias en términos praxeológicos (Bronckart, 2008).

El estudio de la especificidad de los procesos de construcción del conocimiento docente en las coordenadas institucionales y del espacio de práctica y de uso de esos saberes, es un terreno que requiere aún más atención desde la Psicología Educacional en el ámbito local. Esta disciplina puede cooperar con otros espacios del saber pedagógico y didáctico para continuar la búsqueda de pistas estratégicas para analizar y pensar los dispositivos de la formación docente.

Si pensamos en un clima de época, podríamos llamar a este un tiempo “de transición” en la formación docente dado que los que trabajamos en ese ámbito, reconociendo la validez de *la centralidad de la práctica*, e intentando llevar adelante procesos que propicien la formación desde esa perspectiva, aún no se resuelve como es la mejor y más fructífera forma para la articulación del conocimiento teórico y la práctica educativa en la formación. Para ello en este trabajo, nos proponemos abordar esta relación tal como lo plantean Clará y Maurí (2010), desde una perspectiva constructivista, advertidos por los mismos autores, que al interior de esta misma tradición se presentan una variedad de matices con respecto a las articulaciones entre esos constructos y, por lo tanto, también sobre cómo se configura el conocimiento práctico en el momento de la acción pedagógica. Este conocimiento se postula como un constructo intermedio entre los conocimientos teóricos y la experiencia (Pozo et al., 2010).

La relación entre cognición y acción planteada en los trabajos Clara y Maurí, y Pozo, y las diferentes posiciones acerca de cómo se da esta relación son y serán cuestiones centrales para pensar diversas y posibles formas de desarrollo profesional docente desde el ángulo de la construcción del conocimiento. Estos autores señalan directa e indirectamente la necesidad de

pensar desde la Psicología, específicamente desde una posición constructivista, el conocimiento del que dispone el sujeto en la práctica educativa y como se puede explicar su vínculo con el conocimiento teórico. Coinciden en la posibilidad de pensar el conocimiento práctico, como síntesis en el momento de la acción. Los autores difieren en la valoración acerca de la posibilidad explicativa del enfoque socio cultural, al menos con la base empírica disponible en la actualidad, pero ambos abren una puerta a la reflexión desde la Psicología Educativa para el estudio de la construcción del conocimiento docente.

De saberes y conocimiento profesional

Cuando hablamos de conocimiento profesional nos referimos a que se ha adquirido la capacidad de llevar adelante acciones que no son meramente técnicas o rutinas. Estas acciones se realizan sobre la base de una autonomía que da lugar a la responsabilidad por lo que se hace, por cómo se actúa en la búsqueda de alcanzar los objetivos frente a una situación compleja propia de la profesión a la que da origen (Perrenoud, 2001).

En esta perspectiva se esperaría de un docente que, al enfrentar las situaciones complejas de la enseñanza pudiera configurar tanto las estrategias como los recursos adecuados dentro del repertorio que posee para el desarrollo de su tarea docente, en clara atención y relación con lo que efectivamente sucede en la experiencia áulica. Articular la realidad concreta en la que se encuentra en el aquí y ahora de la enseñanza con los conocimientos construidos, y que a su vez pueda pensar y repensar el hacer durante y después de la acción, para seguir alimentando el circuito constructivo de su conocimiento en diálogo permanente con las actividades que desarrolla y las circunstancias implicadas en ellas.

Al docente profesional lo podríamos identificar como dotado de autonomía personal (cognoscitiva, emocional y moral) para llevar adelante las situaciones de enseñanza, las tareas específicas y especializadas que le competen. Este actuar autónomo focalizado en términos cognoscitivos se basa en la disposición de conocimientos procedentes de disciplinas, legitimados por la academia, de conocimientos surgidos de las prácticas o, más específicamente, de la coordinación de ambas fuentes de conocimiento para la construcción de un saber práctico que permite dicha autonomía. Estos conocimientos de los que el docente puede dar cuenta y a través de los cuales puede argumentar sobre su práctica, en tanto pueda explicitarlos, son los que dotan de esa autonomía propia de una profesión. Esto le habilita la posibilidad de hacerse responsable conscientemente de las prácticas que lleva adelante.

Así pues, la profesionalización se construye a través de un proceso de articulación de conocimientos construidos, por estudio o por experiencia, con la práctica que daría lugar a nuevas situaciones que se enriquecen mutuamente con el marco referencial con el que dialogan, en la acción docente, nutriéndose en esa doble fuente a partir de la interacción permanente en el fenómeno de la cognición/acción del que nos estamos ocupando.

El docente profesional en un movimiento dialéctico cognición/acción/cognición se encuentra construyendo su conocimiento en una dinámica que supera la relación lineal teoría - práctica. Las cogniciones en situación/acción, dan lugar a nuevas estructuras de conocimiento. Para capitalizar este movimiento, en términos de formación docente continua, habría que incluir la construcción de un conocimiento metacognitivo y el desarrollo de la capacidad de análisis sobre las propias prácticas como parte del conocimiento docente (Altet, 2005), posibilitando una estrategia de autoformación al interior de la comunidad de práctica en la que lleva adelante su tarea.

Siguiendo con los aportes de Altet, la autora considera que podemos entender que hay profesionalidad justamente cuando el docente habiendo construido capacidades de metacognición y análisis de sus propias prácticas puede actuar, como señalaba Perrenoud de modo autónomo y responsable pudiendo dar cuenta de sus decisiones. A partir de esta condición profesional, el docente puede reflexionar en y sobre la acción (Schön, 1998). Del mismo modo, al enfrentar nuevas situaciones realizar los reajustes necesarios frente a las demandas del contexto, que en el espacio de la enseñanza siempre conlleva un alto nivel de incertidumbre, complejidad y variabilidad.

Planteados estos asuntos, nos preguntamos desde la Psicología Educativa, las cuestiones clásicas acerca de *¿Qué se aprende/construye?* y *¿Cómo se aprende/construye este conocimiento?* Nos preocuparemos por identificar los tipos de conocimientos que construye un docente para llevar adelante su acción pedagógica y, también, los procesos de aprendizaje a través de los cuales construye sus saberes, sus conocimientos o sus habilidades, según la perspectiva que lo responda.

¿Qué se construye? Si pensamos en términos de profesión en el sentido que nos lo propone Altet, tenemos que tener en cuenta no sólo los tipos de conocimientos de los cuales abundan taxonomías como las de Shulman (1989) y Bromme (1988) articulados en una estructura representacional, sino, además, se debería considerar los conocimientos de índole funcional. De este modo, la metacognición y el análisis darían lugar a un rasgo característico de "lo profesional" al pensar la propia práctica y poder dar cuenta de lo que en ella se realiza.

Pluralidad de los conocimientos docentes y diversidad de origen

Cuando se aborda el tema del conocimiento docente se encuentra ante nosotros una variedad de enfoques de estudio que, como veníamos diciendo, tratan de identificar además los tipos de conocimiento (disciplinar, pedagógico, contextual, etcétera), las cuestiones referidas al conocimiento que estructura el docente sobre la enseñanza en todas sus dimensiones. Esto incluye la articulación de los planos teóricos y prácticos del conocimiento, su operacionalización en la acción, la construcción con experiencias provenientes tanto del saber obtenido a través del estudio como de la práctica pedagógica.

En los modelos que acentúan el uso del conocimiento teórico, predomina una orientación sobre las habilidades para la enseñanza, en las cuales el conocimiento instrumental es esencial para encarar la acción. En este caso, la resolución de problemas y la reflexión sobre la acción son resaltadas como las actividades que vinculan el conocimiento teórico y la práctica. Los estudios sobre pensamiento de docentes (Wittrock, 1989) analizan estos aspectos considerando, además, los momentos en que se utilizan los conocimientos y como se ponen en acto, esto son: planificación, acción o evaluación. Asimismo, estas tendencias se centran en cómo se apropian paulatinamente de estas habilidades en un proceso que va llevando a los profesionales de una posición de novatos a expertos, a través de la rutinización de actividades tales como, procesos decisorios, resolución de problemas complejos, razonamiento lógico inductivo o deductivo.

No obstante, estos modelos centrados en el uso del conocimiento teórico no dan cuenta acabadamente de los conocimientos y los procesos del docente en una situación pedagógica, singular, incierta y compleja. Los docentes, según Tochon (1993), utilizan razonamientos de tipo abductivo de frente a la tarea cotidiana. En este caso, la propuesta del autor no se centra en el pensamiento racional del docente sino en su capacidad de generar ideas nuevas, crear soluciones originales, intuitivas que se adaptan al caso. Donde los representantes del primer modelo ven un fallo en el algoritmo de la acción docente ante la aparición de acciones provenientes del conocimiento implícito, autores como Tochon consideran ese conocimiento como una condición de posibilidad para la “creación” pedagógico–didáctica, con una racionalidad de índole más compleja y heurística que tiene lugar en el encuentro entre lo ideado por el docente en su planificación y la interacción áulica de la práctica propiamente dicha (Tochon, 1993).

Otro modo de pensar la articulación entre cognición y acción es la propuesta de Schön (1998) de considerar al profesional como practicante reflexivo. La idea de partida de este autor es ampliar la mirada sobre el conocimiento profesional más allá del paradigma de la racionalidad técnica, para lo cual propone incluir como procesos de construcción de conocimiento profesional a la reflexión desde, en y sobre la acción. Busca repensar el quehacer profesional problematizando el enfoque que él consideraba dominante en ese momento sobre la *epistemología de la práctica* de base positivista a partir de la cual el conocimiento profesional implica la aplicación de un conocimiento objetivo y científico para encarar todos los problemas de la práctica profesional. Examina los fundamentos de esta noción, para comprenderla desde una perspectiva de construcción del conocimiento del profesional para la práctica donde tiene lugar una transacción entre la acción y la cognición, que tampoco deben entenderse como meras acumulaciones de conocimiento empírico. Según el autor, el practicante, el profesional en la práctica, da sentido a las situaciones complejas e inciertas que enfrenta y ese sentido que surge de la reflexión constituye un nuevo conocimiento profesional.

Los aportes de Schön en el ámbito de la formación docente se han constituido en una corriente muy abundante e importante (Edelstein, 2011). Aun así, nos parece necesario visitar el concepto de reflexión, como nos invita a realizar Clarà (2015), para redefinir los alcances de esta vía de construcción del conocimiento profesional a la luz de obras como las

de Dewey, el mismo Schön y Wertheimer. En estos autores podemos encontrar pistas para pensar futuras investigaciones empíricas sobre las posibilidades de la reflexión como articulación entre la cognición y la acción, como operador intermedio para la construcción del conocimiento práctico del docente.

En esta brevísima y seguramente incompleta mirada sobre algunas formas de abordar la articulación entre el conocimiento/saber y la práctica pedagógica, aparece con cierta centralidad el enfoque de las *competencias profesionales docentes* como una de las perspectivas clásicas. La noción de competencias es un constructo altamente problematizado, que en su origen estaba referido centralmente a un mero saber hacer, una implementación de tipo técnica que requería ciertas competencias/habilidades para fines muy definidos y delimitados. En nuestro recorrido elegimos recuperar la posición de Perrenoud (2004), que entiende por competencia la capacidad para movilizar y utilizar los diversos conocimientos académicos y prácticos, las habilidades, experiencias y actitudes, sin dejar de considerar la dimensión psico-emocional, para encarar la acción profesional. Las competencias, entonces tienen que ver con la articulación de los saberes con los esquemas de pensamiento y los esquemas de acción que requiere una situación particular. Pensar en competencias es pensar en los requerimientos particulares de un oficio/profesión en “acto”, y de este modo pensarlos en términos de requerimientos situacionales, dando lugar a poner en juego objetivos praxeológicos, objetivos concretos del “savoir-faire” (Bronckart, 2008). De este modo, no hablaríamos de una sumatoria de habilidades concretas y puntuales que se van adquiriendo y acumulando sino de una construcción, que se articula en lo que Perrenoud (2011) llama “*habitus*”.

Apenas nos hemos asomado a tratar de visualizar de qué se trata ese conocimiento que se construye para y en el quehacer docente y de cómo se pueden pensar algunas vías o procesos de construcción. Podemos decir que como señalan Alliaud y Vezub (2015) el conocimiento/saber de los docentes es de índole polifónica, que acaba en una única pieza que es la acción pedagógica, esta imagen tan clara no nos responde la pregunta acerca de la construcción, es una pregunta para la Psicología Educativa que podrían respondernos las autoras. En esta línea en el ya nombrado y clásico trabajo de Bromme además de la identificación de tipos de conocimientos que debe disponer un docente, el autor presenta una perspectiva sobre la construcción de ese conocimiento. Se puede identificar en su propuesta, una perspectiva que proviene de la Psicología Cognitiva, dado que el autor señala como enfoque de estudio del proceso de aprendizaje de los docentes como un proceso en el cual se da un progresivo pasaje de novato a experto y la distinción de uno y otro grupo por el tipo y nivel de desarrollo de los esquemas cognitivos construidos. De esta manera, marca la diferencia entre unos y otros a partir de la diversa complejidad de esos esquemas de los profesores expertos con respecto a los docentes novatos. Las fuentes del conocimiento que dan lugar a estos esquemas son variadas, de origen científico/académico o de la experiencia práctica, explícitos e implícitos, de cuyas representaciones se construirían los “scripts” en los que se organizaría el conocimiento docente para encarar las situaciones pedagógico didácticas concretas.

En la misma búsqueda, acerca de los procesos de construcción del conocimiento, el trabajo de Badía y Monereo (2004), perfila dos enfoques, pre constructivo y co-constructivo. En el primer caso se acentúa la enseñanza directa de teorías y estrategias, centrada en la modificación de los esquemas de creencias y conocimiento teórico explícito de los profesores como individuos, escindidos de la comunidad de aprendizaje y de la misma práctica educativa que abordarán, un aplicacionismo característico de este enfoque formativo. En el segundo caso, la propuesta co-constructiva plantea como procesos de aprendizaje de los docentes en formación: la negociación de significados y la reflexión sobre la práctica educativa y el análisis de la actividad docente de manera interactiva. Asimismo, a partir de esta última propuesta constructivista avanzan sobre “formatos de actividad” para propiciar el cambio de esquemas de conocimiento potenciando la transferencia y uso de los conocimientos académicos obtenidos en la formación y orientados por un “asesoramiento directo”, para acompañar el desarrollo profesional docente en el contexto de ejercicio profesional.

En relación a lo expuesto, Badía y Monereo (2004), proponen así, facilitar la apropiación

de contenidos relevantes, en paralelo a la transformación de las prácticas educativas, a través de la reflexión sobre la práctica docente cotidiana, y la adquisición progresiva de un lenguaje profesional que le permita al mismo tiempo interpretar esa práctica (p. 68).

Finalmente, presentaremos la construcción de conocimiento profesional docente desde la perspectiva del cambio conceptual. Podemos partir del aporte sustancial de Pozo et al (2006) con la propuesta de trabajar las ideas previas, en un proceso de explicitación progresiva, integración jerárquica y reestructuración teórica. Estos procesos por el carácter “encarnado” de las conceptualizaciones que el sujeto ha ido construyendo desde su experiencia personal, requieren también considerar, los elementos emocionales implicados, que son abordados por los modelos “calientes” del cambio cognitivo (Carretero, 2009). Estos modelos se ocupan de pensar el cambio cognitivo más centrados en los aspectos afectivos, mientras que los llamados fríos incluye aquellos modelos que consideran principalmente los aspectos racionales.

En este proceso de trabajar con el conocimiento implícito se haría necesaria una suerte de guía para el cambio cognitivo. Dado que este proceso que genera incertidumbre en el sujeto a la hora de abordar las situaciones acerca de las cuales está reestructurando el conocimiento y en las que hasta ahora le ha sido útil ese conocimiento tal como lo disponía. Por ello, además de guías y facilitaciones se requiere enseñanza directa en la reflexión conjunta acerca de cómo las nuevas conceptualizaciones y las previas pueden entrar en juego en la realidad que se analiza.

En relación a lo antes expresado, también es necesario pensar el cambio conceptual en su carácter situado, en las propias prácticas pedagógicas a partir de las cuales se puede invitar a los docentes a explicitar progresivamente los fundamentos de sus acciones y ponerlos en juego con nuevas perspectivas. Como en todo proceso de cambio conceptual es importante no considerar las ideas previas como teorías erróneas, sino como parte de la misma construcción

que el docente ha ido realizando, ya que han tenido y tienen una funcionalidad para su desempeño.

Por el carácter situado, la funcionalidad de las teorías que van construyendo los docentes en y para su práctica pedagógica es esencial considerar la relación bidireccional y dialéctica entre cognición y acción que requiere la interpretación reflexiva de los cambios para generar transformaciones consistentes en las prácticas. Para tal fin, el trabajo con autobiografías académicas para que los docentes puedan explicitar su propia experiencia como estudiantes y sus propias experiencias como docentes, permite ir revelando las representaciones que se han ido sedimentando en la construcción de su posicionamiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la educación y así, reconocer en cierta medida el origen de las variadas nociones que rigen su acción pedagógica.

En la perspectiva del cambio conceptual se busca ir, como señalábamos al principio según la propuesta de Pozo desde una explicitación progresiva a una reconstrucción teórica pasando por la reestructuración jerárquica de las representaciones de los docentes. Es bueno señalar que el mismo Pozo nos advierte de los límites del cambio conceptual, es decir que muchas veces este cambio no es radical y encontramos la coexistencia de conceptualizaciones, que son funcionales según la situación.

Otro aspecto que presenta un aporte interesante en esta línea de estudio es la consideración en términos de procesos complementarios de construcción, el hecho que las representaciones mentales pueden tener una doble vía en su constitución. Por un lado, la vía de implícitas a explícitas, que es la más trabajada en términos de “hacer conscientes” a los docentes sobre sus concepciones e ideas subyacentes a las prácticas. Por el otro, hay que considerar como el proceso complementario, a la vía de implicitar lo explícito. Esto significa, convertir en fundamento de la acción, en cierto modo automatizado y rutinizado, a aquel contenido proveniente de reflexiones y conocimientos teóricos explícitos (Pozo et al. 2006).

Para profundizar de las cuestiones antes expuestas se puede ahondar en esta línea de trabajo incluyendo el enfoque de Karmiloff Smith (1994) acerca de la redescipción representacional. Esta es una perspectiva constructivista que reconoce una base innata en cuestiones de dominios cognitivos de índole general y específico a partir del cual en contacto con el entorno se construyen las representaciones. Estas últimas completan el funcionamiento mental en términos de una redescipción representacional que explica la adquisición del conocimiento y el desarrollo cognitivo de los sujetos.

Luego de haber revisado someramente estos abordajes para el análisis y la comprensión de la construcción del conocimiento profesional docente, dedicaremos el apartado que sigue a la orientación que anima nuestras investigaciones de modo particular.

La construcción del conocimiento profesional docente en clave sociocultural

Ahora que hemos delineado en cierta forma aquellos saberes docentes que conforman lo que llamamos *conocimiento profesional docente* y de cómo abordan su proceso de construcción algunas propuestas de la psicología cognitiva, del paradigma del docente reflexivo y del cambio conceptual comenzaremos a pensar más especialmente los procesos de construcción desde una perspectiva socio cultural.

A la luz de las comprensiones a las que hemos arribado, acerca de la fuerte imbricación a la hora de actuar del docente, entre los conocimientos teóricos/académicos y los prácticos, así como también entre los esquemas de pensamiento y los de acción, y de todos ellos en la constitución del *habitus* docente, es necesario reconocer la imposibilidad y futilidad de separarlos a la hora de la acción pedagógica. A partir de ello, nos planteamos algunos enfoques de aprendizaje para pensar una formación en la cual los docentes construyan el conocimiento en situación a partir de la acción en el marco de un sistema de actividad, como hemos enunciado. Una propuesta de aprendizaje que los acerque lo más posible al uso del conocimiento, tal como lo necesitan al momento de actuar, que incluya los objetivos epistémicos y los funcionales en un mismo proceso, con un enfoque praxeológico. Una propuesta para la formación docente donde los conocimientos se construyen en el propio espacio de la práctica a partir de un proceso dialéctico entre cognición y acción que da lugar al conocimiento práctico.

En relación a la construcción del conocimiento, Clará y Mauri (2010) caracterizan el conocimiento como aquel que se define y se construye en las situaciones concretas de la práctica. Un tipo de conocimiento que aparece y es posible desde un fundamento epistemológico constructivista, porque es el conocimiento que tiene lugar en la construcción situacional del docente en el aquí y ahora de la práctica en cada evento educativo particular, el conocimiento en acción desde la perspectiva de Schön.

Desde una mirada psicoeducativa en clave sociocultural se concibe la construcción del conocimiento inherente a un marco situacional. Por ello en el ámbito de la formación docente es necesario considerar la configuración de reglas de juego diferente dado que, en la formación inicial encontramos la artificialidad propia de las instituciones educativas y en el ámbito de la formación continua, el ejercicio de la profesión con los formatos de la práctica propia de la acción pedagógica "real" y cotidiana como marco de aprendizaje.

Pensar en la construcción del conocimiento docente requerirá tener en cuenta lo propio de las situaciones de formación inicial, donde en el sistema de actividad (Engeström, 2001) en el cual el docente está implicado y se articulan particulares demandas de un marco académico de formación profesional. En la formación continua, esta se da en la práctica cotidiana del profesional que incluye otros requerimientos. Se obtiene en cada instancia formativa un sistema de actividad que da cuenta de otro tipo de posicionamiento de los actores implicados, de los elementos, reglas de juego y especialmente del tipo de relaciones que se dan al interior de cada uno.

Proponemos, en los siguientes párrafos, repasar las propuestas de Cole y Engeström (2001) de la cognición distribuida en un sistema de actividad, la participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991) y los tres planos de la actividad de Rogoff (1997). Con estas propuestas, para nuestro propósito, se hace posible analizar los aprendizajes en situación, estudiar cómo se aprende en las prácticas y como se usa el conocimiento en situación. Analizar los procesos de construcción del conocimiento con estas miradas sobre el aprendizaje para pensar no sólo en procesos formativos, sino pensar la práctica docente propiamente dicha como espacio o sistema de aprendizaje. Esto último implica también pensar esa construcción del conocimiento propia del oficio/profesión, en términos praxeológicos y no sólo epistémico/académicos que nos vuelvan a llevar a un marco aplicacionista propio de una racionalidad técnica. Esta perspectiva situacional puede incluir cuestiones funcionales de la construcción con operadores intermedios, como el análisis, la reflexión, la explicitación e implicación de las representaciones y procesos que dan lugar a la aparición del conocimiento práctico, que se articula en la acción pedagógica del docente.

Con Cole y Engeström (2001) estamos accediendo a ideas centrales de la perspectiva socio-histórica y de la teoría de la actividad. Estos autores proponen un modelo enriquecido del triángulo de la mediación clásico en el cual se encuentra el sujeto, el objeto y la mediación instrumental o social (Vygotski, 2000), en el que incluyen la consideración de la comunidad en la que tiene lugar la mediación, las reglas que rigen la actividad y la división del trabajo de los diversos actores intervinientes. A partir de esa complejización del modelo se pueden pensar los procesos de aprendizaje, como una unidad de análisis que nos permite abordar la actividad de aprendizaje como una práctica cultural en la que intervienen diversas dimensiones que son intrínsecas a la situación (Baquero y Terigi, 1996).

Como ya lo adelantáramos, la organización de los sistemas de actividad en la formación inicial docente, como en muchas formaciones profesionales, atienden a un sistema que responde a la lógica académica. En una concepción articuladora de la práctica docente, en el centro de la formación, esta se debe constituir en un sistema de actividad progresivamente genuino del quehacer profesional docente, donde el futuro profesor se ha de insertar.

En el caso del ejercicio profesional propiamente dicho, el sistema de actividad presenta otras configuraciones que dan lugar a distintas articulaciones de los diversos elementos y por lo tanto una nueva y continua dialéctica entre cognición y acción que da lugar al enriquecimiento del conocimiento práctico. No podemos dejar de señalar que considerando los diversos autores que nos han acompañado previamente en estas consideraciones, para algunos esta construcción puede ser absolutamente implícita, para otros necesita de explicitación vía el análisis o la reflexión. Es decir, aquí se abren a su vez variadas posibilidades para ir pensando dispositivos formativos que articulen con una mirada situacional.

En referencia a la propuesta de Lave y Wenger (1991), podemos recuperar como cuestión central para nuestra reflexión, la participación en comunidades de práctica en las cuales se pueda alcanzar el dominio de un conocimiento a partir de compartir actividades entre expertos y novatos, en un proceso en el que los novatos son “participantes plenos de una práctica sociocultural” (Lave y Wenger, 1991, p.83). Esta forma de pensar la posición del que está en proceso de aprendizaje profesional sitúa la relación entre cognición y acción con la noción de

aprendizaje-acción, de modo tal que el aprendizaje siempre constituye una “participación periférica legítima”.

En esta perspectiva se asume que el aprendizaje que es posible a partir de la participación en prácticas socioculturales que entienden ese mundo social como un espacio que supera el mero contexto inmediato. A partir de estas cuestiones podemos considerar que es posible el análisis de esta propuesta de aprendizaje para la construcción de los saberes propios del enseñar dada la centralidad de la práctica en el aprendizaje en este aprendizaje social por participación periférica legítima. Se puede considerar como un camino propicio para aportar al proceso de formación en las condiciones complejas de las prácticas de enseñanza.

Por otro lado, con respecto al acceso de los que se inician o “practican” en el campo de la enseñanza, este enfoque facilita la transparencia del lugar que ocupan en ese espacio los menos experimentados, en diversas instancias marcadas por una periferialidad en la cual la participación del sujeto es siempre legítima, porque cualquiera sea la posición que ocupa siempre es una participación válida en cuanto lo que aporta a la actividad en su totalidad. Es parte de ella y coopera en su realización.

Esta participación periférica legítima representa un valioso aporte para la configuración del sujeto que aprende la profesión, en su situación de “aprendiz” y del reconocimiento de lo procesal de la formación como una construcción permanente, y por lo tanto siempre legítima desde el lugar que se va ocupando en el espacio social particular. Asimismo, permite pensar la socialización en una práctica particular, los procesos de identidad e identificación, la motivación y el interés a partir de la participación efectiva en los quehaceres propios de la enseñanza, en la que se va involucrando de modo gradual. Todo ello se constituye en procesos que implican continuidad y rupturas en los cambios posicionales entre los más experimentados y los menos experimentados al interior de la práctica social compartida.

Rogoff suma a la perspectiva socio cultural de la actividad como unidad de análisis, el estudio de ésta en tres planos para comprender el aprendizaje que se realiza por la participación de prácticas socio culturales. Los tres planos, como señala la autora, son: el aprendizaje (*apprenticeship*) que indica más la relación de “aprendiz” al modo de los talleres artesanales, la participación guiada y la apropiación participativa. Cada plano representa dimensiones que tienen lugar cuando los sujetos aprenden participando de una actividad particular de la comunidad a la que pertenecen o desean pertenecer. La primera dimensión se refiere principalmente a los aspectos institucionales que regulan y norman la actividad, la segunda se centra en la guía de otro que conoce y domina las prácticas involucradas poniendo el acento en la relación intersubjetiva, y la tercera alude a la apropiación participativa que subraya el proceso personal, individual del sujeto que aprende.

La identificación de distintos planos que realiza Rogoff no implica que deban pensarse separados ni secuenciales, son planos de un mismo suceso que se presentan en la actividad misma y en el que todos están presentes al mismo tiempo. Pensemos ahora en las posibilidades de esta propuesta para la construcción del conocimiento docente, coordinado con el enfoque de Lave y Wenger.

Implicando cuestiones de ambas propuestas podemos pensar en términos de la formación continua, en cuanto cada nueva posición en el espacio social educativo implica un cambio, una

construcción nueva para enfrentar y participar de las nuevas situaciones. Siempre de algún modo estará el docente en tensión entre la guía que le brinda la institución, con sus reglas y relaciones, los mismos estudiantes como posibilidades y límites de acción, todas las relaciones intersubjetivas en las que está inmerso, y la apropiación de todo lo que cada experiencia le provee. Tiene lugar así, una reconstrucción de su conocimiento práctico a partir de la apropiación a través de una participación guiada, en el marco del aprendizaje (*apprenticeship*) por la participación en el espacio social educativo en el que desarrolla su labor.

Estas reflexiones y posibles articulaciones, hasta ahora meramente especulativas de cómo se podrían pensar los procesos de aprendizaje del docente también deben estar prevenidas de convertirse en una aplicación de teorías de aprendizaje al ámbito del conocimiento docente, para ello, como plantea Terigi (2012), debemos desarrollar aún más en el ámbito local la investigación de los docentes como sujetos de aprendizaje en la particular construcción del conocimiento para la acción pedagógica en los espacios de desarrollo de la formación inicial y continua.

La propuesta es estudiar las cuestiones que nos ocupan en la Psicología Educacional en el marco situacional del fenómeno. Es decir, no utilizar principios generales de “aplicación” directa, lisa y llana para pensar a los sujetos de aprendizaje, en este caso los docentes, antes bien un abordaje a partir de teorías revisadas en los contextos en que tienen lugar las situaciones de aprendizaje (Castorina, 2008). Reconstruir los objetos de estudio a partir de unidades de análisis comprensivas del ámbito particular que se produce la construcción del conocimiento profesional docente, considerado desde la Psicología Educacional como la construcción de conocimiento de un dominio particular en el espacio y modalidades que éste se presenta en la situación concreta en la que tiene lugar.

Algunas conclusiones para la práctica formativa

En el trabajo de formación inicial docente en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, en profesorados de la Facultad de Humanidades como en las tareas de orientación educativa universitaria en la FCE de la UNLP, se ha ido fortaleciendo la inquietud por el estudio del fenómeno de construcción del conocimiento docente en su ámbito de desarrollo, para pensar los “formatos de actividad” que podrían propiciar buenas prácticas en la formación docente.

Los análisis hasta aquí realizados nos invitan a pensar los espacios de acompañamiento para el desarrollo profesional docente en el marco de una colaboración social, de orientación en la formación docente tanto inicial como continua, que dé lugar, progresivamente, a que tanto los futuros profesores como los docentes en ejercicio vayan tomando la iniciativa de su propia reflexión, acción e innovación. Pensar una formación que colabore con el reconocimiento de los espacios de desempeño, sus comunidades de aprendizaje como espacios de continua construcción de conocimiento profesional que tiene origen en prácticas sociales distribuidas, de

carácter plural que dan lugar constantemente a nuevas experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

En el sentido de todo lo que se ha ido exponiendo, disponer los espacios para la formación de modo tal que el docente se encuentre comprometido en un trabajo de construcción compartida de conocimiento, elaborado en el propio campo de intervención, en situaciones que resultan ser únicas, inciertas y muchas veces conflictivas. Con el apoyo conceptual, teórico y metodológico de los estudios realizados en el ámbito de la investigación educativa, enfrentar el desafío de trabajar en caminos para la formación docente como práctica continua, como proceso de desarrollo profesional, que se libere definitivamente de la racionalidad técnica y aplicacionista. Esto incluye una perspectiva de la enseñanza como ámbito de conocimiento que tiene mucho que ver con el arte y el aprendizaje en la acción. Esto requiere una articulación significativa de diversos saberes en un conocimiento práctico.

La propuesta es seguir avanzando a partir de la investigación en estas coordenadas del conocimiento profesional docente con la Psicología Educativa en clave interdisciplinar para la configuración de espacios que den lugar a un desarrollo profesional que supere las limitaciones de pensar la labor docente como un “trabajo prescripto” (Perrenoud, 2001). Favorecer el desarrollo autónomo, no individual, inmerso en un mundo social, en comunidades de aprendizaje que, a través del diálogo, posibiliten la explicitación y argumentación de los saberes, en actos de cognición distribuida, y todo ello coopere en configurar la docencia como una profesión en perspectiva emancipatoria (Pope, 1998).

Referencias

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 11, Núm. 10, pp. 111-130.
- Altet, M (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L. y otros. (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México, FCE.
- Ausubel, D. P. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badia, A y Monereo, C. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, vol. 35 (1), 47-70.
- Baquero, R y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier Apuntes pedagógicos de la revista Apuntes*. UTE-CTERA. Buenos Aires.
- Bromme, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (1), 19-29.
- Carretero, M. (2009) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina A. (2008) La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas. *Cuadernos de Educación*, Año 6, N° 6, pp. 13-29.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010) El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), pp. 131-141.
- Bronckart, J.P. (2008) ¿Es pertinente la noción de competencia en educación? *Novedades Educativas*, Año 20, N° 211, pp. 4-9.
- Clarà, M. (2015) What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal for Teacher Education* Vol. 66(3) pp. 261-271. Obtenido de: jte.sagepub.com at UNLP, on June 27, 2016.
- Cole M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque socio histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomon, G. (comp.) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133–156.
- Gibbons, Michael et al. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Pomares – Corredor.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Grao.
- Perrenoud, P. (2004) Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. En: *Diez nuevas competencias para enseñar* (7-16). Barcelona, Grao.

- Pope, M. (1998) La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En: Carretero, M. (Comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 51-81) Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Martín, E., Perez-Echeverría, M.P., Scheuer, N., Mateos, M. y De La Cruz, M. (2010) Ni contigo ni sin ti...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), pp. 179-184.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J. y otros (Eds.) *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, Donald (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock M.C. (ed.), *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC, pp. 8-90.
- Terigi, F. (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Santillana.
- Tochon, F.V. (1993a) L'enseignant expert. París, Nathan.
- Tochon, F.V. (1993b) Le fonctionnement «improvisationnel» de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation* Volume 19, Numéro 3, p. 437-461. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/031641ar>
- Vygotski, L.S. (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 4

Metacognición y aprendizaje

Fiorella Nerea Gandini

Introducción

Un profesor de educación secundaria ingresa al aula el primer día de clases y les pide a sus alumnos que se presenten con su nombre contando algo de sus vidas, su familia y las actividades que realizan en su tiempo libre. Esta estrategia es repetida por el profesor en todas sus primeras clases con los grupos de alumnos que no conoce, ya que le permite recordar su nombre con facilidad al asociarlo con algo específico. El pedido del profesor da cuenta de que posee conocimientos metacognitivos sobre su propia memoria, es decir, sabe que le cuesta recordar nombres y que sin ese ejercicio él no podrá recordarlos. Es precisamente aquí donde se pone de manifiesto la metacognición, es decir, el conocimiento que las personas tenemos sobre los propios procesos cognitivos.

La metacognición alude al conocimiento que se posee sobre el propio conocimiento, es decir, a la propia cognición. Es la capacidad de la mente de volverse sobre sí misma y analizar sus propios procesos de pensamiento y conocimiento. Este proceso supone una actividad doble, por un lado, el conocimiento metacognitivo, cierta conciencia sobre el propio conocimiento, y por el otro, y el control o regulación sobre los propios procesos cognitivos (Brown, 1987).

En los últimos tiempos se ha incrementado notablemente la preocupación, desde distintos campos de estudios y, en especial, desde la Psicología y la Educación, por encontrar soluciones ante los problemas en el aprendizaje escolar. La metacognición se presenta como una de ellas al proponerse como una estrategia posible de fomentar con las actividades de aprendizaje, centrándolas en el sujeto con un rol activo, que además de pensar por sí mismo, tiene conocimientos puede controlarlos para continuar conociendo, con participación reflexiva, consciente, y autónoma en los procesos de aprendizaje.

Los aspectos metacognitivos son considerados significativos en los procesos de pensamiento y conocimiento porque influyen de modo directo en los fenómenos de aprendizaje, por lo que resulta interesante advertir cómo se produce su desarrollo y el modo en el que éste puede ser promovido a través de la educación.

En el presente capítulo nos proponemos caracterizar la metacognición y sus implicancias en la actividad educativa. Para ello, en el primer apartado se dará cuenta de las características generales que ha adquirido el término metacognición tomado como forma de conocimiento. Revisaremos la forma que adquiere el desarrollo del conocimiento y el control metacognitivo en los sujetos; y desarrollaremos las implicancias de pensar la metacognición en relación al aprendizaje escolar.

Nuestro propósito es presentar algunas discusiones de especialistas en relación a la temática y contribuir al debate acerca de la posibilidad de generar en las aulas alumnos autónomos en cuanto a su autoconocimiento, autocontrol y autorregulación durante sus procesos de aprendizaje, incorporando los aportes de los estudios metacognitivos en el ámbito escolar.

Conocimiento y control metacognitivo

Durante los años setenta, en línea opuesta a los supuestos conductistas dominantes, adquieren impulso aquellos estudios relacionados al aprendizaje y el desarrollo de estrategias de memoria vinculados con la metacognición. Entre sus precursores dentro de la Psicología Cognitiva, se mencionan Tulving y Medigan (1970), Flavell (1970) y Brown (1977). Entre ellos podemos diferenciar dos líneas de estudio acerca de la metacognición. Una más asociada al procesamiento de la información, que recoge los trabajos neopiagetianos de Flavell (1970) orientados al análisis de las habilidades metacognitivas en su relación con los procesos de memoria; y otra línea, refiere a los estudios dirigidos al análisis de los procesos de regulación de la memoria de Brown (1977).

Es Flavell quien utiliza el término metacognición para referirse a la capacidad de los sujetos de ejercer cierto control consciente sobre los propios estados y procesos mentales. Desde entonces, la metacognición comenzó a ser objeto de estudio por parte de numerosos autores en el campo de la Psicología Cognitiva y de la educación (Antonijevick y Chadwick, 1981/1982; Chadwick, 1985; García y La Casa, 1990; Haller, Child y Walberg, 1988; Nickerson, 1988; Otero, 1990; Swanson, 1990). Las definiciones actuales acerca de la metacognición recogen los aportes de Flavell como especialista pionero en el tema.

La metacognición refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos (...) hace referencia entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2002,100).

Como se puede advertir, en la definición presentada se alude a la metacognición en torno a dos cuestiones, por un lado, al conocimiento propiamente dicho y, por el otro, a las funciones de control o regulación de la propia actividad cognitiva. En los trabajos de Ann Brown (1980,

1987) se distinguen más explícitamente estos dos planos. Por un lado, el *conocimiento* sobre el propio sistema cognitivo y, por otro, el que tiene que ver con el *control*, dirección o regulación activa de sus procesos.

El *conocimiento metacognitivo* refiere a aquel que tiene el sujeto sobre sí mismo, sobre los propios procesos cognitivos y se supone organizado en tres elementos que interaccionan entre sí: la persona, la tarea y las estrategias utilizadas para resolverla. El primer elemento, se refiere al conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores, sobre nuestras capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las diversas tareas que afrontamos, así como otros estados y características personales que pueden afectar en el rendimiento de las mismas. El conocimiento de la tarea comprende tanto el conocimiento que tenemos de sus objetivos como de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad, lo cual permite establecer los procedimientos necesarios para su ejecución y resolución, es decir, las estrategias necesarias (García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2002).

El segundo plano de la metacognición hace referencia al *control regulación*. La metacognición se desarrolla por las propias experiencias metacognitivas del sujeto al aplicar el conocimiento y evaluar su pertinencia y eficacia para desarrollar determinada tarea (Pozo, Monereo y Castello en Coll, Palacios y Marchesi, 2010). Dentro del control metacognitivo Brown (1987) señala tres procesos básicos: la planificación antes de realizar una tarea, la supervisión durante su realización y la evaluación de los resultados.

El sujeto metacognitivo es cada vez más consciente de sus procesos cognitivos y, también, lo es de sus limitaciones ante cualquier tarea, de modo que realiza acciones preventivas, anticipatorias a los problemas. El proceso de planificación consiste en definir los objetivos y decidir el camino que guiará la acción, generar ideas y organizarlas pudiendo predecir sus resultados. Este proceso se lleva a cabo antes de realizar la tarea e involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad. La autorregulación y supervisión de la tarea, se realiza durante la resolución de la misma y se manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Al finalizar la tarea, se busca estimar los resultados de la estrategia empleada, es decir, evaluarlos (Brown, 1987; Flavell, 1979; Vargas y Arbélaez, 2002).

La Figura N° 1 ilustra los principales componentes de la metacognición. Por una parte, el conocimiento y el control metacognitivo. El primero de ellos refiere el conocimiento del propio sujeto, de la tarea y las estrategias disponibles para resolverla, que, según García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002), se corresponde con el conocimiento de naturaleza declarativa, también denominado metaconocimiento, es decir, el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices, saber qué factores actúan sobre nuestro desempeño en determinada actividad, lo cual puede ser recuperado y expresado ya que lo hemos podido conformar a partir de nuestras experiencias previas. Así, tenemos conciencia de las limitaciones de nuestra memoria (no recordar nombres, por ejemplo) por lo que planificamos una tarea según ese conocimiento.

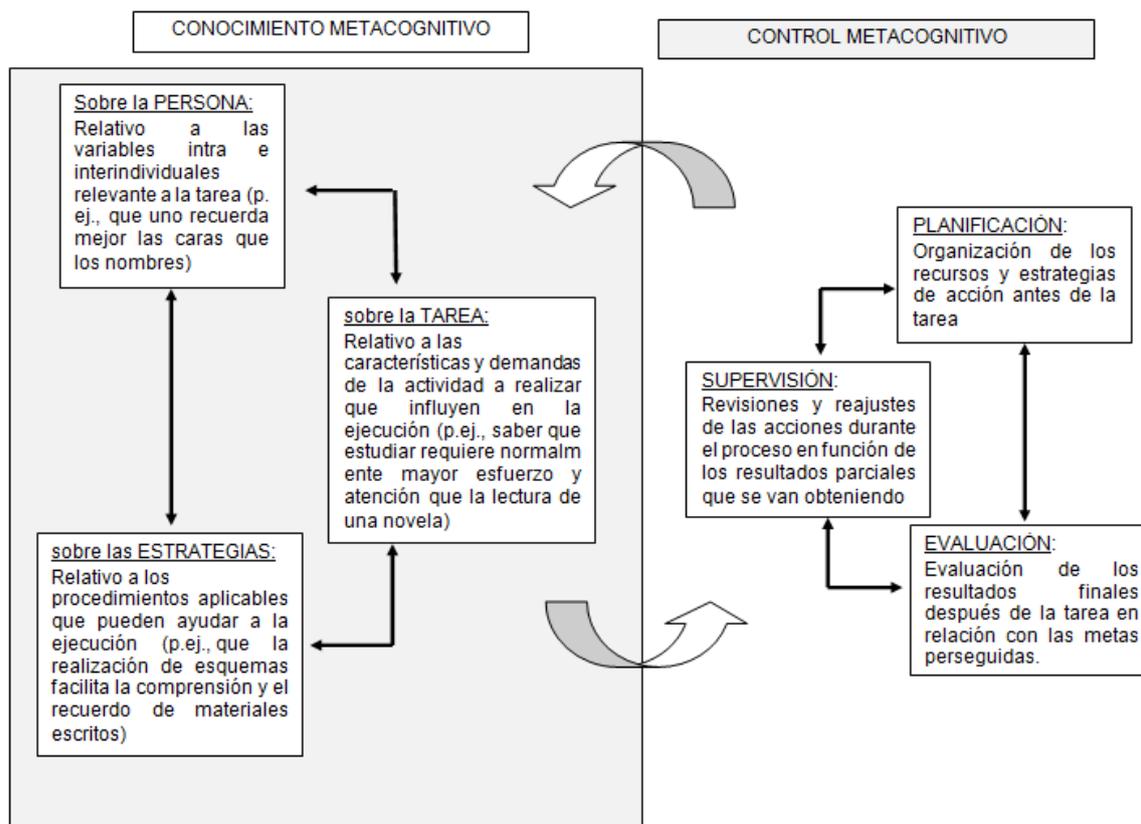


Figura N°1. Principales componentes de la metacognición. Extraída de García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, (2002, 103).

En cuanto al control *metacognitivo*, se presenta como de carácter procedimental, un “saber cómo”, consiste en la información que tenemos acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas para lograr una determinada tarea concretándose en una aplicación activa, tratando de organizar los recursos disponibles y promover el funcionamiento eficaz del sistema en el contexto de una tarea determinada. Así, por ejemplo, aquellos estudiantes con experiencia en la lectura, poseen determinadas estrategias que les resultan útiles a la hora de comprender un texto, como lo son tomar notas, buscar el significado de palabras desconocidas, revisar la información importante, eliminar aquella irrelevante, emplear imágenes, resumir las ideas importantes.

Por último, como complemento a los anteriores tipos de conocimiento se distingue el conocimiento condicional (Brown, 1987; Jacobs y Paris, 1987) que refiere a aquellos conocimientos acerca de las condiciones en las que resulta pertinente aplicar las estrategias que disponemos en relación a determinadas tareas cognitivas, saber cuándo y porque usar determinadas habilidades y estrategias. Un ejemplo de este tipo en el contexto escolar, sería las estrategias de estudio ante determinadas situaciones de examen, no es lo mismo estudiar para un examen oral, que para uno escrito. Se entiende entonces que a la hora de resolver determinada tarea se requiere de determinados conocimientos acerca de las estrategias

disponibles para ser empleadas, de los procedimientos que hay que seguir al aplicarlas y de las condiciones bajo las cuales resultan más adecuadas, es decir, se requiere de la comprensión de los aspectos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias de conocimiento.

Desarrollo metacognitivo y aprendizaje

Como hemos visto, la metacognición corresponde a la conciencia de la propia actividad cognitiva (conocimiento metacognitivo) y a la autorregulación y supervisión del progreso de una tarea (control cognitivo). Ambos planos de la metacognición progresan con la edad y la escolarización, lo que le permite al sujeto ser más conscientes de sus propias capacidades de memoria, aprendizaje y solución de problemas, y ser más estratégicos en su aprendizaje y más capaz de regularlo autónomamente (Bruning, Schraw y Norby, 2012). La metacognición es considerada una competencia multidimensional producto de un desarrollo progresivo y gradual (García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2002), el cual genera en el sujeto un mayor control sobre sus propios procesos cognitivos.

Una de las características del conocimiento metacognitivo es que, si bien aparece a temprana edad en los sujetos, su desarrollo comienza tardíamente, especialmente en la etapa de escolarización y con mayor énfasis en la adolescencia (Bruning, Schraw y Norby, 2012, Nuñez Delgado, 2015). Diversos estudios dan a conocer que los niños durante los primeros años de escolarización y los últimos de la educación primaria aún no pueden supervisar adecuadamente una tarea, ni dar cuenta de sus procesos cognitivos (Baker, 2002; Candilera y otros, 2015), pero esto no quiere decir que no posean conocimiento metacognitivo, sino por el contrario, que los distintos procesos de regulación de la tarea van mejorando a lo largo del tiempo. En lo que respecta al desarrollo del conocimiento metacognitivo, García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López (2002), lo vinculan con las características particulares de la persona, la tarea y las estrategias.

Uno de los elementos menos indagados en cuanto a su desarrollo ha sido el conocimiento que posee el sujeto como aprendiz y pensador (la persona), y se asocia a algunos estudios relacionados con la metamemoria, es decir, el conocimiento que se posee acerca de los procesos y productos de la propia memoria, así como el control que se tiene sobre los mismos a partir de una actuación estratégica en las tareas de recuerdo (Buron, 1993). Por ejemplo, se ha dado a conocer que los niños entre los 5 y los 6 años reconocen tener sentido acerca de su capacidad y rendimiento para recordar, convencidos de que nunca olvidan nada. Por el contrario, los niños de entre 9 y 11 años afirman que no siempre pueden recordar bien las cosas y que otro puede recordarlas mejor o peor que ellos (Paris y Byrnes, 1989), en este último caso ya se demuestra en los niños la capacidad de reconocer procesos cognitivos en la otra persona.

El conocimiento de la tarea comprende el conocimiento de las metas que tiene dicha actividad y de las características acerca de la mayor o menor dificultad que representa para

esa persona, lo cual ayuda a elegir la estrategia más adecuada para su desempeño. Este elemento metacognitivo también evoluciona a lo largo del tiempo, tal es el caso de las metas ante la actividad de lectura, los niños de los primeros años de la educación primaria la asocian al hecho de que saber cómo se dicen las palabras equivale a saber lo que significan, incluso cercanos a los 12 años algunos de ellos siguen considerando que se trata de la pronunciación precisa y rápida de palabras. Por el contrario, los niños mayores saben que leer en silencio es más rápido que leer en voz alta, que la primera y la última frase de un párrafo suelen ser las más importantes (García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2002)

También se encuentran diferencias evolutivas, con respecto al desarrollo de conocimiento acerca de las estrategias que pueden emprenderse durante el ejercicio de una tarea. En relación a la tarea de lectura, los niños de entre 6 y 8 años no poseen las mismas estrategias para acceder a un texto que las que posee uno de 12, quienes ante la presencia de una palabra desconocida recurren al diccionario o la relectura de la frase o párrafo en donde se encuentra ubicada la palabra para lograr construir su significado. Por el contrario, los más pequeños recurrirían a preguntarle a alguien mayor que les pueda explicar el significado de la palabra. De este modo, se hace evidente que las estrategias empleadas por los niños de acuerdo a sus edades son distintas, por un lado, a diferencia de los niños menores, los mayores recurren a estrategias internas y tienen mayor confianza en sus empleos. Es común que los más pequeños presenten poca confianza de su propia capacidad para recordar y tienden a utilizar estrategias cognitivas como la repetición y la organización de la información para ayudarse. Los mayores habitualmente activan algunas estrategias de las que ya disponen para ayudarse a comprender y recordar.

El modo en que los sujetos mejoran sus estrategias tiene una relación directa con el tipo de tarea de la que se trate. El conocimiento metacognitivo por sí sólo no garantiza la ejecución de una tarea, además, se requiere de la capacidad para controlar la propia actividad cognitiva. Esto último alude al uso que hacemos de nuestros propios recursos cognitivos, sobre las demandas de la tarea y sobre las estrategias más eficaces, para planificar, supervisar y evaluar nuestra propia actividad cognitiva antes, durante y después de la ejecución de la tarea. Puede decirse que el control metacognitivo encuentra su punto de desarrollo a lo largo de las distintas experiencias cognitivas del sujeto con la misma tarea.

En lo que respecta a la planificación de la tarea, se ha comprobado que con la edad y la experiencia los niños logran planificar cada vez mejor. Aquellos más experimentados suelen dedicar más tiempo a la planificación antes de llevar a cabo alguna acción para resolver determinada tarea, especialmente si la tarea es nueva o desconocida, para la que no tiene disponible un procedimiento rutinario. Por el contrario, los menos experimentados tienden a lanzarse inmediatamente a la acción sin planificarla previamente en función de objetivos concretos (García Madruga, Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2002).

En cuanto a la supervisión y regulación de la propia actividad cognitiva, por ejemplo, durante la lectura de un texto, los niños más pequeños tienen inconvenientes en detectar espontáneamente problemas en la lectura, sólo identifican dificultades debido a la presencia de palabras poco familiares, pero no detectan problemas de cohesión, coherencia, consistencia o claridad de las ideas, que luego con el tiempo logran detectar. La regulación en algunas tareas

específicas aparece más que en otras, por ejemplo, cuando se tiene que utilizar la información contenida en un texto para resolver alguna actividad escolar específica aparece con mayor énfasis ya que los objetivos se encuentran determinados de antemano y será más fácil seleccionar las estrategias a utilizar.

En cuanto a la evaluación de los resultados alcanzados al realizar una tarea determinada, los especialistas observan también diferencias evolutivas en la capacidad de los sujetos. Los niños más pequeños presentan dificultad para evaluarlas, aunque se observa un claro avance durante los años de educación primaria con respecto a los anteriores. Al darles el tiempo que ellos consideren necesario, los niños más pequeños al estudiar una lista de elementos creen haberla aprendido por completo, pero al momento de ponerlos a prueba no recuerdan nada de ello. Sin embargo, los más grandes deciden en el momento correcto cuando creen que han aprendido esa lista y son capaces de recordarla, lo cual verifica el hecho de que han podido evaluar de modo correcto el estudio de la lista.

En todos los casos descritos, se destaca que no sólo el desarrollo del conocimiento y el control metacognitivo se encuentran determinados por la edad y la experiencia de los sujetos, sino también por el grado de complejidad de la tarea que se encuentren realizando. De igual modo, si un sujeto no es consciente de los recursos cognitivos de los que dispone es poco probable que los utilice ante la tarea que se le presenta. Brown (1987) da a conocer que la capacidad para resolver determinadas tareas incrementa con la automatización de los elementos más rutinarios de las mismas, los procesos controlados (planificar, supervisar y evaluar) solo son necesarios para aquellas tareas que se presentan como novedosas, es decir, que no siempre es necesario el control explícito sobre la propia actividad cognitiva para poder resolverla, ya que con la experiencia estos procesos se automatizan. Diversos estudios dan a conocer que el desarrollo metacognitivo que se produce con la edad y la experiencia se debe a la automatización de procesos resultado del esfuerzo y control consciente del sujeto en determinadas tareas (Brown, 1975; Hasher y Zacks, 1979; Naus y Halasz, 1979; Shiffrin y Dumais, 1981).

Dentro de la metacognición se identifican dos formas de acceso a lo cognitivo, que representan dos niveles de desarrollo. Por un lado, el nivel de acceso múltiple, es decir, poder utilizar flexiblemente el conocimiento disponible según las condiciones y demandas de la tarea (control metacognitivo). Por otro, el nivel de acceso reflexivo, aquel referido a la toma de conciencia sobre ese conocimiento y su uso, permitiendo reflexionar sobre el mismo y verbalizarlo, hacerlo explícito (conocimiento metacognitivo) (Brown, 1987). De este modo, otra característica que se advierte acerca del conocimiento metacognitivo, es el hecho de que sea explícito y verbalizable, para lo que se presentan distintos grados de conciencia que emergen a lo largo del desarrollo; lo cual permite avanzar desde un conocimiento implícito ligado al contexto específico y fragmentado de la tarea, propio de los niños más pequeños, hasta el conocimiento más explícito, descontextualizado y organizado, que pueden llegar a manifestar los adultos (Lovett y Pillow, 1995; Schaw y Moshman, 1995).

Numerosos estudios, dentro del campo de la metacognición, destacan la importancia de las operaciones metacognitivas en los procesos de aprendizaje al reconocerlas como un componente esencial que permite al sujeto controlar un conjunto de diversas habilidades cognitivas, de manera tal que éste sea significativo (Bruning, Schraw y Norby, 2012; Malbrán,

2006; Nuñez Delgado, 2015). Son las operaciones metacognitivas las que se encuentran directamente implicadas en la regulación y mediación de los conocimientos que adquiere un sujeto en situación de aprendizaje, se trata del uso activo, intencional y orientado a metas específicas del conocimiento, en situaciones particulares, lo cual permite asumir su control y regulación.

Resulta necesario que durante la etapa de escolarización, se fomenten actividades en donde los estudiantes logren ser conscientes de su desempeño cognitivo a los fines de mejorarlo, y en consecuencia, mejorar sus aprendizajes. Proponer el trabajo escolar a partir de la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo pretende favorecer a la toma de conciencia y la comprensión acerca de los propios procesos de aprendizaje, así como también la autorregulación. Se requiere de actividades que se relacionen con la explicitación metacognitiva por parte de los alumnos, de sus estrategias para llegar al resultado buscado ante determinada tarea.

Se hace necesario que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje los profesores ofrezcan el modelo de su propio conocimiento a sus alumnos, que den cuenta de las condiciones en las que resulta pertinente aplicar las estrategias de las que disponemos para la realización de determinada actividad. Asimismo, se requiere tener en cuenta el proceso de regulación cognitiva, los estudiantes necesitan aprender habilidades reguladoras básicas, como las de planificación y la supervisión y, aún más importante, cómo coordinarlas. Es importante destacar que los niños entre los 3 y 6 años aún no tienen totalmente adquiridas las habilidades metacognitivas de planificación y autorregulación, por lo que se sugiere orientar el desarrollo y/o adquisición de las mismas desde las aulas escolares (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Antonijevic y Chadwick (1981/82) plantean que es necesario, por un lado, la planificación del aprendizaje por parte del alumno, donde debe conocer la naturaleza de la tarea, saber lo que domina y lo que no, para poder relacionar de forma sencilla la información nueva con aquella que le parece relevante y establecer objetivos a corto plazo que pueda realizar durante su aprendizaje, además de decidir sobre qué estrategias utilizará para ello. En lo que respecta al monitoreo o supervisión durante la marcha del proceso de aprendizaje, el alumno se encuentra como autorregulador de su propio aprendizaje y constantemente debe estar preguntándose sobre cómo lo está realizando, y si está utilizando las estrategias adecuadas. Por último, durante la evaluación del éxito o no del aprendizaje y de la aplicación de las diferentes estrategias, implica que el alumno sea consciente de qué, cuánto y cómo aprendió y con qué tipo de dificultades se encontró en ese proceso.

Así, resulta necesario promover las habilidades metacognitivas en las clases (Brown, 2008; Pressley y Harris, 2006; Pressley y Schneider, 1997), lo cual debe realizarse entre los alumnos y a partir de la iniciativa de los profesores. Los métodos de tutoría entre iguales y los grupos pequeños de aprendizaje cooperativo resultan especialmente eficaces para compartir y desarrollar el conocimiento y las estrategias metacognitivas. De igual modo, resulta pertinente proponer actividades que promuevan en los estudiantes la automatización de las estrategias a base de prácticas que evolucionen desde la práctica guiada por el profesor hasta la práctica autónoma (Nuñez Delgado, 2015).

Los especialistas recomiendan proporcionar instrucciones sobre cómo hacer estimaciones acerca de, por ejemplo, la dificultad que presenta la tarea presentada, las distintas estrategias que utilizan a la hora de resolverla, y realizar una evaluación sobre la resolución alcanzada, de modo de hacer conciente aquellos procesos cognitivos propios de cada uno de nuestros alumnos. La metacognición adquiere relevancia en la educación en tanto que mientras se advierten las estrategias de aprendizaje de los alumnos, se sabe lo que ellos conocen sobre su propio pensamiento, y su capacidad para reflexionar y pensar críticamente sobre lo que han aprendido (Bruning, Schraw y Norby, 2012); trabajando en busca de que los estudiantes lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y regulada.

García Madruga Gutiérrez, Martínez y Carriedo López (2002) afirman que se debe intentar conseguir que, ante las actividades de aprendizaje, se le presente a los estudiantes objetivos claros, dándoles herramientas-guías que los ayuden a planificar acciones para poder alcanzarlos. Asimismo, se pretende que autogestionen las dificultades que se puedan presentar a lo largo del proceso y autoevalúen.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha podido realizar un recorrido acerca de la metacognición, su desarrollo evolutivo y la importancia de pensar en este proceso durante el aprendizaje escolar. La metacognición se convierte en un proceso propio de los sujetos en sus actos cognitivos, que se manifiesta de dos modos, como conocimiento metacognitivo, es decir el autoconocimiento del sujeto acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, y el control o regulación metacognitiva de los mismos.

El desarrollo evolutivo de la metacognición no es algo lineal, sino multidimensional, progresivo y gradual, ya que, si bien se ve un avance a lo largo del tiempo, con la edad y la escolaridad de los sujetos, en el uso de las habilidades metacognitivas, también se encuentra como condicionante la complejidad y la novedad de la tarea a realizar. Podemos decir que la metacognición no es un proceso presente en todas las personas desde el momento en que nacemos y para siempre, sino que progresa a lo largo del tiempo con la resolución de determinadas tareas, a partir de las cuales vamos desarrollando nuestras habilidades metacognitivas que nos permiten regular la actividad cognitiva.

Es necesario que las propuestas educativas consideren y tengan en cuenta las particularidades del proceso metacognitivo en los sujetos, de modo que pueda favorecerse las tareas de aprendizaje y contribuir a que los estudiantes “aprendan a aprender”, es decir, a una educación que potencie la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos, de manera tal, que puedan autodirigir sus aprendizajes y conectarlos con otros ámbitos de su vida.

La relación entre metacognición y el aprendizaje se presenta como de suma importancia en el ámbito escolar, ya que el desarrollo de las ideas acerca de la metacognición tiene

implicaciones directas y positivas en el sujeto que aprende, quien se presenta con un rol activo ya que se lo propone como quien selecciona, organiza, evalúa, planifica e integra su propio conocimiento y crea procedimientos para la ejecución de determinadas tareas, antes, durante y después de realizada. En suma, la metacognición se convierte en un proceso a tener en cuenta en la actividad cognitiva del aprendizaje en la escuela, para promover en los estudiantes su autonomía, control y regulación.

Referencias

- Antonijevic, N. & Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.
- Brown, A. L. (1975) The development of memory: Knowing, knowing about knowing how to know. En H. Reese (Ed.) *Advances in child development and behaviors*. (vol.10 pp.103-152), New York Academic Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (págs. 65–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruning, R. H.; Schraw, G. J. y Norby, M. M. (2012) *Psicología cognitiva y de la instrucción*, 5ª edición. Pearson Educación S. A.
- Buron, O. P (1993). Enseñar a aprender introducción a la metacognición. España Mensajero.
- Candilera, G., Iliceto, P., Nuñez, P., y Pinto, M. A. (2015). The validation of the THAM-2. *Rivista di Psicolinguistica applicata/Journal of applied psycholinguistics*, XV (2).
- Chadwick, C. (1985, Enero-Junio). Estrategias Cognitivas, Metacognición y el Uso de los Microcomputadores en la Educación.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1971). First's Discusssants comments: what is memory development the development of?. *Human Development*, 14, 272–278.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitivemonitoring [Metacognición y monitoreo cognitivo]. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- García Madruga, J. A., Gutierrez Martinez, F. y Carriedo López, N. (2002) "El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En *Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y lingüístico*. Volumen 1. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, F.E. (2015) *Acerca de la Metacognición*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Paradigma vol. XIV al XVII.
- Hasher, L. y Zacks, R.T (1979) Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 356-388.
- Jacobs, J. E., y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- Lovett, S.B. y Pillow, B. H. (1995) Development of the ability to distinguish between comprehension and memory: Evidence from strategy-selection tsks. *Journal of education Psychology*, 87, 523-536.
- Malbrán, M. C. (2006). Metalectura de textos informativos. *Serie Cuadernos de Cátedra*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Colección dirigida por Mario Carretero. Buenos Aires, Argentina. Editorial AIQUE, 1 - edición.
- Naus, M. J. y Halasz, F. G. (1979) Developmental perspective on cognitive processing. In L.S. Cermak y F.I. Craik (Eds.) *Level of processing in human memory* (pp.259-288) Hillsdale, L.J.: LEA.

- Núñez Delgado, M.P. (2015). Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje. En Palacios, A. comp. *Claves para incluir: Aprender enseñar y comprender*. Colección: Ensayos y Experiencias. Noveduc.
- Osses Bustingorry, S, y Jaramillo Mora, S. (2008) *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197
- Paris, S.G., y Byrnes, J.P. (1989) The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self Regulated learning and academic achievement* (pp.169-200) New York Sprindger-Verlag.
- Pozo, Montero y Castello (2010) "El uso estratégico del conocimiento". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II*. Madrid, Alianza.
- Shiffrin, R.M. & Dumais, S.T. (1981) The development of automatism. En J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive Skills and their acquisition* (pp.111-10). Hillsdale, N.J.:LEA.
- Tulving, E. y Medigan, S. A. (1970). Memory and Verbal Learning. *Annual Review of Psychology*, 21,437-494.
- Vargas, E. y Arbeláez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 28.

CAPÍTULO 5

Interacción, habla y aprendizaje: la construcción compartida de conocimientos

María Julia Lozada

Introducción

La investigación sobre las formas de comunicación e interacción entre los docentes y estudiantes, y de éstos entre sí, ha sido y continúa siendo objeto de interés en el campo de la Psicología Educacional por sus aportes al estudio del aprendizaje y la construcción compartida de conocimientos en el aula (Edwards y Mercer, 1994). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje pueden ser comprendidos como formas de interacción lingüísticas en marcos culturales determinados.

Estas formas interesan porque a través de ellas se puede observar desde dentro las experiencias y circunstancias socioculturales de la clase y, en consecuencia, los procesos cognitivos y afectivos que despliegan los estudiantes en sus aprendizajes. En este sentido, Courtney Cazden (1991), especialista en el estudio del discurso escolar, señala que los cambios operados en las prácticas discursivas en el aula hacen visibles los invisibles cambios en la estructura del pensamiento de los estudiantes.

Las interacciones comunicativas en el aula aparecen como uno de los temas prioritarios de indagación de los psicólogos educacionales hacia la década del 60' con aproximaciones al análisis, por un lado, de las relaciones entre los procesos de enseñanza que desarrollan los profesores en el aula y el aprendizaje de los estudiantes; por otro, de la incidencia de las variables contextuales del aula. Esta tendencia se vio reforzada por la irrupción de los enfoques cognitivo-constructivistas, que destacaron el papel de los intercambios comunicativos y los aspectos conversacionales y discursivos en el aula como elementos susceptibles de activar los procesos psicológicos responsables del aprendizaje escolar (Coll, 2010). Hacia los años 80, el interés por las variables contextuales del aula es desplazado hacia el análisis de ésta como contexto de enseñanza y aprendizaje.

De tal forma, el lenguaje de profesores y alumnos en la interacción en contextos áulicos cobra relevancia como instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para la

construcción compartida del conocimiento, los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares, las tareas y actividades implicadas en dichos contextos.

La investigación sobre interacción educativa: perspectiva histórica

Los estudios sobre el tema que nos ocupa se remontan hacia mediados del siglo pasado, centrados en la medida del comportamiento del profesor y su eficacia en relación con el aprendizaje de los estudiantes, en el marco del paradigma proceso-producto en la educación (Wittrock, 1989). Un trabajo pionero fue realizado por Medley y Mitzel (1959), quienes examinaron las relaciones entre medidas de efectividad y variables del comportamiento docente obtenidas en el curso de una investigación sobre graduados de un programa de preparación de maestros, en los colegios municipales de la ciudad de Nueva York. La muestra en la que se basó el estudio comprendía 49 profesores en total, 46 de estos profesores eran mujeres. Los autores postularon cinco variables para medir la efectividad del maestro, que incluían las calificaciones de los supervisores y las reacciones de empatía de los alumnos hacia ellos. Las medidas de los maestros se correlacionaron con los desempeños de los alumnos en lectura y otras habilidades básicas. Los resultados indicaron que los maestros “más efectivos” eran aquellos que permitían a sus alumnos mayores oportunidades para trabajar en grupos sociales pequeños y autónomos.

En los años sesenta, con la extensión de la escolaridad obligatoria y el interés por la incidencia de las variables del aula sobre la enseñanza y el aprendizaje, el lenguaje de profesores y alumnos se constituyó como tema prioritario de indagación, en particular, sus intercambios comunicativos. Entre las investigaciones más relevantes de la época se distinguen aquellas que realizan un análisis formal del discurso, a través del cual se pone de manifiesto algunas peculiaridades del comportamiento áulico. Estas investigaciones se apoyan sobre sistemas de categorías preestablecidas para la observación, el registro y análisis de la interacción entre profesores y alumnos en el aula (Coll, 2010; Edwards y Mercer, 1994)

La literatura reconoce como fundante el estudio realizado por Ned Flanders (1961) titulado “Análisis de la interacción verbal en la clase”. Flanders propuso diez categorías para la observación, registro y cuantificación de las interacciones orales entre profesores y estudiantes: siete para estimar la eficacia del trabajo del profesor en relación con las decisiones y prácticas de enseñanza en el aula, dos para el análisis de la participación de los estudiantes y una para los momentos de silencio o confusión. Como resultado de sus investigaciones, Flanders postuló la “ley de los dos tercios” para caracterizar la dinámica predominante en los intercambios que tienen lugar en las aulas: en la mayoría de las aulas observadas, aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla; dos tercios del habla que se produce en la clase corresponden al profesor; aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas.

En línea histórica con la investigación de Flanders la literatura señala la obra de Gilles Ferry (1968) sobre la comunicación en clases de francés y latín. Este autor propuso seis modos principales de interacción: a) transmisión de información, indicaciones metodológicas o de organización del trabajo; b) preguntas del profesor para controlar los saberes de los estudiantes, c) uso de informaciones aportadas por los estudiantes a preguntas formuladas por el profesor; d) discursos relativos al trabajo o disciplina; e) juicios de valor explícitos o implícitos relativos a intervenciones o comportamientos de los estudiantes tales como amonestaciones, reproches, apreciaciones, aprobaciones. En concordancia con las premisas de la ley de los dos tercios, Ferry demostró la centralidad de los maestros en la comunicación.

Entre los principales trabajos de la época, se destaca la investigación de Sinclair y Coulthard (1975) quienes, desde un enfoque lingüístico, elaboraron un esquema para el análisis y categorización del habla en la enseñanza y el aprendizaje en clases de enseñanza básica. Los autores identificaron una estructura básica de intercambio comunicacional en el aula, denominada "IRF": el profesor inicia (I) el intercambio lo cual provoca una respuesta (R) por parte del estudiante, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor. Este estudio ha mostrado cómo el orden social formal de una clase está incorporado a un orden lingüístico, una estructuración del habla que representa el modo en que se lleva a cabo la educación en estos marcos (Edwards y Mercer, 1994).

Hacia finales de la década de los 70', se destacan otros estudios antecedentes que dieron lugar a una serie de constructos y prácticas metodológicas actuales, originados en los campos de la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnografía, la Psicología del Desarrollo, la Antropología, la Psicología Cognitiva, la Sociología y la investigación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El interés de las investigaciones se dirigió al estudio del aula como contexto lingüístico de enseñanza y aprendizaje, y el análisis de los intercambios discursivos entre profesores y estudiantes que allí se producen. En esta perspectiva, se hace énfasis en el modo en que las personas interactúan en marcos sociales determinados. Específicamente, se examinó cómo el lenguaje funciona en las aulas, bajo la forma de interacciones entre niños y adultos y entre iguales estableciendo relaciones con la adquisición y el desarrollo de diversos tipos de conocimientos.

Entre los principales trabajos de la época se destacan los estudios en Gran Bretaña de Basil Bernstein (1990) y en Estados Unidos de Douglas Barnes (1992). Basil Bernstein (1990) realizó una serie de investigaciones empíricas basadas en observaciones sistemáticas, estableciendo relaciones entre el aula y la sociedad. El autor postuló que la interacción actúa selectivamente sobre el potencial de lenguaje. Los niños que proceden de distintos sectores socioeconómicos y culturales tienen diferentes comportamientos lingüísticos y éstos se manifiestan principalmente en el uso del lenguaje para resolver problemas de su vida cotidiana. Asimismo, señaló que los desajustes lingüísticos producto del uso restringido de las posibilidades formales del lenguaje oral, son en parte responsables de las diferencias en el desempeño de los estudiantes. Sus trabajos dieron origen a la hipótesis del déficit cultural y lingüístico asociada al fracaso educativo de los sujetos de clases sociales bajas. Las investigaciones emprendidas por Labov (1983) en la Universidad de Pensilvania, sobre las variaciones lingüísticas y sociales contrapusieron a la idea del déficit la hipótesis de la variedad, según la cual el significado

relevante para la comprensión puede ser expresado en cualquier lenguaje y las diferencias lingüísticas determinadas socialmente no son de tipo cognitivo.

Desde un enfoque comunicacional de los intercambios discursivos en las aulas, las investigaciones de Barnes (1992) se orientaron a relacionar aspectos observados del discurso educacional con los procesos de aprendizaje de los alumnos. En el estudio de las conversaciones y el habla en el aula, Barnes analizó los usos del lenguaje en la interacción en las clases, y cómo los participantes construían nuevos campos de conocimiento y comprensión a través de las distintas formas del habla. Más adelante se describirán los aportes más relevantes de sus observaciones.

En nuestro país, una investigación pionera en el área de la interacción áulica fue realizada por Agudo de Córscico y Manacorda de Rosetti (1994) hacia los años '70, quienes examinaron comparativamente los modos de interacción lingüística en aulas de primero y segundo año de la educación primaria pública, representativas de distintos sectores socioeconómicos de la ciudad de Buenos Aires. Las autoras postularon la relación estrecha entre las características socioculturales del habla de los niños, sus modos de interacción lingüística con el maestro y el logro de los objetivos escolares.

Entre los estudios más actuales a nivel local se destacan las contribuciones de De la Cruz, Scheuer y colaboradores (2001) que, desde una perspectiva pragmática del discurso, estudiaron el lenguaje de la enseñanza en aulas de escuelas primarias públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, de sectores sociales marginales y medios. En sus resultados las autoras mostraron diferencias en los actos de habla de los maestros según la procedencia social de los escolares.

Asimismo, el trabajo de Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) se dirigió al estudio de las interacciones en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres, a partir del análisis de los intercambios de 163 eventos de enseñanza y aprendizaje registrados en un programa no formal de apoyo escolar. Como resultado de este estudio, las autoras señalaron que el diálogo intercultural se vuelve posible cuando se emplean recursos específicos y mecanismos discursivos para “abrir” un espacio comunicativo amplio en el aula; que permita retomar y recuperar en el intercambio las emisiones de los niños, para ayudarlos a reformular, reconceptualizar y expandir sus conocimientos. De ese modo los maestros permiten el ingreso y legitiman el mundo de los niños, sus conocimientos, su dialecto, los usos que hacen del lenguaje, al mismo tiempo que amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural.

Las investigaciones desarrolladas en este campo desde entonces, se ampliaron y enriquecieron con la incorporación de nuevos enfoques, especialmente relacionados con las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico. Aunque con aproximaciones disciplinares y posiciones teóricas y metodológicas diferentes, estos estudios comparten la idea de que las aulas son entornos comunicativos con características propias, donde la interacción cara a cara es un proceso gobernado por reglas. También, que las actividades de profesores y estudiantes, y sus interacciones en el transcurso de las mismas son, en buena medida, el resultado de un proceso de construcción entre los participantes; y el significado de las actividades en el aula depende del contexto específico en el que se manifiestan.

El contexto de la interacción en la construcción de significados compartidos

Douglas Barnes señala que “a diferencia de las tiendas, los autobuses y las viviendas, (las escuelas) existen puramente por el habla. Por su propia naturaleza, una escuela es un lugar donde se lleva a cabo comunicación: para eso existe” (1992: 15). Una observación frecuente es que los niños son más capaces de hablar de manera elaborada y realizar tareas intelectuales complejas, en el curso de sus interacciones espontáneas en el hogar que cuando son interrogados por sus maestros y/o profesores en el aula. El contexto lingüístico y comunicacional de la escuela es diferente al de sus hogares, con otros sistemas, referentes de comunicación, nuevos usos y funciones del lenguaje, intercambios formales y planificados (explicaciones, demostraciones, debates) (Palacios, 2015).

En un enfoque educativo, cognitivo y social, Edwards y Mercer (1994) utilizan el término “contexto” para referirse a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, por encima de lo que está explícito y les ayuda a dar sentido a lo que se dice. En esta línea, la idea de “contexto mental compartido” hace referencia a un contexto que no es sólo el del habla que está presente sino a un contexto de significados. El contexto permite dar sentido a lo que se dice a través del tiempo. Los autores distinguen entre contexto lingüístico y no lingüístico. El primero hace referencia al habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada; mientras que el segundo incluye el tiempo y el lugar, la situación, las personas implicadas, su conducta, etcétera. Así, el significado de lo que se dice depende del contexto en el que se produce la interacción.

Desde el punto de vista de la Psicología Cultural, el contexto se reconoce como aquello que entrelaza la actividad o situación; comprende un “entramado” de relaciones, definido por las acciones que los vinculan a los sujetos que lo constituyen (Cole, 1997). Los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento dependen de la participación y la interacción de los sujetos en las situaciones particulares y los contextos que dichas situaciones recrean. Los modos de interacción están entrelazados con los contextos donde se generan. En este sentido, el contexto escolar constituye, desde esta perspectiva, una estructura social que regula las formas de interacción; y por tanto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de ese contexto. Otorga un marco interpretativo y una significación particular a la actividad que allí se desarrolla. (Maddonna, 2004)

Por tanto, en la especificidad de los contextos áulicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos interactivos en los que los participantes se sumergen en la construcción de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos, complejos y ajustados a la realidad o parcelas de la realidad objeto de aprendizaje. Este compartir con otro, es una cualidad inherente de la intervención educativa cuyo objetivo puede ser entendido como la creación de comprensiones conjuntas (Edwards y Mercer, 1994). El avance en la construcción de significados compartidos en torno a los contenidos escolares es posible gracias a la confluencia y articulación de múltiples fuentes de influencia educativa entre las que

destacan la interacción y los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos y de alumnos entre sí (Coll, 2010).

En este marco se enfatiza los contextos lingüísticos y mecanismos sociales interactivos que permiten a los sujetos negociar significados y construir conocimientos. Profesores y los alumnos se sitúan en un contexto que no es únicamente físico sino principalmente en un contexto intersubjetivo que es definido, creado y asumido por los participantes en la interacción. En este sentido, el aula como contexto de producción del discurso resulta clave para comprender las formas particulares de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en especial, en la creación de “zonas de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1988).

En la tesis vygotskiana, la ZDP es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, definido por su resolución bajo la guía de un adulto o par más capaz. La calidad de la interacción y comunicación en el aula es lo que permite a los docentes “mediar” en el aprendizaje de los estudiantes para que ellos se desempeñen en su ZDP y, de este modo, puedan establecer relaciones de significación y/o sentido que no podrían hacerlo por sí solos (Palacios, 2015).

En esta línea, Cazden (2010) revaloriza las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes, donde se configure un entramado que permita, “establecer conexiones construyendo sobre lo familiar” y “desbloquear lo extraño”, es decir, comprender las relaciones intelectuales entre lo “conocido” y lo “nuevo”. Desde esta perspectiva, el discurso educativo como mediador cultural y cognitivo del aprendizaje y la escolarización, se organiza a partir de las interacciones que se establecen en el contexto escolar y en las aulas en particular.

El lenguaje como instrumento del pensamiento

Las indagaciones actuales sobre los procesos de interacción y el discurso en el aula desde un enfoque psicológico, consideran en gran medida los aportes conceptuales de la perspectiva sociohistórica y cognitiva por su relevancia para comprender los procesos de interacción social y construcción del conocimiento en el aula. La teoría sociohistórica de Vygotsky (1988/1993) confiere un interés peculiar a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje; concebido como resultado de la interacción entre el ser humano y su entorno cultural.

En esta perspectiva, la comprensión de los procesos psicológicos superiores se basa en la noción de mediación. La mediación es una idea que recorre la obra de Vygotsky y está asociada al uso de herramientas, en especial las “herramientas psicológicas” o “simbólicas”. Wertsch (2007) argumenta que nuestro contacto con el mundo está mediado de manera indirecta por signos. La mediación proporciona la base para la creación de un vínculo entre los procesos sociales e históricos, por una parte, y los procesos mentales de los individuos, por el otro. Esto es posible porque los humanos interiorizamos las formas de mediación particulares

proporcionadas por las fuerzas culturales, históricas e institucionales y, también, porque nuestro funcionamiento mental está sociohistóricamente situado.

Las construcciones mediadas o en colaboración, luego son internalizadas como formas de desarrollo individual. Tal como lo expresa en la ley de la doble formación:

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

En la tesis vygotskiana, el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación; esto es, como *instrumento cultural* lo empleamos para compartir conjuntamente el conocimiento, la cultura, que permite la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, lenguaje y pensamiento se combinan como un *instrumento psicológico* en el desarrollo cognitivo. Esto implica que el lenguaje, como instrumento de mediación simbólica, es interiorizado por el niño, cuyos procesos de pensamiento se ven consiguientemente reorganizados. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas: el niño adquiere maneras de comprender el mundo al tiempo que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

La comprensión de los sujetos se ve moldeada a través de interacciones con el mundo, un mundo no sólo físico, sino cultural, con sentido y significativo, como resultado principalmente del lenguaje. Por tanto, el conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales (Edwards y Mercer, 1994). En otras palabras, el lenguaje es un instrumento para guiar la acción e interpretar el mundo. Es el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente. Tal como sostiene Mercer:

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

El lenguaje no sólo trasmite, sino que crea o constituye el conocimiento como "realidad". Por tanto, va más allá de la utilización de un código y se dirige a la interpretación del significado intencional de los mensajes, tanto entre personas como intrapersonalmente (Bruner, 1994). Desde esta perspectiva, las formas lingüísticas reflejan no sólo las funciones cognitivas y de

comunicación; sino también, de comprensiones, intenciones e interacciones de los niños con los adultos (Vygotsky, 1993).

A pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el papel del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la manera en que éste se usa en las situaciones y prácticas educativas continúa siendo un misterio. Lo mismo sucede respecto a la relación entre el lenguaje y el pensamiento, donde hay un aspecto de esa relación que ha recibido poca atención, según el juicio de algunos autores (Mercer, 2001). Se trata del uso del lenguaje, para comprender la experiencia y pensar colectivamente. Según el Mercer, “empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas” (2001, 27). Si se comprende mejor cómo éste puede combinar los recursos intelectuales, es posible encontrar aplicaciones útiles y prácticas, sobre todo en el campo educativo.

El lenguaje ha pasado de ser considerado de forma casi exclusiva como uno de los contenidos básicos de la educación, a constituir además una de las claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este último aspecto reside la función epistémica del lenguaje como herramienta del pensamiento y la construcción del conocimiento.

En tanto inserto en la actividad conjunta que despliegan profesores y alumnos en el aula, el lenguaje, por su naturaleza semiótica, se convierte en el instrumento por excelencia que éstos utilizan para contrastar, negociar y eventualmente modificar sus representaciones y significados sobre los contenidos y tareas escolares. En palabras de Pilar Núñez, “el papel mediador del lenguaje en el acceso al saber y a la comprensión de la realidad implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos y en ámbitos abiertos a la riqueza cultural del contexto en sus diferentes manifestaciones” (2001: 140). La autora se sitúa en una perspectiva social de la oralidad, que no descuida a los individuos como hablantes concretos, miembros de grupos sociales y culturales también concretos y con características específicas. En este sentido, hace hincapié en la presencia explícita de la oralidad en el ámbito educativo, como conjunto de formas y saberes culturales y comunicativos que los estudiantes deben conocer, usar y disfrutar.

Interacción, habla y aprendizaje

Los intercambios comunicativos en el aula habitualmente siguen unos patrones naturalizados y ritualizados, como son los turnos del habla y la forma de acceder a una conversación en la clase (Palacios, 2015). En este sentido, Edwards y Mercer (1994) reconocen que estos intercambios se encuentran regulados por lo que denominan las *reglas básicas del discurso educacional*, que se caracterizan por:

- ser reglas de interpretación que deber ser comprendidas y puestas en prácticas por los participantes para formar parte en los intercambios conversacionales;

- ser implícitas más que explícitas; esto implica que los participantes pueden no conocer conscientemente que actúan según ellas;
- forman parte de un conjunto de reglas de interpretación más amplias que constituyen la base de una participación lograda en el discurso educacional, entre las que se encuentran el modo de abordar los contenidos escolares;
- no son fijas e inmutables, sino que se construyen y evolucionan con las aportaciones de los participantes;
- están influidas por diversos factores como la naturaleza de los contenidos, las características de las tareas, la filosofía educativa, y las concepciones pedagógicas de los profesores.
- son sensibles a las tradiciones y exigencias disciplinares; lo que significa que las diferentes disciplinas configuran sus propias reglas.

En efecto, el habla en el aula tiene características especiales que la distinguen del habla en otros contextos. Las formas de interacción oral entre profesores y estudiantes y de estos últimos entre sí en torno a las actividades del aula, explican gran parte de las diferencias en los procesos lingüísticos y cognitivos, necesarios para lograr aprendizajes formales y significativos. Entre otros, expresar el pensamiento, construir saberes de manera colectiva, participar críticamente del intercambio de ideas en las discusiones, reconocer diferentes propósitos y puntos de vista, narrar fielmente el mensaje emitido por otros, comprender y producir textos escritos, emitir juicios críticos sobre lo escuchado o leído, elaborar significados propios, seleccionar, organizar y relacionar ideas, resumir o sintetizar con exactitud (Palacios, 2015).

Desde un enfoque dialógico, Elichiry (2013) sostiene que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces, por lo que los procesos comunicativos asumen un carácter esencial en la actividad de aprendizaje. Según la autora, las relaciones dialógicas son relaciones de sentido, por tanto, el análisis dialógico tiene como propósito comprender el aprendizaje de los estudiantes desde sus “respuestas” en relación con las voces de los maestros, textos y pares. El elemento central de ese análisis no es el docente ni el alumno solo, ni tampoco el “texto” aislado; sino que se procura registrar durante un período de tiempo sostenido todos los intercambios entre los participantes. La autora se nutre de los aportes de Bajtín y enfatiza la importancia de la interacción y el rol del conflicto, concentrándose en los procesos dinámicos por los cuales los significados se despliegan en la interacción de dos o más interlocutores.

Resulta necesario destacar que la enseñanza dialógica implica una concepción del conocimiento según la cual, éste no es sólo lo que otros han formulado previamente sino lo que en forma continua se regenera y se construye en conjunto entre docentes, alumnos y pares (Elichiry, 2013). Para tal fin, el diálogo es una poderosa herramienta de influencia educativa en el abordaje de los aprendizajes escolares.

El valor de la conversación con el docente y entre iguales es fundamentada ampliamente por Cazden (1991). En opinión de la autora, las aulas son ambientes humanos tan masificados como los restaurantes o los autobuses, pero la organización de la conversación en su interior es diferente. Las investigaciones en países como EEUU y Reino Unido muestran que, aunque

la ubicación en grupos haya sustituido a las hileras por asientos, lo único que se ha socializado han sido los asientos, no el trabajo escolar.

En ambos países parecen predominar dos tipos de organización social del aula, al menos en la enseñanza primaria. Por una parte, la instrucción tradicional en grandes grupos, con el maestro ejerciendo el control en la parte frontal del aula y, por otra, la instrucción individualizada, con niños trabajando solos en las tareas asignadas y el maestro controlando y comprobando sus progresos individuales; bien sea en el pupitre del alumno o desde su propia mesa (Cazden 1991: 3).

En la misma línea, las observaciones sobre la comunicación en el aula realizadas por Barnes (1992) aportaron un modelo exhaustivo sobre el lenguaje en el aula y los elementos más significativos y relevantes del habla de los estudiantes interactuando en pequeños grupos para el aprendizaje y la enseñanza. Por un lado, examinó cómo las actitudes de los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes, por otro, cómo los alumnos usan el lenguaje y la manera en que estos usos determinan sus logros o fracasos en el proceso de construcción del conocimiento. Según Barnes:

No podemos considerar el lenguaje en clase únicamente en términos de comunicación, sino que debemos considerar cómo utilizan los propios niños el lenguaje durante el aprendizaje. Los principales medios con que los niños de nuestras escuelas formulan conocimientos y los relacionan con sus propios fines y sus propias visiones del mundo, son el habla y la escritura. [...] Lo que decimos y lo que escribimos refleja nuestros procesos mentales y nos permite hacernos responsables de ellos. En consecuencia, tanto los niños como los adultos no solo reciben conocimientos, sino que los reconstruyen para sí mismos (1992: 21).

El autor describe dos modos de empleo del lenguaje en la interacción entre alumnos durante las clases, con implicancias diferentes en los aprendizajes: el *lenguaje exploratorio* y el *lenguaje de presentación*, o de *redacción final* en el caso de la escritura. En el habla exploratoria, el lenguaje se utiliza para pensar en voz alta, hablar sobre los conocimientos propios y ajenos, reinterpretarlos, y acercarse eventualmente hacia un significado. En términos de la comunicación, el habla exploratoria normalmente viene marcada por dudas, repetición de frases de maneras distintas, pausas y titubeos; las locuciones tienen carencias, limitaciones. Sin embargo, este tipo de conversación tiene un valor potencial no sólo cognoscitivo sino también, para el desarrollo de la convivencia social, el trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas. Es el modo de emplear el lenguaje que permite a los participantes “aprender hablando” (Coll, 2010). Por otro lado, el lenguaje de redacción final es opuesto al exploratorio en tanto que intenta excluir los *desvíos* y *puntos muertos del pensamiento*, para desarrollar una presentación completa, acabada, bien formada y pulida para la aprobación del docente. En este tipo de exposición, el lenguaje se utiliza exclusivamente como un instrumento de comunicación, no de aprendizaje.

Los análisis de Barnes muestran que no todas las estrategias de lenguaje o formas de habla que aparecen en situaciones cooperativas o colaborativas, contribuyen a los aprendizajes y la construcción del conocimiento en el aula. En el mismo sentido, Mercer afirma “a pesar de promover las conversaciones entre los alumnos puede ayudar al desarrollo de la comprensión, no todos los tipos de conversación y de colaboración tienen el mismo valor educativo” (1997: 109). El autor identifica dos modos de conversación que contribuyen a la progresión de la comprensión. En primera instancia, la conversación en que los participantes presentan las ideas de forma clara y explícita, para compartirlas y evaluarlas conjuntamente. En segunda instancia señala la conversación en que se razona conjuntamente, se analizan los problemas y sus posibles explicaciones, y se toman decisiones de manera conjunta.

Asimismo, Mercer (1997) describe algunas condiciones favorables para promover aquellas formas de conversación, a saber:

- los participantes tienen que hablar para la realización de la tarea, por tanto la conversación no es un acompañamiento incidental;
- la actividad debe diseñarse para motivar la cooperación, no la competencia;
- los participantes deben comprender y compartir los propósitos y objetivos de la actividad que están desarrollando;
- las reglas básicas de la actividad deben promover el intercambio libre y conjunto de ideas relevantes, y una participación activa de todos los involucrados.

Las observaciones de Mercer (1997) sobre las formas de conversación que aparecen con frecuencia en la interacción entre alumnos se agrupan en tres modelos de *formas sociales del pensamiento*; es decir, formas de conversar que utilizan los sujetos para pensar conjuntamente. Por un lado, en la *conversación de discusión*, los participantes utilizan el lenguaje para manifestar sus desacuerdos y tomar decisiones de manera individual. En este tipo de conversaciones se producen intercambios comunicativos breves orientados a afirmar el propio punto de vista, y refutar los ajenos. Por otro lado, la *conversación acumulativa* se caracteriza por la construcción de un conocimiento común mediante un procedimiento de acumulación. Los participantes suman sus aportaciones propias a la de los demás, de manera acrítica. Por eso, en este tipo de conversación los intercambios comunicativos presentan numerosas repeticiones, confirmaciones y elaboraciones. Finalmente, Mercer (1997) señala que la *conversación exploratoria*, al igual que para Barnes, es aquella en la que se construye el conocimiento compartido, el cual se justifica abiertamente y se hace visible en la conversación. Este tipo de conversación, los hablantes tratan de forma crítica pero constructiva las ideas propias y ajenas; los intercambios comunicativos presentan afirmaciones y sugerencias que se ofrecen para la consideración conjunta de los involucrados.

En síntesis, tanto Barnes como Mercer (1997) sostienen que la conversación entre alumnos y las situaciones de trabajo cooperativo no son suficientes por sí mismas para que aparezca el habla exploratoria y, en consecuencia, se avance en el aprendizaje y construcción del conocimiento. Los modos de participación de los estudiantes dependen en gran parte de los significados que les otorgan a las actividades de aprendizaje, el momento en que éstas se

proponen y el contexto específico de su realización (Palacios, 2015). Por tanto, resulta necesario que profesores y alumnos se pongan de acuerdo sobre cuál es la finalidad de la conversación en clase y cómo debe desarrollarse; de tal forma que el lenguaje sea utilizado como instrumento para aprender hablando colectivamente. La capacidad de utilizar el lenguaje como forma social del pensamiento, requiere no sólo que las actividades y tareas cumplan con ciertas condiciones mencionadas, sino también, exige a menudo un aprendizaje específico (Coll, 2010) para avanzar en la construcción compartida del conocimiento.

A modo de síntesis

En las últimas décadas ha cobrado relevancia en el campo de la Psicología Educacional el estudio de la interacción y las formas en que se usa el lenguaje para la construcción compartida del conocimiento, como también, la interrogación por los escenarios y/o contextos donde esas interacciones tienen lugar.

La interacción entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí son procesos íntimamente relacionados, que se condicionan y se determinan mutua y recíprocamente, incidiendo de forma conjunta y articulada sobre la construcción de sistemas de significados compartidos. Son procesos indisociables en la dinámica del aula, se apoyan y refuerzan mutuamente promoviendo y facilitando (o dificultando y obstaculizando) el desarrollo de conocimientos compartidos (Coll, 2010).

En efecto, en los contextos áulicos, los intercambios comunicativos e interacciones entre profesores y estudiantes presentan variaciones importantes de un aula a otra y son sensibles a factores culturales, sociales, afectivos, curriculares, etcétera. El aula es un escenario comunicativo complejo, multifacético -espacial y temporalmente- y en constante transformación. Por tanto, tratar de comprender cómo es ese escenario y cómo interactúan quienes lo habitan implica adentrarse en el meollo del “interpensamiento”. En palabras de Mercer, “el lenguaje nos ofrece un medio para pensar juntos, crear conjuntamente conocimiento y comprensión [...] el lenguaje vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con procedimientos para obrar” (2001: 35).

En una perspectiva sociocultural, uno de los rasgos distintivos en el estudio de la interacción educativa es el interés por el habla que los participantes emplean en los procesos de interacción, que, en tanto instrumento de mediación (Colomina y Onrubia, 2010), permite regular la comunicación y mediar así los procesos de construcción de sentidos y significados sobre los contenidos escolares.

Referencias

- Agudo de Córscico, M. C. y Manacorda de Rosetti, M. (1994). Interacción lingüística entre profesores y estudiantes. Buenos Aires, AZ Editora.
- Barnes, D. (1992). De la comunicación al currículo. Madrid, Visor.
- Bernstein, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- Bruner, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En Nora Elichiry (comp.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (61-80). Buenos Aires, Manantial.
- Cole, M. (1999) Psicología Cultural. Madrid, Morata.
- Coll, C. (2010). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II (387-413). Madrid, Alianza.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2010). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II (415-435). Madrid, Alianza.
- De la Cruz, Montserrat, Shueuer, N., Caino, G., María F, Huarte, M. Baudino, V. & Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de profesores de nivel primario en distintos sectores socioculturales. Estudios Pedagógicos (Valdivia), (27), 23-41.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós.
- Elichiry, Nora (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial, Año 2(4), 55-68. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4981>.
- Flanders, N. A. (1961). Analyzing Teacher Behavior. Educational Leadership, 19(3), 173-200.
- Gilles Ferry (1968). L'enseignant éducateur. Revue française de pédagogie, 18-30.
- Labov, William (1983). Modelos Sociolingüísticos. Madrid, Cátedra.
- Maddoni Patricia (2004) "La escuela entre lo universal y lo particular". En Nora Elichiry (comp.), Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional (37-51). Buenos Aires, Manantial
- Medley, D. & Mitzel, H. (1959). Some behavioral correlates of teacher effectiveness. Journal of Educational Psychology, 50(6), 239-246. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2005-10188-001>
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (2001). Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona, Paidós.
- Núñez Delgado, M. Pilar (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Enunciación 16(1), 136 -150.

- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En Palacios, A. (Coord) Claves para incluir (133-158). Buenos Aires, Noveduc.
- Rosemberg, C.; Borzone, A y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula. Un análisis de situaciones de interacción con niños de barrios urbanos marginales del conurbano de Buenos aires, Argentina. Cultura y Educación, Vol 15, 399- 423.
- Sinclair, J. & Coulthard, R (1975). Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils. Great Britain, Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky L. 1993). Pensamiento y Lenguaje, en L. Vygotsky, Obras escogidas, T. II. Madrid, Visor.
- Wertsch, James (2007). Mediation. En Daniels H., Cole M. & Wertsch, J., The Cambridge Companion to Vygotsky (178-192). Cambridge University Press.
- Witrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza I, Buenos Aires, Paidós.

CAPÍTULO 6

Comunicación no verbal, aprendizaje y Psicoanálisis

Norberto Demarco

Cuentan que cuando el genio Albert Einstein conoció a Charles Chaplin le dijo: Lo que más admiro de su arte es su universalidad; usted no dice una palabra y sin embargo todo el mundo lo entiende y Chaplin le respondió: ¡Cierto, pero su gloria es aún mayor! El mundo entero lo admira cuando nadie entiende una palabra de lo que dice.

Lenguaje y comunicación no verbal

La comunicación no verbal por definición es considerada un sistema de intercambio que no utiliza signos lingüísticos. Y aún cuando se piensa habitualmente que el lenguaje verbal es el sistema de comunicación por antonomasia entre humanos, también es cierto que de ésta comunicación forman parte un cúmulo de signos no verbales que se intercambian, coadyuvan, modifican, transforman y subrogan al lenguaje verbal. Los gestos, el accionar del cuerpo, las muecas y gesticulaciones de la cara, la mirada, constituyen formas de transmisión e intercambio de comunicación entre humanos de manera inconsciente.

Estas diferencias en las formas de transmisión parecieran deberse a factores que no pueden minimizarse, aunque habitualmente se lo haga. Nos preguntamos: ¿Cuál es la intervención en el lenguaje de dichos factores inconscientes, desconocidos para el Yo de un sujeto? Al decir de Sigmund Freud (1905), condensación y desplazamiento, son leyes, mecanismos propios de esa instancia. Los mismos mecanismos que su discípulo Jacques Lacan ha identificado respectivamente como metáfora y metonimia, gracias a sus estudios y articulaciones transformadores de los conceptos lingüísticos de Ferdinand de Saussure.

Habitualmente se diferencian tres sistemas de comunicación no verbal; el primero es el llamado *lenguaje del cuerpo*, estudiado por la *cinesia*, que es la parte de la semiótica que investiga la comunicación por medio del cuerpo y sus manifestaciones. Este lenguaje está formado por los movimientos y gestos del cuerpo, rasgos y posiciones de la cara, miradas, sonrisas, muecas, largo del pelo, posturas, kinesia de los brazos y manos. Incluye también las significaciones de mensajes intercambiados a través de los sentidos como el olfato y el tacto;

aspectos que por otra parte son preponderantes en la comunicación sexual y que en la mayoría de las veces no se tienen en cuenta conscientemente. El segundo es el *lenguaje de los objetos*, que queda representado por los tatuajes, vestimentas y adornos en general. Mientras que el tercero lo constituyen los *sistemas paralingüísticos*, como los chillidos y diversos tonos de voz (Serrano, 1981).

Recordemos que estos sistemas no sólo interactúan entre sí y con la comunicación verbal, sino que también es preciso tomar en cuenta las variables de tiempo y espacio en el que acontecen los fenómenos de esta comunicación, ya que según sea el tipo de relación entre las personas; más íntima, más social o pública o personal y familiar varía el modo de contacto entre ellas. Al respecto, la *proxémica* es la encargada del estudio de la distribución del espacio (Hall, 1966). Sintetizando las características más relevantes de éste tipo de comunicación reafirmamos que siempre existe una interdependencia entre la comunicación verbal y no verbal. Que frecuentemente los mensajes no verbales son más significativos que los verbales, y suelen funcionar como reguladores del proceso comunicativo. Las funciones emotiva y expresiva tienen preponderancia sobre lo conceptual y siempre varían según las culturas y costumbres. La comunicación no verbal está dirigida por el principio de simultaneidad donde tanto la emisión como la recepción de mensajes puede soportar más de una significación a la vez, a diferencia de la comunicación verbal con signos lingüísticos que es lineal y sucesiva, ya que una palabra adviene luego de otra y no simultáneamente (Goffman, 1979).

Interculturalidad y comunicación no verbal

Nos será de gran utilidad mencionar la experiencia de Tamara Cudinach Socuélamos y Nadia Lassel Sopeña en sus clases de comunicación no verbal en el aula intercultural de enseñanza del español como lengua extranjera -ELE- en la Universitat de les Illes Balears, que es un ámbito de intercomunicación de lo más diversa y que forma parte de una modalidad que en la actualidad es de las que más se editan respecto a los fenómenos interculturales. Las autoras han observado que todas las destrezas implicadas en la comunicación aparecen más o menos representadas según los fines perseguidos. Sin embargo, notaron que es común que se deje a un costado un complejo relevante de elementos de la comunicación no verbal. Por ello, han señalado la función de los componentes no verbales en el acto comunicativo y ordenado estos componentes en su función comunicativa, tanto para identificar la importancia de los signos en su vinculación con la interculturalidad, como en su articulación con la comunicación no verbal.

Tal como señalamos la comunicación no verbal incluye todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican. Intervienen elementos culturales y otros propios de los sistemas de comunicación no verbal, como los sistemas *kinésicos* que incluyen movimientos y posturas corporales que comunican el significado de los enunciados verbales; b) *proxémico* que hace hincapié en hábitos de comportamiento en el ambiente y en a las creencias, así como

uso y distribución del espacio y las distancias culturales que mantienen las personas en sus intercambios; c) *cronémico* que se encarga de la concepción, la estructuración y el uso que hacen del tiempo los humanos y d) *paralingüístico* que comprende las adjetivaciones y modificadores fónicos, indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios que comunican junto a la producciones verbalizadas.

Algunos de los aspectos comunes que podemos señalar entre estos sistemas es que su intencionalidad consciente es relativa, pues la significación siempre tiene un sentido inconsciente; dado que aprendimos a hablar, a gesticular y a señalar algo por identificación con otros humanos, cuando no sabíamos nada de lo humano en tanto *infans*. Así, por ejemplo, en una conversación si el receptor desvía la mirada, quien emite podría interpretar, desinterés. Los signos no verbales pueden emitirse de forma independiente, aunque frecuentemente se combinen con los signos verbales, a tal punto que resulta imposible comunicar verbalmente sin emitir signos no verbales, conscientes o inconscientes. Esto significa que no dominamos todo el espectro simbólico, sino más bien que nos dirige desde nuestra constitución como seres del lenguaje.

Por otra parte, los signos no verbales en la comunicación son funcionales a la interacción social (saludar, presentar, felicitar, agradecer, prometer, reconocer), se usan para estructurar y controlar la comunicación (pedir la palabra, comenzar o terminar el orden para hablar) y, también, para apoyar prácticas habituales en la comunicación (identificar, describir, pedir, dar un consejo u opinar acerca de algo o alguien). Asimismo, estos signos tienen múltiples objetivos tales como añadir información al mensaje verbal, camuflándolo, especificándolo, confirmándolo, contrariándolo, debilitándolo o reforzándolo en sus contenidos. Y también pueden sustituir al lenguaje verbal, regulando su interacción o mejorando los problemas verbales de la comunicación.

La comunicación interpersonal y los aspectos no verbales de la comunicación

Según lo planteado por Víctor Manuel Fernández (2007), la comunicación interpersonal circula en diversas formas y niveles al mismo tiempo, los que describiremos a continuación:

1) En el intercambio comunicacional, se emiten mensajes verbales y sobre todo un sin número mayor de señales de naturaleza no verbal.

2) Hay mensajes que transmiten información; son los llamados “de contenido”. Éstos se componen de signos convencionales arbitrarios, tal es el caso de los idiomas, el lenguaje signado de los sordos, entre otros.

3) Existen otros mensajes cuyo cometido define las relaciones, por ejemplo el establecimiento de roles y reglas, generalmente implícitos que indican la jerarquía. Así se hacen repetitivos y generan patrones.

4) También el proceso comunicativo incluye la metacomunicación, que tiene que ver con la calificación y transformación que unos mensajes producen sobre otros; como el tono de voz, que determina si se dice algo irónicamente, o enojado o con alegría o también aclarar algo como el ¿qué quieres decir con eso?

5) En el caso de los mensajes simultáneos pueden ser congruentes o contrariarse entre sí, y cabe destacarse que generalmente las contrariedades se dan entre mensajes no verbales y verbales.

6) Habitualmente los mensajes digitales, responden a códigos prefijados y convencionales, tales como las palabras escritas o habladas; también a signos como números, símbolos matemáticos, lenguaje signado de los sordos; también señales gráficas como las de tránsito. Lo común entre ellos es que no mantienen relación directa con el referente, por ejemplo, casa que no tiene relación intrínseca con el objeto al que hace referencia. Por el contrario hay otro tipo de mensajes que son analógicos y hacen uso de signos que si guardan relación intrínseca con lo que representan, como los signos icónicos que semejan a lo que representan, un cuadro que se asemeja a un rostro en particular o el humo que indica que hay fuego, o las nubes bajas y grises que señalan que habrá lluvia; también pueden diferenciarse los signos deícticos que indican dirección o distancia. Una de las características más específica de la comunicación analógica es su multiplicidad de significaciones, motivo por el cual se dificulta la traducción de lo analógico a lo digital en la mayoría de los casos.

7) El contexto influye radicalmente en la comunicación, ya sea por los acontecimientos o por las limitaciones que se producen en la secuencia de intercambios de datos.

8) En la comunicación interpersonal, tanto lo que se dice como lo no dicho, cobra valor de comunicación, ya que es imposible no comunicar.

Tal como ya lo señaláramos, la comunicación no verbal es parte del proceso comunicativo y nada ajena a la comunicación verbal, pero hemos de destacar que pueden existir intercambios especialmente no verbales. Según Víctor Manuel Fernández (2007), prefiere utilizar el término específico y más adecuado por su amplitud de comunicación no verbal, en lugar de como prefieren otros autores que hablan de lenguaje corporal, cinesia, gestualidad, proxémica.

Enseguida enumeramos los elementos básicos de la comunicación no verbal: expresiones faciales, miradas, sonrisas, gestos, paralenguaje, señales de género, marcadores de territorio.

Las *expresiones faciales* son efecto de manifestaciones musculares de tres zonas; una superior que cubre la región temporal, como las cejas, zona interiliar del entrecejo, ceño; zona media que corresponde a los párpados, puente de la nariz y zona inferior que abarca la boca, surcos nasolabiales y mentón. La mayoría de ellas son involuntarias y dan cuenta de las emociones. Darwin fue quien realizó los primeros estudios de organización comparativos entre las expresiones emocionales del resto de las especies animales y la humana. Hay rasgos faciales congénitos, adquiridos durante el embarazo que pueden hacer que algunas personas parezcan siempre tristes, enojadas o alegres. En razón de la personalidad y el medio, las expresiones faciales pueden ser pasibles de ser tanto modificadas como en el caso de los actores expresando a voluntad un gesto, como fingidas según el papel que interpretan y siempre influenciadas por factores socioculturales e idiosincrásicos.

Las expresiones faciales universales son relativamente independientes del aprendizaje y de factores socioculturales, por ejemplo se observan en las personas ciegas de nacimiento. Muestran emociones elementales:

1) La sorpresa, en la zona superior de la cara, movimiento de las cejas, arrugas horizontales de la frente, piel estirada debajo de las cejas; zona media de los párpados que se separan y zona inferior donde se eleva el labio superior, cae la mandíbula inferior, se abre la boca y se separan los dientes.

2) El miedo, donde las cejas se levantan y se juntan. Se forman las arrugas de la frente en el centro, se tensa y eleva el párpado inferior y la boca se abre tensando hacia atrás los labios.

3) El enojo se muestra donde las cejas se bajan y se juntan generando la aparición de líneas verticales entre ellas, se tensa el párpado inferior, se rigidiza la mirada. Se puede producir ojos saltones y respecto a la boca pueden apretarse los labios o abrirse con el objetivo de gritar.

4) La tristeza, se manifiesta en cómo se elevan las comisuras internas de los ojos y el borde interno de las cejas; se bajan y tiemblan las comisuras de los labios.

5) El disgusto se expresa en que bajan las cejas, el párpado superior se empuja hacia abajo; mientras se eleva sin tensarse el párpado inferior, las líneas nasolabiales se acentúan y se frunce la nariz; se elevan los labios inferior y superior, juntándose.

6) La alegría es donde se libran bajo los párpados inferiores que se elevan las arrugas, al lado externo de las comisuras de los párpados se forman las llamadas *patas de gallo*; se elevan las comisuras de los labios y éstos pueden mantenerse cerrados o separarse mostrando los dientes.

7) Las expresiones faciales mixtas en realidad son el modo habitual en que se presentan y no de manera pura como las hemos descrito precedentemente. Y quienes conviven reconocen y saben sus significados.

Según lo señalara Víctor Manuel Fernández (2007), los ojos son parte importante de las expresiones faciales y manifestación de las emociones. Las miradas expresan afecto, odio, dominio, sumisión o complacencia, aburrimiento o desinterés y así modifican los ritmos de una comunicación. Si bien siempre la mirada depende del estatus social y de la personalidad, la variedad de ésta, está sujeta también a la cultura donde pertenezca y por ello puede cambiar su significación. Por ejemplo, entre los árabes la mirada directa a los ojos del interlocutor es muy bien vista, pero es absolutamente censurada entre los japoneses.

Respecto de la *sonrisa* diremos que puede determinar un sin fin de significaciones, ya que en determinadas circunstancias señala un carácter amigable o de buenas maneras, placer, humor, mientras que en otros ámbitos representa ridículo, y también enigma, coquetería, burla entre otras expresiones. Son el contexto y la presencia de otros mensajes verbales y no verbales, lo que indicaría la interpretación más clara de su expresión.

En cuanto a los *gestos* podemos indicar que las expresiones faciales, las posturas y actitudes y movimientos corporales que acompañan el discurso de forma sincrónica pueden mostrar gestualmente sorpresa, enojo, alegría, tristeza, entre otras emociones y actitudes. En

función de esas circunstancias y en concordancia a lo que se pretende transmitir en un discurso se realizan gestos manuales indicando formas, tamaños, indicando direcciones o esfuerzos. Es notable como cuando se terminan los denominados turnos de una conversación, aparecen expresiones de movimientos gestuales verticales hacia abajo de los párpados, manos y cabeza.

En relación al *paralenguaje*, está referido al modo en que se expresa algo. Los tonos, la altura aguda o grave, la cantidad larga o corta y la intensidad sea más o menos acentuada. Las variables dependen en general del idioma y de los dialectos, a los que además se les añaden modificaciones personales, a veces inmediatas y simultáneas a la conversación que se tiene con el objetivo de acentuar un rasgo, fingirlo modificarlo o darle mayor claridad o ambigüedad.

Las *señales de género* al decir de Víctor Manuel Fernández (2007), responden a las actitudes, movimientos, posturas, maneras de sentarse, cruzar las piernas, caminar, balanceo de caderas, braceo, ritmo de parpadeo que son diferentes según los géneros y en ocasiones suelen ser ambiguas en personas homosexuales. Naturalmente responden a distintas circunstancias, tales como las costumbres socioculturales que por otra parte con la globalización han variado ostensiblemente.

También nos advierte Fernández que los humanos somos *marcadores de territorio*, tal como casi todos los vertebrados, y según la cultura y costumbres nuestra distancia conversacional varía. Ocasionalmente la invasión del espacio personal da lugar a actitudes agresivas, y antes que ellas existen innumerables modos de alejarnos o alejar a los otros de una o en una conversación.

Es sugestivo e importante recordar que las señales no verbales tienden a agruparse en *patrones*, es decir en una secuencia común reconocible según sus significaciones.

Por ejemplo, los *patrones que indican cortejo* empiezan con una acentuación de las señales femeninas o masculinas, como las posturas, actitudes, miradas, sonrisas. Siguen con aumento de la tonicidad muscular y en el género masculino con contracción abdominal, sacando pecho y elevando hombros, mientras que en el género femenino aparece un aumento de la tonicidad de las piernas, especialmente de las pantorrillas con extensión hacia el pie, la cabeza erguida, con mirada de soslayo, el labio inferior se muestra aumentado de volumen. Existen expresiones de arreglo personal, tales como tocarse el pelo, la ropa, la corbata. En ellas hay movimientos de muñecas manos y dedos, contrayéndolos y retorciéndolos en ademán lento y sinuoso, en ocasiones mostrando la palma de la mano en vez del dorso. En situaciones de intercambio el género femenino suele arreglar el atuendo del hombre. Además se corresponden con manifestaciones no verbales de dominio que en general son más comunes en los hombres y de sumisión en la mujer en nuestra cultura occidental. Se da en el contexto de interés sexual y puede ser recíproco o no y de aproximación lenta o de rechazo (Fernández, 2007).

Diferenciaremos además patrones parecidos al cortejo, llamados casi-cortejo, que son muy comunes en circunstancias no sexuales, por ejemplo entre padres e hijos, amigos, compañeros de trabajo, relaciones escolares, incluyendo personas del mismo sexo sin inclinaciones homosexuales. El patrón *de casi-cortejo* parecería perseguir el objetivo de intensificar la relación interpersonal, aunque también podría tratarse del interés de obtener alguna prebenda práctica, como un permiso, o la disminución de una sanción. Lo que distingue al patrón de casi-cortejo al de cortejo, son calificaciones verbales y no verbales que aluden al compromiso que

los participantes ya tienen establecidos, como los tonos de voz y la presencia simultánea de marcadores de territorio (Schefflen, 2006).

Los *patrones que indican dominio y sumisión* se complementan. Por ejemplo en un intercambio interpersonal un sujeto expresa un rol dominante y muestra un patrón no verbal de dominio, en tanto que al mismo tiempo los otros asumen un papel de sumisión y expresan un patrón no verbal de éstas mismas características. En la medida en que un intercambio interpersonal se define complementariamente uno establece las reglas y el otro las acepta, y esta expresión se hace repetitiva como patrón de conducta.

Las personas que tienen mayor estatus expresan señales de dominio y se muestran colocando la cabeza hacia atrás y la cara hacia arriba y no la inclina si el interlocutor es de menor estatura, sino que solamente baja la vista manteniendo la mirada, sus fosas nasales permanecen abiertas, aumenta el volumen de la voz y pronuncia las palabras con lentitud y enfáticamente, aparece con el pecho prominente, colocan las manos en jarras o una en jarras y otra con el dedo índice señalando. Si la persona que comunica dominio está sentada, puede mostrar una consecuente expresión corporal de tronco y cabeza hacia atrás, con los brazos levantados, manos entrecruzadas detrás de la nuca dando apoyo a la cabeza. De pie puede colocar una pierna delante de la otra o mantener las piernas más separadas que cuando se trata de una señal de género masculino, también puede agitar una mano frente a la cara del otro o invadir su espacio.

En la sumisión la expresión se caracteriza por la inclinación de la cabeza hacia adelante, casi cerrando los párpados, con flexión de la cabeza y girándola hacia un mismo lado, evitando mirar de frente al interlocutor, inclinando el tronco hacia adelante de la cintura hacia arriba, se colocan los brazos junto al cuerpo, se entrelazan las manos por delante o por detrás de éste. A veces se cubre parte de la cara con una mano como con vergüenza, se baja la voz, con expresión facial contrita y sonrisa conciliadora. Estos patrones de dominio y sumisión pueden a través de metaseñales expresar que son parte de una forma lúdica transitoria. Sobre todo cuando se entremezclan una actitud con otra en la emisión como por ejemplo en el caso de dominio, adicionándole una sonrisa o alguna expresión de sumisión en el tono de voz incongruente durante la exhibición de dominio y en contrario en la sumisión puede mostrarse la exageración de algunos aspectos del patrón con comentarios irónicos o mensajes verbales que contrarían la actitud de sumisión.

Aprendizaje y comunicación no verbal

El aprendizaje puede ser concebido como un proceso donde coexisten varios actores, uno es el *estudiante* que tiene la intencionalidad de aprender, otro es el *profesor* con una intención de enseñar y, un tercer actor, es el *conocimiento*, que diferenciaremos del *saber*, ya que éste supera la dimensión de lo consciente. La complejidad del proceso explicaría por qué en

ocasiones el estudiante puede sorprender al profesor con conocimientos que superan ampliamente sus expectativas.

La participación de los estudiantes, sus inquietudes, preguntas, respuestas tentativas a las presentaciones del profesor son claras manifestaciones no sólo del interés y apropiación de la tarea áulica, sino también de otras áreas de la vida y que muestran la cara de las motivaciones que se han producido entre ambos actores e incluso entre pares; que generan un andamiaje para el proceso del vivir. La diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje es un rasgo distintivo de las aulas. Mientras algunos estudiantes avanzan y siguen progresando, hay otros que no alcanzan los umbrales establecidos para continuar aprendiendo (Palacios, 2015).

No es nuestro objetivo aquí naturalmente ocuparnos del proceso de aprendizaje en sí mismo, sino más bien focalizarnos en la forma en que interviene la comunicación no verbal en dicho proceso que, como se ha dejado entrever, es también activado desde mecanismos inconscientes. Nos preguntamos: *¿Qué aspectos se incluyen en el aprendizaje y en el conocimiento, que escapan a la pretensión de los actores?* (Sigmund Freud, 1907), señaló que tanto el niño jugando como el poeta escribiendo, juegan, uno con sus imitaciones y el otro con las palabras; mediante este proceso lúdico ambos transforman la realidad. Son procesos creativos, son procesos del lenguaje, son procesos del amor que juegan entre sí para producir la transferencia y producción de conocimiento.

Saber y conocimiento

Uno de los aspectos a considerar en relación al aprendizaje y la comunicación no verbal entre el profesor y el estudiante es el papel del conocimiento (entendido como proceso de hacer de un saber). En este sentido, “educando somos todos, todo el tiempo” y viceversa, “educadores somos todos, todo el tiempo”, dado que los procesos de comunicación formalizados en las instituciones son modos políticos de organización que en apariencia pretenderían generar con la educación un proceso igualitario que siempre falla a las claras en su pretensión, más allá de su intención y de que algo se consiga. Es por eso que (Freud, 1921), señalara en su libro *Psicología de la Masas y Análisis del Yo* que hay tres aspectos imposibles para lo humano, el educar, el gobernar y el psicoanalizar.

Es importante aquí tener en cuenta que el concepto de *imposible* utilizado por S. Freud no está referido simplemente a lo que no se puede, sino a aquello que se intenta y por que en los procesos de comunicación se nos escapa a la intención del objetivo, precisamente como ya señaláramos, a raíz de la intervención de procesos inconscientes. Estos procesos de comunicación irrumpen a través del lenguaje y somos atravesados por ellos, pasando de un saber inconsciente (es decir, que sin saber poseemos) a la actividad de nuestra consciencia, donde sí, podemos darle categoría de conocimiento. Este mecanismo pues, se asemeja a la mayéutica de Sócrates, el recordar o parir ideas con la guía de quien no le dirá qué hacer al discípulo, pero hará que él mismo recuerde lo que habría olvidado. Como expresa (Lucía

Serrano, 2009), en el prólogo del libro *Encuentros de* (Montironi, 2009:9), *Es el saber el que sabe del sujeto y no el sujeto el que sabe del saber.*

La PNL (Programación Neurolingüística)

La Programación Neurolingüística (PNL) ofrece un modelo para analizar la comunicación tanto verbal como no verbal en los procesos de aprendizaje, basado en la teoría clásica de la comunicación de Palo Alto y también en la teoría de la Gestalt (Sclarck, 1990) La primera teoría nos permite conocer los elementos que intervienen en la *codificación* de un *mensaje* desde el lugar de *emisores* y en la *decodificación* del mismo desde el lugar de *receptores*, a través de un *canal*, donde también en ocasiones se genera “*ruido*”, que es lo que marca que no hay redondez en esa comunicación, es decir no hay sin fisura, ya que el lenguaje es siempre más de lo que pretendemos decir. Precisamente, éste es el lugar que siempre interpela el Psicoanálisis. Al decir de (Bateson, 1972) y (Watzlawick, 1981), siempre estamos comunicando ya que no hay manera de no comunicar. La comunicación digital clásica se ve todo el tiempo compartida con la analógica que precisamente representa las formas que incluyen los gestos, posturas y posiciones, tonos de voz, movimientos de las órbitas oculares (parte de la comunicación no verbal).

Por su parte, la teoría de la Gestalt explica los modos de interrelación entre la figura y el fondo que nos permiten percibir de un modo amplio los aspectos atencionales prioritarios de manera alternativa, es decir, lo que a veces es figura luego puede ser fondo y viceversa; este interjuego de la percepción afecta la comunicación. La atención es siempre la figura, ya sea en un pensamiento, una idea, en una frase o en lo que percibimos y sentimos. Epistemológicamente la Gestalt considera el concepto de reestructuración como fundamental ya que nos habla de la reconfiguración que representa la contrastación permanente de una experiencia con otra y que finalmente darán fundamento a las teorías del campo de Kurt Lewin que nos habla de cómo interviene la Gestalt en la dinámica de los grupos, es decir en sus transformaciones según la cantidad y actitud de los miembros y en la teoría organísmica de Golstein que hace lo propio de la reconfiguración en lo orgánico en cuanto a la adaptación a alcanzar a través de la autoactualización y autorregulación que ejercen los organismos, similar a la concepción constructivista de J. Piaget con el concepto de asimilación y acomodación constantes hacia el proceso de adaptación permanente. Debemos saber que para lo humano existe una dificultad estructural respecto a cómo receptionamos la información, ya que poseemos *limitantes* que nos condicionan en dicha recepción. Las mismas pueden ser *neurológicas*, que representan los factores innatos de capacidad fisiológico somática; las *sociales* que nos permiten la construcción del intercambio cultural, idiosincrásico, religioso y del lenguaje que utilizamos y las *individuales* que nos suministran una posición de estilo familiar con rasgos particulares de nuestra propia historia.

Otra premisa relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje que postula la PNL es que “*el mapa no es el territorio*” de la comunicación, en alusión a la dimensión diferenciada entre la representación de lo que percibimos y lo real del mundo inconmensurable, inaprehensible, respectivamente (Sclarck, 1990). Es decir, que cuando nos comunicamos lo hacemos con una intención consciente y una intención inconsciente, donde esta última siempre es superadora en lo que resulta como fin.

Los sistemas representacionales marcan que somos parte siempre de una tipología sensorio/perceptiva dominante por sobre los otros sentidos. La PNL diferencia tres tipos: los auditivos; los visuales y los kinestésicos, los cuales respectivamente dan prioridad en su funcionamiento a las particularidades de la función que domine sea ésta del oído; la mirada o los movimientos y es así que se apoya este modelo en el estudio de observación minucioso de estas manifestaciones corporales; actitudinales y del discurso humano.

Todos estos aspectos nos llevan a pensar cómo se ejerce la comunicación entre las personas humanas. Máxime cuando se trata de una tarea áulica, donde las percepciones se concentran en la figura de quien enseña, sea ésta más o menos participante o haga participar más o menos a los estudiantes. Así es que nos queda por desentrañar el misterio de qué se enseña y de qué se aprende, tanto cómo de quién enseña y quién aprende en dicho proceso. Esto es algo de lo que pretendemos que se cuestione a la hora de comunicarnos en el proceso del aprendizaje.

Aprender a aprender significa entonces recordar, cuestionar, atender, desatender, incorporar una actitud del otro, reconocerlo, diferenciarlo. A veces una explicación complica la comunicación del aprendizaje y una actitud o un gesto facilita una posición, y viceversa. Es decir que no pretendemos aquí realizar una estandarización de los gestos, pero sí dar cuenta de que en cualquier intercambio humano existen múltiples motivaciones, intenciones que no pueden ser sistematizadas por el lenguaje. La PNL, es un intento de aproximación a esa observación y organización de ambas formas de comunicación. Del mismo modo que el Psicoanálisis es un instrumento apropiado para el autoconocimiento y la autotransformación.

Atención conjunta y lenguaje temprano

Bruner (1983) investigó la adquisición del lenguaje en los niños y afirmó que éstos adquieren el uso habitual y conocido del símbolo lingüístico a través de su participación en un formato interactivo de intercambios en su forma de vida, y gracias a las escenas atencionales conjuntas que desarrollan en la relación con otros humanos, en los que se apoyan. El autor vincula estos intercambios y actividad conjunta al concepto de “*andamiaje*”. Esta idea es central a los fines de nuestro análisis, ya que los niños comprenden algo antes de modo no lingüístico, y en general el lenguaje del adulto se apoya en experiencias conjuntas de atención que les proporcionan un conocimiento con significado social, de manera previa al lenguaje. Por ello, es fundamental que los niños conozcan que los adultos son seres intencionales, con quienes

pueden compartir experiencias atencionales conjuntas, para realizar las actividades de aprendizaje y compartir roles (Bruner, (1975).

Las primeras adquisiciones lingüísticas de los niños son constituidas en los acontecimientos y las situaciones que suceden a su alrededor. Según (Brown, 1973) los aspectos de adquisición no verbales y verbales más comunes entre los niños del mundo son:

- Los juegos de presencia y ausencia. Recurrencia de personas, objetos y sucesos (hola, adiós, se fue, más de nuevo, otro, basta, fuera).
- El intercambio y la posesión de objetos (dar, tener, compartir, mío, de mamá).
- Los movimientos y la ubicación de las personas y los objetos (venir, ir, arriba, abajo, dentro, fuera, en, aquí, allí, traer, tomar, ¿a dónde vas?).
- Los estados y cambios de estado de los objetos y las personas (abierto, cerrado, caer, romperse, arreglar, mojado, lindo, pequeño, grande).
- Las actividades físicas y mentales de las personas (comer, patear, pasear, dibujar, abrazar, besar, arrojar, rodar, querer, necesitar, mirar, hacer, ver).

Desde edades tempranas, los niños hablan de escenas vividas y articuladas en su comprensión (Slobin, 1985). La actividad simbólica se da cuenta de la complejidad de las experiencias en un sentido abstracto, organizándolas en estructuras de contenido mediante sistemas de expresión. Lo simbólico organiza además de nombrar la experiencia, la hace así comunicable y pensable (Eco, 1995). Paralelamente, a los aspectos simbólicos de la comunicación actúan los elementos de carácter semiótico inscriptos en la cultura.

“Toda cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos en el que, ante todo, destacan el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión. Y tanto la antropología tiene como objeto unos modelos, o sistemas de símbolos que rigen las propiedades características de la experiencia, pero que, a diferencia de la experiencia, pueden ser manipulados” (Lévi-Strauss, 2009).

Referencias

- Bateson, G. (1972) *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Ballantine Books.
- Brown, R. (1973) *A Firstlanguage: Theearlystages*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). *From communication to language*, *Cognition* 3, Nueva York Norton.
- Bruner, J. (1983). *From communication to language*, *Child's talk*, Nueva York Norton.
- Diagonal/Santillana (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación Volumen 1. A-H. Comunicación no verbal*. Madrid, Editorial Diagonal/Santillana.
- Davis, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- Díaz-Corrales, J., Reyzábal M. V. y Hilario, P. (2003). *Interculturalidad y comunicación no verbal*. Aula intercultural de ELE, Universitat de les Illes.
- Eco, U. (1995). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Fast, J. (1971). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona, KARIOS.
- Fernández, V. M. (2007). *Aspectos no verbales de la comunicación*. Buenos Aires, Elementos 66.
- Freud, S. (2010-1920). *Psicología de la Masas y Análisis del Yo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1983). *La interpretación de los sueños*. Madrid, Edit. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1983-19). *El poeta y los sueños diurnos*. Madrid, Edit. Biblioteca Nueva.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público*. Madrid, Alianza.
- Hervas Fernández, G. (1998): *La comunicación verbal y no verbal*. Madrid, Playor.
- Lacan, J. (1981). *Escritos II*. Paris, Editorial Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (2009). *Antropología Estructural*. Roma, Editorial IISaggiatore.
- Menassa, M. O. (2014). *Freud y Lacan - hablados 1*. Madrid, Editorial Grupo Cero.
- Montironi, J. (2009). *Encuentros*, Buenos Aires, Editorial Grupo Cero.
- Montironi, J. (2007). *Estética o el inconsciente no se rinde*. Buenos Aires, CEA.
- Palacios, A. M. (2015). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires, Noveduc.
- Platón (1997). *La República*. Madrid, CEPC.
- Sclarck, R. (1995). *La percepción desde la PNL*. Buenos Aires, Leuka.
- Serrano, S. (1981). *La semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona, Montsinos.
- Slobin, D. (1985) *The language making capacity*, Ed., *The cross-linguistic study of language acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana, Comunicación Lingüística y representación simbólica*. Buenos Aires – Madrid, Amorrortu Editores.
- Watzlawick, P. (1981). *Teoría de la comunicación humana* (con Janet Beavin y Don Jackson) México, Fondo de cultura económica.

CAPÍTULO 7

El sujeto en Psicoanálisis: la inscripción de lo irrecuperable

Paula Tarodo

Se propone abordar la noción de deseo que ofrece el psicoanálisis, sin perder de vista a los destinatarios de este libro. Por lo tanto, nos detendremos en el aporte de esa noción para pensar la constitución de la subjetividad y la situación educativa.

Con el objeto de propiciar la lectura de fuentes primarias y considerando que diversos autores que tratan el tema se inspiran en los mismos textos, tomaremos referencias del fundador del psicoanálisis: Sigmund Freud. Nos detendremos en *La interpretación de los sueños (1900/1994)*, escrito en el que presenta la primera metapsicología y sienta las bases de desarrollos posteriores.

Con el propósito de abordar el alcance de la noción de deseo, se establecerá una suerte de distinción respecto del primer modo en que el fundador del Psicoanálisis formalizó la lógica rectora del acaecer psíquico. Siendo fieles a nuestro objetivo presentaremos la noción de *principio de constancia* (Freud, 1893/1994) y explicitaremos el modo en que su lógica resulta congruente con aquella que rige el esquema reflejo.

Finalizaremos con algunas reflexiones en torno al alcance de esta noción para pensar a las subjetividades en situaciones educativas.

Punto de partida

El Psicoanálisis se gestó en un contexto de intervención. Freud, inspirado en el trabajo de Charcot, intentó encontrar la raíz etiológica de aquellas enfermedades mentales que eran consideradas residuales por la medicina del momento (fines del siglo XIX, principios del siglo XX). Se trataba de “trastornos” a los que no se podía identificar la causa biológica, por lo tanto se sostenía que los pacientes simulaban los síntomas presentados¹⁴.

El interés de Freud no era simplemente intelectual, buscaba construir herramientas clínicas que le permitieran un abordaje médico de los padecimientos psíquicos. En su recorrido se topó con algo inesperado: el valor traumático de la representación y la eficacia terapéutica de las palabras (Freud, 1893/1994; 1894/1994; 1916-17/1994). De este modo comenzó a pensar la etiología a partir de mecanismos psíquicos; el paciente dejó de tener para el médico austriaco un lugar pasivo en esos padecimientos. Consideró que se trataba de un sujeto activo,

14 Para mayor profundización del tema se sugiere la lectura de Presentación autobiográfica (Freud, 1925/1994).

involucrado (de modo inconsciente) en el origen de los síntomas. Por ello, necesariamente, debía involucrarse en el procedimiento terapéutico.

Freud, movido por tales interrogantes y nutrido de su labor clínica, propuso una nueva mirada sobre la constitución del sujeto, la sexualidad, la felicidad, la cultura y el malestar inevitable al que conduce la vida en comunidad. Su mayor herencia ha pasado por abrir el camino al abordaje psíquico de los padecimientos mentales, alejado de un paradigma estrictamente medicamentoso y por sostener la imposibilidad de reducir la subjetividad a la conciencia y a la voluntad.

Sobre un principio del acaecer anímico: el principio de constancia

El principio de constancia se introdujo en el marco de uno de los primeros intentos de Freud por incluir mecanismos psíquicos en la consideración de lo traumático (despojando la noción de trauma de su valor mecánico, en el sentido de trauma físico).

Se trata de ideas directrices anteriores a 1900¹⁵. En *Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos* (1893/1994) dirá que si la reacción a un trauma psíquico es interrumpida, se conservaría el afecto originario y se abriría la posibilidad de que el suceso se convierta en trauma psíquico.

Por lo tanto, los pacientes que eran considerados simuladores de síntomas, para Freud padecían de unos traumas psíquicos incompletamente abreaccionados. Asoció la salud con un estado de homeostasis de la excitación psíquica (afecto). Introdujo un principio que le permitió sostener hipótesis sobre algo desconocido: el funcionamiento psíquico y la causa de los padecimientos psíquicos. A este principio lo denominó principio de constancia.

Si bien este principio posibilitó sostener las primeras conjeturas sobre la causalidad psíquica de las enfermedades mentales, fue abandonado. Mantener ese principio suponía sostener que el funcionamiento psíquico era equiparable al arco reflejo. La base del funcionamiento estaría dado por el incansable esfuerzo de descarga de la suma de excitación (afecto) que ingresaba al sistema. El fin último, tal como su nombre lo indica, parecía vincularse con alcanzar un estado de constancia.

Freud abandonó esta idea, encontrará que los sujetos se definen por sus búsquedas inagotables. El funcionamiento psíquico no podía asociarse a un estado de quietud. Es más, innumerables padecimientos psíquicos eran efecto de un aparato psíquico regido por un estado de homeostasis, de constancia.

¹⁵ La dilatada producción freudiana, acompañada de permanentes re formulaciones, nos obliga a situar los años de sus escritos ya que facilita la contextualización de las nociones. En 1900 publica *La interpretación de los sueños*, celebre escrito en el que presenta el primer ordenamiento metapsicológico, es considerado un año bisagra de sus ideas.

La primera metapsicología

Con la primera metapsicología, se presentó la noción de deseo. Tales conceptualizaciones fueron introducidas por Freud en 1900 en su texto *La interpretación de los sueños*. Texto en el que presentó por primera vez un esquema de aparato psíquico. Se trataba de ofrecer un intento de explicación del funcionamiento psíquico.

Esta primera metapsicología sostenía que el aparato psíquico estaba dividido por lógicas de funcionamiento, a saber: la conciencia y el preconsciente por un lado, y lo inconsciente por otro (lo inconsciente reprimido no pasible de arribar a la conciencia al margen de desfiguraciones).¹⁶

Al sueño le otorgó un estatuto similar al síntoma: efecto de mecanismos psíquicos que exceden a la voluntad y a la conciencia, que portarían un sentido e invitarían a un desciframiento (el trabajo de interpretación).

Freud se preguntará por aquello que mueve al armado del sueño, es decir, por su *fuerza pulsionante*¹⁷. La misma será localizada en lo inconsciente. Sostuvo que la respuesta a esa pregunta “está destinada a arrojar luz sobre la naturaleza psíquica del desear” (1900/1994: 557).

Su pregunta por la fuerza pulsionante del sueño, alcanzaba al aparato psíquico. Freud se estaba preguntando por aquello que movía al aparato, por el motor del aparato psíquico. En este marco ubicará al deseo como motor del sueño tanto como de la vida psíquica (dejará atrás la idea de un aparato psíquico regido por la constancia).

La noción de deseo

a) Consideraciones preliminares

El fundador del Psicoanálisis trazó una distinción sobre la noción de deseo. Por un lado, presentó la figuración de su cumplimiento. Remitiría al plano consciente de la falta, a su intento de puesta en escena y de puesta en forma a partir de la palabra. Allí se localizarían las inagotables formulaciones que intentan cerrar la brecha imposible entre aquello que se busca y aquello que se encuentra. Por otro lado, situó la dimensión inconsciente del deseo. Se trata del deseo en sentido estricto, remite a la inscripción de un imposible de recuperar y de nombrar.

Este enfoque, a la noción de deseo también le otorgó otro estatuto. Lo articula con la dimensión constitutiva de la subjetividad. Esta última sería efecto de una construcción, de la inscripción de una falta que se llama deseo.

El deseo no es pensado como un epifenómeno de la dotación hereditaria (biológica). En este aspecto, Freud también allanó el camino. Ofreció un intento de explicación sobre su

¹⁶ La noción de inconsciente es complejizada en la segunda tópica, la referencia central se encuentra en el *El yo y el ello* cuya primer publicación data de 1923. Allí se formaliza la inclusión de un inconsciente alejado de lo reprimido y de lo inconsciente en el sentido de lo preconsciente. Se incluye la dimensión pulsional.

¹⁷ No debe confundirse con la noción de pulsión que introducida por Freud en 1905 en su célebre escrito *Tres ensayos para una teoría sexual*.

origen, de allí el valor de la denominada vivencia -mítica- de satisfacción. Esta última representa para el Psicoanálisis lo que un axioma representa para una teoría científica. Se trata de un supuesto que se sostiene en la teoría por su valor lógico. Para abordarlo, Freud se sirvió de la imagen del niño hambriento y del movimiento que conduce a la cancelación del hambre a partir de la nutrición. Es importante destacar que si bien se presenta esta imagen, no quiere decir que aquello que allí se expresa sea resultado de la observación. Por tal razón, es interesante detenerse en la letra de Freud e intentar localizar la dimensión de enunciado como de enunciación (lo que dice y aquello que intenta decir).

Considerando la dimensión de enunciación (y el valor lógico) de la denominada vivencia -mítica- de satisfacción, es dable aclarar que sería difícil sostener que la inscripción de una falta que constituye al sujeto respeta la figura del instante de la alimentación. Esa falta constitutiva está alejada del registro de la necesidad, incluye a otros y supone constelaciones simbólicas dadas en un proceso histórico definido por retroacciones.

Recordemos que las conjeturas freudianas surgen como un intento de formalizar su labor clínica, de dar cuenta del funcionamiento del aparato psíquico con el objeto de propiciar herramientas de intervención clínica. Por otra parte, al tratarse de nociones teóricas (con alcance clínico), no dejan de resultar abstracciones. Asimismo, corresponde señalar que la noción de deseo, se sostiene hasta nuestros días. Su vigencia se debe -en parte- a su potencial explicativo de la subjetividad y a su alcance clínico.

Luego de este preámbulo, nos detendremos en la experiencia mítica de satisfacción. Reiteramos que se trata de un intento por el explicar el origen de deseo que resulta constitutivo del sujeto.

b) La vivencia de satisfacción: el origen del deseo

Una descripción exhaustiva de este supuesto, Freud la aporta en el capítulo VII de *La interpretación de los sueños* (1900/1994). No se trata de una formulación muy extensa, el problema es aquello que su letra condensa. A continuación, intentaremos presentar algunos elementos lógicos que se pueden extraer del texto en cuestión.

El primer elemento lógico que se sitúa es el *apremio de la vida*. Cobra valor en tanto perturbación de un funcionamiento que tendería a mantenerse alejado de estímulos. Funcionamiento más cercano al de una lógica equivalente a la del arco reflejo (y del principio de constancia).

Frente a tal perturbación (apremio de la vida), que actúa continuamente, se realiza una manifestación que también incluye al cuerpo: *llanto*.

Ahora bien, sólo sobrevendría un cambio cuando esa expresión es leída por otro (*cuidado ajeno*) que interviene para afrontarla. En ese entramado se produce *la experiencia de la vivencia de satisfacción*.

Dentro de los elementos que Freud destaca, cobra especial relevancia *la huella mnémica de la percepción*. Con tal noción alude a la inscripción de la vivencia de satisfacción, es decir, a la marca que dicha vivencia produce. Si nos servimos de la imagen que considera Freud, esa

huella remitiría a cierto enlace entre la excitación que se presenta continuamente (aquello que perturba: el apremio de la vida) y el efecto de la intervención del auxilio ajeno (la cancelación del hambre a partir de la nutrición).

Luego de la presentación de estos elementos, Freud definirá al deseo. Refiriéndose a la excitación que se presenta continuamente dirá que “la próxima vez que esta última sobrevenga” (1900/1994: 557), continúa “y merced al enlace así establecido se suscitará una moción psíquica que querrá investir de nuevo la imagen mnémica de aquella percepción y producir otra vez la percepción misma, vale decir, en verdad, restablecer la situación de satisfacción primera” (1900/1994: 557). Es decir, la próxima vez que asedie la excitación que se presenta continuamente -que perturba-, se buscará reencontrar aquella primera vivencia. Ese movimiento que tiende a reencontrarse con aquella primera vivencia se llama deseo. Movimiento que se funda en una imposibilidad: no es posible reencontrarse con algo vivido, está perdido.

Freud avanzó en su explicación y sostuvo que el movimiento de constitución del deseo (y del sujeto) supone dos operaciones, dos rodeos para intentar reencontrarse con aquella primera vivencia. El primero sería alucinatorio, pasaría por investir la huella mnémica. Freud establece que tal rodeo se presenta infructuoso, la satisfacción no llega. Seguidamente agrega:

Una amarga experiencia vital tiene que haber modificado esta primitiva actividad de pensamiento en otra, secundaria, más acorde al fin (más adecuada). (...) Para conseguir un empleo de la fuerza psíquica más acorde a fines, se hace necesario detener la regresión completa de suerte que no vaya más allá de la imagen mnémica y desde esta pueda buscar otro camino que lleve, en definitiva, a establecer desde el mundo exterior la identidad (perceptiva) deseada (1900/1994: 558).

El fundador del psicoanálisis intenta expresar que es necesario que el primer rodeo del deseo fracase, es decir, que la alucinación de esa primera vivencia de satisfacción no resulte suficiente. Alucinar esa primera vivencia sería el efecto de la regresión de la excitación psíquica, es decir, de investir la huella mnémica de la percepción de la vivencia de satisfacción. Este fracaso conduciría a intentar reencontrarse con aquello vivido (perdido e irrecuperable) invistiendo el mundo exterior. Así se inauguraría el segundo rodeo del deseo.

Por lo tanto, el segundo modo a través del cual el deseo intenta reencontrarse con aquella primera vivencia de satisfacción (perdida e irrecuperable) es invistiendo el mundo exterior. Segundo modo que supone un clivaje constitutivo del sujeto. Persistirá este intento por reencontrarse con aquello perdido, pero esta vez invistiendo el mundo exterior. Segundo rodeo que también está destinado al fracaso ya que no se encontrará aquello que se busca (reencontrarse con la primera vivencia de satisfacción).

En el marco del segundo rodeo constitutivo del deseo, cobrará peso el denominado proceso secundario. En este último se producen ciertas asociaciones entre excitaciones psíquicas y representaciones palabras. En consecuencia, el movimiento que caracteriza al deseo, supone

su deslizamiento en una trama representativa: las palabras¹⁸. El intento de puesta a punto del deseo será través de las palabras, pero no dejará de articularse con su motor inconsciente (con la inscripción de lo irrecuperable).

En la formulación freudiana se presentan varias ideas que no terminan de cerrarse. Cuestión característica de los escritos metapsicológicos. Se trata de textos que permiten al autor cierto anclaje de sus conjeturas. Cabe destacar que el mismo proceso de escritura colaboraba con ese intento de ordenamiento. Intentos que han quedado inacabados y hasta el día de hoy nos invitan a interrogarlos.

c) Resonancias

La constitución del deseo permite pensar el modo en que se produce un funcionamiento psíquico que escapa al meramente biológico, pero no se gesta sin él. En el intento de hacer frente a una perturbación (que se ancla en el cuerpo) aparece el registro de una vivencia (que incluye a otro). Vivencia que se intenta recuperar.

Estos supuestos conducen a sostener la constitución del sujeto a partir de un otro que interviene en lo real del cuerpo y lo envuelve con palabras. El sujeto se constituye a partir de la inscripción de un imposible de recuperar, de una falta. La lógica del funcionamiento psíquico no responde a la búsqueda de una constancia ni al registro de la necesidad (que suponen la posibilidad de retorno a un equilibrio perdido).

El deseo es aquello que resta a sus figuraciones, su cumplimiento es imposible. Estas particularidades subrayan la distancia insalvable entre aquello que se busca y aquello que se encuentra. Por tal imposibilidad, el deseo se define como motor de la vida psíquica. La falta dinamiza las búsquedas.

Para el psicoanálisis el sujeto se define por su carácter incompleto, por no dejar de buscar aquello que no encuentra (aquello que se supone perdido y es irrecuperable). El deseo, toda vez que se escabulle, se constituye como fundamento de una vida psíquica signada por una falta imposible de suturar.

Acerca de la situación educativa

La situación educativa es un fenómeno complejo, para advertir esto sólo basta con visitar por un instante su escenario tradicional: el aula. Pero también se advierte en las múltiples producciones de las disciplinas que intentan atraparla. La pedagogía, la sociología, la didáctica,

18 Este tema ha sido extensamente trabajado por variada bibliografía psicoanalítica. La tesis fuerte que se sostiene en la actualidad pasa por suponer la constitución simultánea de deseo y sujeto a partir de la palabra. La palabra (que aporta el otro) constituye al sujeto y al deseo. No se aleja de la primera formulación freudiana. En efecto, la vivencia de satisfacción se produce por intervención del *auxilio ajeno*, que lee (con palabras y a partir de su deseo) la expresión del niño (llanto). Ese se auxilio ajeno (otro) hace del llanto un llamado y lo baña con palabras. Considerando la imagen ilustrativa que presenta Freud, ese otro dirá "tiene hambre". Seguidamente hará lo propio para responder a algo que él mismo (en tanto interprete) estableció como tal.

la historia y la psicología, entre otras, tienen algo para decir. Algo que no baila al compás de lo unísono. Al interior de cada disciplina se abre un gran abanico de miradas y enfoques.

En esta oportunidad, lejos estamos de querer atrapar la magnitud del problema. Sólo nos proponemos reflexionar sobre el valor que tendría una noción como la de deseo para pensar una situación de enseñanza y de aprendizaje. En el breve despliegue del presente apartado, tomaremos prestadas algunas palabras de aquellos docentes que han puesto a circular sus reflexiones. Palabras que consideramos ilustrativas de las ideas que nos proponemos ofrecer para someter a discusión.

Nos detendremos especialmente en la enseñanza. ¿Qué conduce a que un sujeto se proponga transmitir un saber a otros? ¿Qué se trasmite? ¿Qué se espera como efecto de la transmisión?

La respuesta más sencilla a la primera pregunta podría pasar por expresar que se trata de transmitir conocimientos en calidad de docente y trabajador (no siempre con un salario digno). Cuestión que merece respeto y no pretendemos desacreditar. Siguiendo enfoques pedagógicos críticos y pos críticos podríamos encontrarnos con respuestas que se articulan con ideales políticos. Cuestión de suma importancia¹⁹. Las razones podrían ser estas y muchas más. Razones atravesadas por palabras y que sólo, en algunas posiciones subjetivas, podríamos recortar algo del deseo.

Introducir la noción de deseo en estos problemas, lejos está de la pretensión de erigirla como garantía de la “buena enseñanza”. Tampoco se propone otorgar consistencia a una visión romántica (e ingenua) del hecho educativo (que reste peso a la incidencia de factores estructurales). Nos orienta el intento de localizar (y visibilizar) una dimensión de la subjetividad que escapa al control consciente, que se articula con la posición de quien enseña y provoca efectos en la situación educativa.

Difícil resulta despertar el deseo de conocer, de vincularse con otros y de construir saberes en situación si quien enseña se abstiene de poner a jugar su deseo. También sabemos que poner a jugar el deseo en la escena educativa no responde a la voluntad (ni al control consciente). Se articula con cuestiones íntimas de la subjetividad y a los lazos que se gestan en situación (que nunca dejan de portar el peso de la historia²⁰).

La noción de deseo posibilita recortar aquello que se trasmite en torno al saber y se juega en el lazo con los otros. Cuando un docente habita su campo disciplinar desde el deseo (algo de su falta se juega en torno al saber en general y de su disciplina en particular) es posible que pueda deslizarlo en la situación de enseñanza. Se trata de transmitir el carácter vívido de las preguntas y lo provisorio de las respuestas. En tal sentido Gabriel Brener expresa:

Solemos pensar que la pregunta es de por sí abierta y nos defrauda darnos cuenta de que a veces sucede lo contrario. Aquellas que circulan con mayor frecuencia y la escuela marca ventaja en ella (por el valor estratégico que allí tienen o podrían tener) son las preguntas que llevan consigo de antemano su respuesta (...) es necesario enfatizar aquellos interrogantes que traen

¹⁹ Para profundizar el tema se recomienda la lectura del libro compilado en 2005 por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, titulado “Educar: ese acto político”.

²⁰ Para enriquecer esta idea se invita a realizar una articulación con la noción de transferencia (Freud, 1912/1994, 1914/1994, 1915/1994)

consigo la verdadera incertidumbre, que nos compelen a buscar, a bucear entre varios (2013: 60)

También se necesita habitar el oficio²¹ de enseñar desde una posición equivalente. Se trata de deslizar búsquedas incesantes en torno a la enseñanza y sólo de ese modo se gestarán mayores oportunidades para encender recorridos en torno al saber, al aprender y al conocer con otros.

Encontramos cierto eco de estas ideas en la letra de una gran pedagoga argentina, Gloria Edelstein. La autora dimensiona la subjetividad del docente y resalta el aspecto señalado a partir de una cita de Barthes, a saber: "un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la ley, integrando las voces del plural" (Barthes 1974, citado por Gloria Edelstein. 1996: 86). En el escrito al que hacemos mención, la autora logra presentar las coordenadas de una construcción metodológica (de la situación de enseñanza y aprendizaje) signada por el cambio, la novedad, la sorpresa en desmedro de la estereotipia y la repetición. Advertimos que, para dar cuenta de tal construcción metodológica, apela a la noción de deseo. Si bien la referencia que toma es de Barthes, aquello que intenta expresar encuentra resonancias con la noción de deseo que venimos presentando.

Es posible sostener que los docentes que logran habitar la situación educativa involucrando algo de su deseo tienen mayores posibilidades de hacerlo con creatividad, con algo nuevo por ofrecer y abiertos a aquello por encontrar. En tal sentido, Carina Rattero expresa:

Habitar la enseñanza es algo más que dominar un tema o apoyar aprendizajes. No se comparte sólo un saber, sino el deseo de saber. (...) Necesitamos abrir los lugares y los días a la posibilidad de otras experiencias, ir explorando entre posibilidades diferentes, modos de ser y de hacer en el encuentro pedagógico. (...) Explorar la cotidianidad escolar desde ese gesto en el que ya no es preciso responder, sino dejarse preguntar, en disposición de recibir y escuchar (2013: 9)

El deseo, por estructura, difícil resulta de localizar de modo acabado. Se define por su movimiento, por sus deslizamientos. En las citas desplegadas podemos notar el modo en que se enlaza la situación de enseñanza con las búsquedas incesantes e inacabadas de quien enseña. Cada desencuentro, siempre que esté compelido algo del deseo, deslizaría a nuevas búsquedas.

En las líneas anteriores hemos puesto de manifiesto la relevancia del deseo de quien enseña en la labor de enseñar. La enseñanza no sólo requiere de la pasión por conocer (ni se reduce a la fascinación en torno a la disciplina de base). Requiere de una subjetividad dispuesta a alojar a los estudiantes. Alojarlos en el sentido de intentar desplegar el deslizamiento de sus deseos en torno al objeto de la trasmisión y al lazo con los otros. Habitar

²¹ Se invita a leer la entrevista que Patricia Redondo le realizó a Estanislao Antelo en el año 2004. La misma se ha publicado bajo el título *¿Qué quiere usted de mí?. Lo incalculable en el oficio de enseñar*. En la revista *La Educación en nuestras manos*, N° 72.

la enseñanza desde esta posición, supone un trabajo sobre las representaciones que se portan sobre los estudiantes, es decir, sobre las expectativas.

Quien enseña debe estar advertido sobre la necesidad de tolerar la distancia entre aquel estudiante que forma parte de las representaciones y el estudiante real. El estudiante real, siempre -por estructura-, dista del ideal (de aquel imaginado). Si esta distancia no se elabora, podría generarse el equívoco de considerar que el estudiante ideal fue real pero que forma parte del pasado. Podemos ilustrar tal posición apelando a una frase que la representa: "estudiantes, eran los de antes". Sin mayores obstáculos podemos imaginar la catarata de ideas que aparecerían acompañando dicha frase. La tragedia se configura cuando, además, quien enseña se deja avasallar por aquellas ideas que inundan el más común de los sentidos. Nos referimos a aquellas que plantean cuestiones tales como: las nuevas generaciones están perdidas o el lazo educativo ha perdido su potencial transformador²². En ambas coyunturas se configuraría una labor eclipsada por un supuesto saber -y control- sobre el otro. Ambas conducirían a la frustración y al desencanto.

No suponemos que el docente deba trabajar a partir de la ingenuidad. Pretendemos subrayar la importancia de abrir búsquedas y considerar que toda realidad (cultural e histórica) es posible de transformarse. También pretendemos visibilizar la responsabilidad que le corresponde por su calidad de tal.

El deseo habilitaría a un hacer posible inspirado en un vacío y abierto a alojar lo nuevo, lo no sabido. Incluso, no en menores oportunidades, será el deseo de quienes quieren conocer (estudiantes) aquello que despierte el deseo de enseñar. Desde este enfoque, si bien no hay una falta de preocupación por los efectos (y productos), el acento se ubica en el proceso.

Más allá de la no pretensión de encontrar garantías para una "buena" situación de enseñanza, mucho menos en una noción como la deseo, intentamos poner de manifiesto el potencial de una situación cuando logran encontrarse sujetos y deseos. Se trata de pensar la potencialidad de las situaciones²³ tanto como de los fugaces momentos donde quienes enseñan y aprenden rotan de lugar.

Para finalizar, deseamos cerrar este apartado con un breve fragmento de un texto de Graciela Frigerio:

La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen (2004: 22).

²² Se recomienda la lectura de MITOMANÍAS de la educación Argentina. Publicado en 2014 por Siglo XXI y escrito por Alejandro Grimson y Emilo Tenti Fanfani. El texto explora la construcción de narrativas que tienen un efecto de naturalización de una realidad cultural (construida) cuyo objeto es mantener el statu quo. Quienes las pronuncian quedan en una posición de objeto toda vez que otros son los que hablan en tales enunciados. Los autores no sólo portan una mirada crítica de tales enunciados (que las trabajan bajo el epígrafe de mitomanías) sino que se detienen en reflexionar sobre las consecuencias de su reproducción.

²³ Lejos estamos de anular el peso de lo estructural e institucional en cada escenario educativo. Se trata de sostener la complejidad y de no operar en base a una "epistemología constipada" (Carina Rattero, 2011).

Palabras finales

A lo largo del presente nos servimos de una de las nociones fundamentales del Psicoanálisis para pensar la situación educativa, especialmente la posición de quien enseña.

Presentamos aspectos relevantes del recorrido de Freud hasta la formulación de la noción de deseo. Tal reseña nos permitió delimitar la diferencia de la lógica del deseo respecto de la lógica del principio de constancia. No resulta equivalente pensar el funcionamiento psíquico como aquel que tiende a la constancia, que pensarlo a partir de una búsqueda incesante de algo imposible de recuperar.

Seguidamente ensayamos algunas ideas que nos permitieron enfatizar el valor de la noción de deseo para pensar la situación de enseñanza.

Lejos estamos de ofrecer una mirada ingenua de la realidad educativa. No restamos importancia al peso de lo estructural, es decir, a cuestiones que remiten a la organización social e institucional. Se trata de ofrecer elementos para construir un hacer posible desde un lugar particular: la enseñanza. Compartimos aquellas posiciones que encuentran en la enseñanza a un ámbito propicio de transformación y emancipación. La educación es un hecho político y su alcance se extiende toda vez que se trabaje de modo mancomunado con otros que ocupen roles equivalentes y diversos.

Por lo tanto, hemos intentado desplegar aquello no calculable, que excede a la voluntad pero que produce efectos, y que se articula con la responsabilidad que le corresponde a aquel que está en posición de enseñar. Posición que en ningún modo se piensa cristalizada dado que se inunda del movimiento versátil y continuo que define a las subjetividades. Invitamos al lector a desplegar lo propio respecto de aquel que es ubicado en el lugar de estudiante.

Es necesario destacar que no intentamos sostener en la noción de deseo una garantía de la buena enseñanza. Entendemos que la garantía no pasa por nociones y mucho menos por procedimientos. Siguiendo a los autores citados, consideramos que el valor radica en la posibilidad de pensar a la enseñanza como un hacer dinamizado por sus incansables búsquedas.

Referencias

- Brener, G. (2013). De(s)autorizaciones pedagógicas. En Rattero, C. *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Edelstein, G. (1996). "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. & Diker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La Trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grimson, A. & Tenti Fanfani, E. (2014). *MITOMANÍAS de la educación Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rattero, C. (2011). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens
- Redondo, P. (2004). Diálogos con Antelo E.: ¿Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar. *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, Suteba.

CAPÍTULO 8

La Educación y (las) TIC: aportes a las prácticas áulicas

Iglesias Irina

La educación ha sido tradicionalmente considerada una prioridad en las políticas culturales de bienestar social y de equidad. Asimismo, en la Sociedad de la Información, de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación y la formación se convierten en una prioridad estratégica para las políticas del desarrollo, dando lugar a un protagonismo creciente de las TIC en los procesos educativos y formativos. Podemos caracterizar a los escenarios educativos, donde dichos procesos se producen, a partir un conjunto de variables que los definen: actores particulares con roles y formatos de interacción establecidos, contenidos concretos y modalidades de organización del tiempo, espacio y recursos específicos. En los diferentes niveles del sistema educativo argentino se produjeron transformaciones de los escenarios educativos tradicionales generando modificaciones en estas variables que los definen y habilitando la extensión de los procesos educativos más allá de las paredes de la institución escolar. Este proceso de transformación invita a pensar sobre las tramas que promueven estas nuevas prácticas, abriendo nuevas posibilidades de acción colaborativa.

En el presente artículo nos proponemos reflexionar sobre las transformaciones que la tecnología brinda a las prácticas docentes habilitando a pensar el aula como acto creativo. Nos guía el interrogante respecto a cómo encarna el aprendizaje colaborativo y la posibilidad de aprender a partir de las prácticas áulicas. Con este fin, revisaremos a lo largo del escrito el rol de las TIC en la enseñanza, las necesidades de los estudiantes y la propuesta de promover la construcción del conocimiento desde otro lugar, en pos del enriquecimiento de la educación que se brinda en los diversos niveles educativos.

La Tecnología Educativa

Comenzaremos señalando que una visión parcial sobre la tecnología nos limita pensar sólo en los aspectos tangibles de la misma -los artefactos-. Quienes nos dedicamos a educación necesitamos una visión más amplia y contextualizada de lo que significa e implica el largo camino del ser humano en su empeño por adaptar el medio a sus necesidades y el «saber hacer» elaborado y transmitidos en este empeño. Juana Sancho Gil (1994), caracteriza a la educación escolar como una Tecnología Social y advierte dos caras de un discurso que, por considerar como única forma de Tecnología Educativa los artefactos -libros, radio, televisión, computadora-, enmascara lo que supone afrontar la problemática de la educación actual no

como un problema técnico, sino como un problema social que exige reflexión, juicio y deliberación.

En general, la tecnología se utiliza en los sistemas educativos y no puede confundirse con los aparatos, las máquinas o las herramientas. Los profesores en mayor o menor medida utilizan alguna tecnología en sus clases: mediante las clases expositivas, la agrupación del alumnado según la edad, los libros de texto, entre otras, con el objetivo de proporcionar la enseñanza a un colectivo de estudiantes de forma obligatoria o voluntaria.

En este sentido, siguiendo a Torres (1985) consideramos que la educación se define como una influencia consciente e intencional, esa influencia, para ser puesta en práctica, necesitará un programa de acción.

De este modo, como afirma Rosenblueth (1980), la educación puede concebirse como un tipo de Tecnología Social y al educador como un tecnólogo de la educación. Así, los profesores o los teóricos de la educación al estar dispuestos a utilizar y considerar las tecnologías - artefactuales, organizativas y simbólicas- producidas y utilizadas en la contemporaneidad, facilitan en sus estudiantes la comprensión de la cultura de su tiempo y el desarrollo del juicio crítico sobre las mismas.

Para Gimeno (1981: 85) “La técnica pedagógica ha de partir de un conocimiento de la realidad, de su génesis y funcionamiento, mas su misión es guiar la configuración de esa realidad en la relación que marcan los objetivos”. Por consiguiente, resulta fundamental tener en cuenta el momento social, histórico, político, económico y cultural en el que se vive a la hora de trabajar sobre las metas educativas y planificar la puesta en marcha de entornos que posibiliten su consecución por parte de profesores y estudiantes

Consideramos que la actualidad está muy influenciada por la cultura tecnológica. Pero cabe preguntarse desde cuándo se toma en consideración a los conocimientos tecnológicos en los procesos de enseñanza. Autores como Cohen (1988) señalan que el entusiasmo por las nuevas tecnologías en la educación data, por lo menos de 1820, con la producción masiva y relativamente barata de nuevos libros y su amplia distribución. Algunos teóricos de la educación vieron en esta tecnología las posibilidades pedagógicas de contar con materiales más diversificados para docentes y estudiantes. Desde la segunda Guerra Mundial, con la predominancia económica, política y, en algún sentido, cultural, de los Estados Unidos este entusiasmo fue incrementándose. Los cambios en las técnicas de edición hicieron los libros más económicos y accesibles. La revolución del libro de bolsillo se anunció como una forma de liberar al profesor y a los estudiantes de los textos escolares, las clases expositivas y la recitación a los que estaban encadenados.

Paulatinamente, la proliferación de la utilización de las aplicaciones de las nuevas TIC, desde *notebooks* a los sistemas multimedia y las redes, han generados enormes expectativas en el ámbito de la educación escolar. Pero cabe preguntarse: ¿Qué uso de las mismas se llevan adelante en las aulas? ¿Qué prácticas educativas se generan?

Las prácticas educativas y las TIC

Entendemos las prácticas educativas mediadas por las TIC como el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula y los usos que profesores y estudiantes hacen de las TIC mientras llevan adelante dichas actividades. Estas prácticas son las que nos posibilitarán valorar el impacto de las TIC en la educación escolar, gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ofrecen.

En general, la utilización de las TIC con fines específicamente educativos aun es restringida, particularmente en las aulas. Se utilizan como tecnologías de la información y, en menor medida, como tecnologías de la comunicación. Incluso cuando se dispone de un equipamiento y una infraestructura que garantiza el acceso a las TIC, docentes y estudiantes hacen un uso limitado y poco innovador de las tecnologías (Cuban, 2003).

Según Sigales (2008), estudios realizados sobre el uso de las TIC en educación postulan que los profesores tienden a hacer usos de la tecnología que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y el aprendizaje utilizan las TIC para reforzar sus presentaciones y la transmisión de los contenidos. Por su parte, docentes con una visión más constructivista tienden a hacer un uso que promueva las actividades de exploración o indagación de los estudiantes, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo. Es decir, procesos transformadores e innovadores son generados por ciertos usos específicos de las TIC en educación.

Para pensar el potencial de las TIC para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje nos serviremos de las nociones vigotskianas de mediación e instrumentos psicológicos (Vigotsky, 2000). Este argumento se apoya en la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y comunicación en general, y de las tecnologías digitales en particular, y en las grandes posibilidades que brindan para buscar información, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

El ingreso de las nuevas tecnologías en el aula requiere prever nuevas asignaciones de roles y nuevas distribuciones de saberes. Las TIC pueden mediar relaciones entre los elementos del triángulo interactivo –estudiantes, profesores y los contenidos del aprendizaje– y contribuir a conformar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones. También pueden mediar las interacciones y los intercambios comunicativos entre docentes y alumnos y entre estudiantes. La capacidad mediadora de las TIC como instrumentos psicológicos es una potencialidad dependiendo del uso que los participantes hagan de ellas (Coll, 2004; Coll, Onrubia y Mauri, 2007).

Por lo tanto, la incorporación de las TIC en las actividades áulicas no es en sí misma un factor innovador y transformador de las prácticas educativas. Las TIC generalmente se muestran como un elemento reforzador de las prácticas educativas existentes, promoviendo la innovación cuando se insertan en una dinámica de innovación y cambio educativo. Si las TIC coordinan y determinan las formas de organización de la actividad conjunta o si conforman un espacio o entorno de enseñanza y aprendizaje, existen más posibilidades de que las nuevas tecnologías puedan transformar o innovar las prácticas educativas.

El impacto de la era digital en las prácticas educativas

La cultura educativa es una cultura entre otras que se va construyendo y reconstruyendo en las tensiones que se ponen en juego. Tiene dentro otras culturas que entran en juego como la de profesores, la de los estudiantes, la disciplinar, la del tiempo y espacio, la material, etc. Esto implica una compleja construcción cultural que nos invita a desnaturalizar la mirada y analizarla con unidades de análisis que den cuenta de dicha complejidad.

Desde la cultura tecnológica en la que vivimos, resulta interesante y significativo analizar el tema de la lectura y la escritura en la enseñanza y como éstas se vieron modificadas por los usos de las TIC. Muchas veces los docentes se quejan que los estudiantes no leen o no escriben. Que no se comprometen con la bibliografía solicitada, que no son rigurosos en sus escrituras. Pero el tema es más profundo y atraviesa tanto a los estudiantes como a los profesores.

Partiendo por el análisis de la lectura, podemos plantear que no es que se lea menos, sino que se lo hace de una manera distinta. No existe una única forma de leer. García Canclini plantea la categoría de *internauta* como:

(...) un actor multimodal que lee, ve escucha y combina materiales diversos, procedentes de la lectura y de los espectáculos. Esta integración de acciones y lenguajes ha reubicado a la institución donde se aprendían las principales destrezas –la escuela- y redefine la autonomía del campo educativo (García Canclini, 2007: 32).

La expansión digital de los archivos además de favorecer la difusión de genealogías alternativas y contramemorias, nos vuelve disponibles a pensar más allá del libro y de la vieja oposición entre escritura e imágenes, pero nos deja también sin los matices o paradigmas que permitían pensar (Featherstone & Veun, 2006).

García Canclini (2004) plantea que estamos frente a una reestructuración cultural y de la vida cotidiana con una extraña combinación de mediatización e interconectividad. Existe una abundancia inabarcable de información y entretenimiento y un acceso a fragmentos en un orden poco sistemático o azaroso. A la visión desconectada entre los acontecimientos se agrega la fragmentación con que se relacionan con los saberes muchos de los estudiantes. Por eso dependerá de la mediatización docente que la información se transforme en conocimiento. Con tener docentes entrenados en los nuevos lenguajes y destrezas no alcanza, es necesario repensar el paradigma que nos permita pensar. Ahora, ¿cómo se pasa en el trabajo junto a los estudiantes de la información desconectada al pensamiento crítico?

Un gran aporte de la tecnología planteado por Chartier (2002) son los hipertextos que permiten navegar de texto en texto o a través de documentos sonoros y visuales con ayuda de los vínculos insertados en los programas. Los estudiantes pueden investigar por internet y después discuten con sus pares lo que fueron encontrando. Resulta imprescindible que el profesor, a partir de los aportes de los alumnos, promueva las interacciones entre pares, entre ellos y el docente; facilite la condiciones para la elaboración de algo en conjunto,

comprometiéndose a reflexionar juntos sobre un problema o una actividad y co-construir una representación, una clarificación y/o una explicación que integre las diferentes perspectivas sobre el tema y represente un resultado de lo compartido y negociado (Stahl, 2004)

La posibilidad de manipular nuevos instrumentos permite expandir el conocimiento, compartirlo con otro/s y construir uno nuevo. Creemos que éste es un gran aporte de las nuevas tecnologías en el aula, enfatizando, además, que el trabajo no sólo se realiza “*in situ*” sino que también se continúa fuera de las inmediaciones escolares. Ello permite enriquecerlo aún más, en relación a los sistemas que componen la trayectoria educativa de los estudiantes. Son significativas las actividades metacognitivas que les ofrecen las nuevas tecnologías a los alumnos, a través de instancias de reflexión y reconfiguración de sus formas particulares de entender las prácticas de conocer y aprender.

Asimismo, nos preguntamos ¿Con qué estudiante nos encontramos en las aulas? Muchas veces se esperan alumnos “ideales” pero nos encontramos con alumnos “reales” que llegan con diferentes historias, motivaciones y recorridos escolares. Por ejemplo, lo que señala Corea, en referencia al ámbito universitario, que:

El problema, como se ve, es mucho más que un problema de dificultades para estudiar, para comprender o para producir textos universitarios. El problema es que no se produce, como efecto de las prácticas universitarias, la subjetividad del estudiante universitario (Corea & Lewkowicz, 2007: 90).

El desafío va en la dirección propuesta por la autora de constituirnos en situaciones de pensamiento conjunto con los estudiantes en un vínculo real y no instituido ni representado por nuestra institución. Para esta tarea instituyente la tecnología ofrece potencialidades muy diferentes a las disponibles en otros contextos, actúa como mediadora ya que su forma y diseño transforman la naturaleza de las interacciones y sus productos. Podemos utilizar sus características como facilitadoras de las interacciones entre profesores y estudiantes, pertenecientes a diferentes generaciones.

Bernardi (2007) refiere con el concepto de generación a un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico, así como un sistema cognitivo y un mundo imaginario. Es decir, que implica un horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales. La transformación del ambiente tecno-cognoscitivo redefine continuamente las formas de identidad. A partir de los 90 con la difusión de tecnologías digitales y la conformación de la red global vivimos una mutación radical, donde los modos de funcionamiento de la mente humana se remodelan según dispositivos técnicos-cognitivos de tipo reticular, celular y conectivo.

Esto nos lleva a pensar en los nuevos lazos pedagógicos que se generan con la mediación de las TIC. Partiremos por señalar que la relación pedagógica tiene un carácter identificatorio y transferencial singular, y lo que hace lazo se juega en la multiplicidad de transferencias y objetos de identificación presentes y disponibles en la institución escolar. Sin duda, el docente es un actor fundamental para la configuración de estas relaciones.

Los afectos ambivalentes de los estudiantes participan en la escena de la enseñanza, y no puede remitirse lo que está en juego en la acción pedagógica a la capacidad o inteligencia de

cada quién, ni tampoco estrictamente a la didáctica utilizada. También la subjetividad del docente está íntegramente implicada en esa escena. Se ponen en juego las matrices de su formación y práctica profesional, así como una multiplicidad de contingencias que se presentan en su recorrido como docente, pero su biografía, y especialmente su biografía escolar, ocupan un lugar relevante en su ejercicio profesional.

Los efectos que pueden desencadenar las relaciones pedagógicas son posibles en la medida en que algo de lo no cognoscible – incalculable, dicen los filósofos- entra en juego (Antelo, 2004). La falta de certidumbre que instala la introducción del sujeto en las prácticas pedagógicas; el reconocimiento de los estudiantes, la implicación de los docentes en la práctica pedagógica, y el registro de la dimensión institucional como trama productora - y no sólo como marco -, suponen una nueva perspectiva para pensar la tarea educativa.

De la mano de los nuevos desarrollos tecnológicos, vemos cómo se van modificando las formas en las que se establecen las relaciones interpersonales e intergeneracionales. El vínculo docente – alumno es una relación asimétrica, sostenida sobre dimensiones diferentes de responsabilidades, siendo la del adulto la de sostener, cuidar y garantizar la posibilidad de la relación. De esta manera, los estudiantes son pensados con sus capacidades para indagar y adquirir conocimiento por sus medios. En la red, los modos de interacción son generalmente más descontracturados y horizontales, cuestión que debería resignificarse en los contextos institucionales. La comunicación en nuevos contextos, como los de la red, necesita prever la continuidad de un vínculo que se asienta en la relación presencial, pero que se abre a la conquista de nuevas formas desde la virtualidad, manteniendo los rasgos que lo caracterizan.

Tomando da propuesta de Larrosa (2007) los profesores podrían dar cierto sentido a la experiencia educativa, convocando a los estudiantes a habitar este espacio pedagógico apropiándose del mismo. Siguiendo a Edelstein & Coria (1993) consideramos que estas experiencias aportan a los docentes la capacidad de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar. Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas. Este ejercicio conjunto nos permite pensar y repensar el proceso de formación académica y su articulación con la práctica profesional (Schon, 1992). Para apropiarnos participativamente de la experiencia educativa las TIC nos ofrecen nuevas funcionalidades asociadas a los procesos sociales y cognitivos que tienen lugar en la colaboración.

Nuevas formas de enseñar y aprender en el aula

Las nuevas tecnologías tienen un lugar central en el desarrollo de nuevas formas de interacción a distancia. Han contribuido para posibilitar y optimizar algunas dimensiones de las características de la interacción, como dotarla de mayor rapidez, mayores posibilidades del tipo

de formato con el cual se envía la información o de nuevas posibilidades de comunicación entre los miembros de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, el medio que se utilice para producir la comunicación no determina en sí mismo la naturaleza del proceso comunicativo.

Se busca mediante la incorporación a la educación aprovechar el potencial de estas tecnologías para impulsar nuevas formas de enseñar y aprender. Ya no se trata de usar la TIC para hacer lo mismo pero con mayor rapidez, comodidad y eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje que no serían posibles sin las nuevas tecnologías. Estos usos marcan un gradiente para la alfabetización digital que comporta el aprendizaje del uso funcional de estas tecnologías, así como el conocimiento de las prácticas socioculturales asociadas al manejo de las tecnologías en la Sociedad de la Información y la capacidad para participar en estas prácticas utilizando dichas tecnologías de manera adecuada.

Podemos definir, entonces, siguiendo a Fullan & Steingelbauer (1991, en Angulo Rasco, 1994) dos ámbitos necesariamente interrelacionados para que se generen auténticas innovaciones en las aulas: el subjetivo y el objetivo. Por un lado, el ámbito subjetivo supone el cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. Por otra parte, el ámbito objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, las tecnologías de uso educativo son un soporte fundamental para la instrucción. Las herramientas que brindan las nuevas tecnologías estimulan la experimentación, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un espacio de intercreatividad que contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es entendido como un proceso de interacción en el que los miembros del grupo se asumen responsables de sus acciones e integran las habilidades y contribuciones de sus pares en un esfuerzo coordinado para la actividad que los convoca. Tal como plantea Andreoli (2013) la colaboración va a depender del establecimiento de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea y de una meta común al conjunto de participantes. Es un desafío, para los docentes, generar espacios que posibiliten la construcción colaborativa del conocimiento y crear las condiciones para que el estudiante vaya, progresivamente, actuando de manera más autónoma, responsable y estratégica, en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Apoyar procesos de aprendizaje que prioricen el diálogo y la interacción colaborativa, distribuida. Propiciar el rol protagónico de los estudiantes en las contribuciones que pueden hacer al desarrollo de la información y los recursos del aprendizaje.

Pero no existe una única manera de participar en las tareas educativas propuestas. Según Wenger (2001) existen diferentes trayectorias que brindan a los miembros diversas identidades de participación. Este autor trabaja el concepto de “participación periférica legítima” en la que prácticamente no existe participación plena pero que, igualmente, genera oportunidades para aprenderla y opciones para lograrla. La mezcla entre participación y no participación está condicionada por cómo los miembros se sitúan en el panorama social, de qué se ocupan y qué

desatienden, qué intentan conocer y comprender, y qué ignorar; con quién buscan conectarse y a quién evitan, cómo utilizan la energía, y cómo intentan dirigir sus trayectorias.

Cuando hablamos específicamente de comunidades de aprendizaje ponemos el énfasis en los procesos de participación, identificación e identidad de los miembros. Wenger (2001) afirma que una comunidad de aprendizaje no se define por el estudio de los lazos débiles o fuertes, por quién conoce a quién o quién habla con quién en una red de relaciones interpersonales por las que fluye información. El tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad requiere trabajo, no supone homogeneidad, pero si creación de relaciones entre las personas. El dominio compartido, es decir, aquello que la comunidad quiere explorar y aprender, y la práctica que comparten provee identidad y es una fuente de cohesión que favorece la construcción de un compromiso mutuo. El compromiso mutuo, la implicación, el dominio y la práctica conjunta llevan consigo procesos de negociación.

La tecnología expande y modifica el modo en que las comunidades se organizan y expresan los límites y las relaciones. Cambia la dinámica de la participación y lo que significa “estar juntos” los espacios que eligen para habitar, encontrarse e interactuar cuando están en el ciberespacio. Es posible compartir información e ideas al mismo tiempo que los pequeños grupos con intereses más específicos y diferenciados encuentran maneras de generar espacios privados limitando el acceso, expresando intimidad o privilegio (Wenger, et. Al, 2009).

Para seguir pensando

Este recorrido pretende poner de manifiesto los desafíos que generan las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de enriquecimiento que brindan a las propuestas pedagógicas. Es necesario de pensar en nuevos modelos pedagógicos que se basen en el uso, capacidades y potencialidades que brindan las TIC.

Todavía hay mucho que hacer al respecto, tenemos que avanzar en saber cómo, dónde y cuándo adoptar las TIC, evitando una implementación vertical, uniforme y estandarizada de las mismas en la enseñanza. Surgen nuevos aprendizajes y modos de aprender y aparece con ellos la pregunta acerca de cómo evaluamos dichos aprendizajes. Presentándose en este marco, nuevas formas de interacción entre los espacios de educación formal y no formal, nuevos vínculos posibles entre Escuelas y familias, entre Universidad y Comunidad.

Creando el presente e imaginando el futuro tenemos aún mucho por hacer, como nos propone Gardner (2008), contribuir desde la educación a formar personas disciplinadas, sintetizadoras, creativas, respetuosas y éticas y cultivar estas habilidades del pensamiento en cada persona. Y en este camino las TIC nos permiten generar propuestas flexibles para la construcción colectiva del conocimiento, pueden potenciar el abordaje desde la enseñanza de problemáticas complejas, contribuir al diálogo con otros, hacer de las construcciones un espacio colectivo, promover producciones de innovación social y posibilitar la construcción de un conocimiento original.

Referencias

- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.357-367). Madrid, Aljibe.
- Andreoli, S (2013) *Herramientas de co-elaboración en educación*. Citep, UBA.
- Antelo, E (2004): *¿Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar*. Diálogo. *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, Octubre de 2004 (Suteba)
- Berardi, Franco (2007) *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta limón ediciones.
- Cerezo, J., & Luján, J. (1998). Presentación. *Teorema: Revista Internacional De Filosofía*, 17(3), 5-10. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/43047296>
- Chartier, Anne-Marie (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C & Monereo, C. (Eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2004) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. *Sinéctica*, 25, 1 -24.
- Coll, C, Onrubia, J. y Mauri, T. (2008) *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. *Anuario de Psicología*, 34(3), 377-400.
- Corea Cristina & Lewkowicz Ignacio (2007) *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós.
- Cuban, L. (2003) *So much high-tech Money invested, so Little use and change in practice: how come?* Documento en línea. Recuperado de <http://www.edtechnot.com/notarticle1201.html>.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires, Gedisa.
- García Canclini, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelon, Gedisa,
- Gardner, H (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós
- Gimeno, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_2003128/ponencia_larrosa.pdf
- Salinas, J (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [Artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sancho, Juana María. (1994) *Hacia una tecnología educativa*. Horsori. Barcelona.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- Sigales, C. (2008) *Els factors d'influència en l'ús educatiu d'Internet per part del professorat d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

- STAHL, G. (2004). "Mediation of Group Cognition" [Internet] en *Community-Based Learning: Explorations into Theoretical Groundings, Empirical Findings and Computer Support*. SIG Group Bolletin 24 (4), 13-17. Recuperado de: <http://bit.ly/J8U6S8>
- Vigotsky, L. (2000). Capítulo 1: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. Capítulo 4: Internalización de las funciones psicológicas superiores. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 39-56; 87-94). Barcelona, Crítica.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e Identidad*. Buenos Aires: Paidós
- Wenger, E., et. Al. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland, OR: CPsquare.
- Torres, X. (1985) A Didáctica: Ciencia, tecnología crítica e arte, e a sua relacòm com a ideologia. *O ensino*, 11-12-13, pp. 11-22.

Un análisis del diseño curricular en el marco de la literacidad²⁴

Florencia Urdaniz & María Alejandra Pedragosa

Resumen

Este trabajo presenta el análisis de las prescripciones referidas a la lectura del Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires como parte de un estudio sobre experiencias y proyectos de promoción de lectura que se viene desarrollando en escuelas secundarias, representativas de diferentes sectores socioeconómicos.

A partir de las categorías de análisis que guían la investigación, enmarcadas en la *literacidad* como perspectiva para la comprensión de las prácticas de lectura, se lleva adelante el análisis propuesto. La literacidad refiere a una concepción sociocultural de la lectura que incluye aspectos psicopedagógicos, psicolingüísticos y aspectos socioculturales relacionados con la comprensión crítica y el derecho. En este marco, se analizan críticamente los procesos cognitivos que se promueven, relacionados con estrategias de comprensión y metacompreensión lectora y aspectos ético políticos vinculados a la comprensión crítica y a la lectura como derecho. En esta visión compleja de las prácticas de lectura, el derecho es concebido no como mero acceso, antes bien, como la adquisición de habilidades de comprensión, metacompreensión y comprensión crítica. El análisis documental pretende indagar los objetivos que se formulan en relación a la lectura en los aspectos estructurales-formales del currículum para la Educación Secundaria. Se examina el enfoque de lectura que subyace en el diseño, así como cuáles son las estrategias de comprensión, metacompreensión y comprensión crítica que prescribe de manera explícita o implícita. Se elaboran algunas reflexiones en relación a la organización y estructuración de las prácticas sociales de lectura durante los seis años de Secundaria obligatoria, pensando la lectura en términos de inclusión, poniendo atención en aspectos cognitivos y pedagógicos como en aspectos ético políticos.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “La lectura y el derecho a la educación. Experiencias y proyectos en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires” se realiza

²⁴ El siguiente trabajo fue presentado en V Jornadas Nacionales, y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/a s en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

un análisis de las prescripciones referidas a las prácticas de lectura en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Este análisis se desarrolla a partir de las categorías que guían la investigación tomando la conceptualización de *literacidad* como perspectiva desde la cual se entienden dichas prácticas. La literacidad refiere a una concepción sociocultural de la lectura que incluye aspectos psicopedagógicos, psicolingüísticos y socioculturales. En este marco se analizan críticamente los procesos cognitivos que se promueven, y aspectos ético políticos vinculados a la comprensión crítica y a la lectura como derecho.

Se entiende al Diseño Curricular como la “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales (...), conformada por aspectos estructurales formales y procesales-prácticos (...)” (Alba, 1995: 59). A partir de esta noción de currículum, destacamos dos cuestiones importantes para el análisis: en primer lugar, la síntesis de elementos culturales supone espacio de conflicto y lucha por la imposición de los significados a ser compartidos, no es una selección neutral, por el contrario, está sujeta a dimensiones de índole histórica, política, social, cultural, ideológica y económica. En segundo lugar, los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, con la intención de anticipar que el análisis que realizamos en esta ocasión atenderá únicamente a los primeros aspectos, dejando para el trabajo de campo que resta realizar, el estudio de los aspectos procesales-prácticos.

Inclusión y enfoque de derecho: el marco general del Diseño

El Diseño Curricular para la “Nueva Secundaria Obligatoria” (2006) se enmarca en un enfoque de derecho, en el cual los y las adolescentes y jóvenes son concebidos como actores completos, sujetos plenos, con derechos y con capacidades de ejercer y construir ciudadanía.

La escuela secundaria, que históricamente ha sido un escenario de las clases dirigentes, un nivel de carácter no obligatorio y selectivo, se ha visto colapsada por los cambios y rupturas sociales, políticas y culturales, que dieron lugar a la expansión del nivel y la consiguiente transformación de su rasgo fundacional. Con la Ley de Educación Nacional 26.206 y la ley 13.688 en la provincia de Buenos Aires, la escuela secundaria, se presenta como obligatoria, y como unidad pedagógica, organizada en seis años de duración, con un ciclo común y otro orientado.

En este marco la inclusión se presenta como una tarea y responsabilidad esencial que debe garantizar el Estado, la nueva estructura tiene como centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión para que los y las jóvenes terminen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para continuar los estudios secundarios y la educación superior (Diseño Curricular, 2006).

Según el diseño curricular provincial, la escuela secundaria tiene tres propósitos principales, ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los/as alumnos/as continuar sus estudios superiores, fortalecer y formar ciudadanos y ciudadanas y vincular la escuela y el mundo del

trabajo a través de la inclusión crítica y transformadora de los/as alumnos/as en el ámbito productivo.

Interesa rescatar que, en el marco de la continuidad de los estudios superiores, se menciona el derecho de acceso al patrimonio cultural de la provincia, el país y el mundo. En estrecha relación, la formación de ciudadanos/as recupera en el discurso las prácticas culturales de jóvenes y adolescentes como parte de las experiencias pedagógicas de la escuela, que fortalezcan la identidad, la ciudadanía y los/as preparen para el mundo adulto como sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la realidad.

El lenguaje representa en el diseño una posición central, como la forma en la que los sujetos se expresan, reconocen y construyen visiones de mundo. Las diferentes materias se despliegan como diversos campos que representan modos de comprender y pensar la realidad y de constituir sujetos sociales. En este marco, se reconocen y respetan para la enseñanza y el aprendizaje las diferencias y singularidades lingüísticas y culturales.

Para Mihal (2008), la Ley de Educación Nacional (2006) redimensiona, resignifica y amplía el horizonte desde el cual se concibe a la ciudadanía y el derecho a la lectura y a la educación. Para justificar esta posición la autora presenta uno de los fines y objetivos que se enumeran en la Ley, “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” (artículo N° 11). La lectura y la escritura están estrechamente vinculadas con la construcción de diversas cosmovisiones y la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Para concluir esta primera parte, es interesante recurrir a la relación que señalan Bracchi, Draghi y Rosas (2015) entre los derechos lingüísticos y la Escuela Secundaria, considerando este espacio social como lugar de respeto y expresión de la diversidad lingüística, de construcción de una identidad colectiva y como manera de percibir y describir la realidad.

El primer ciclo de la escuela secundaria: los tres ámbitos de la práctica y la literacidad

El diseño curricular para la Educación Secundaria señala diferencias fundamentales en función de las anteriores prescripciones curriculares para lengua. La materia se denomina Prácticas del Lenguaje, en primer ciclo, y Lengua y Literatura, en segundo ciclo. El cambio de denominación del espacio curricular responde a una concepción integral del objeto de enseñanza, éste supone que el lenguaje se aprende haciendo, a partir de una reflexión constante sobre sus prácticas. Considerar la enseñanza de este modo supone un abordaje integral del objeto, sin fragmentarlo en unidades menores, y enmarcado en situaciones significativas y contextualizadas.

En función de la investigación que desarrollamos, la visión integral del objeto representa la visibilización de un sujeto, como un sujeto de derecho. La escisión lenguaje y lengua y la

restricción de la enseñanza de las prácticas a ésta última “impedía” reconocer los aspectos vinculados con el pensamiento humano y las necesidades de la vida social: la lectura para continuar estudios superiores, para participar en la vida ciudadana, para acceder a la vida laboral y para crear un mundo propio. Reconocer la escisión de lenguaje y lengua como un problema de la enseñanza y entender el objeto de manera integral permite acercarnos a la concepción de lectura como derecho cultural incuestionable y a la concepción sociocultural de la misma.

El objeto de enseñanza para los tres primeros años de la educación secundaria son las Prácticas del Lenguaje en tres ámbitos de uso: la literatura, el estudio y la formación ciudadana. Las prácticas y los ámbitos mencionados no difieren demasiado durante los tres años, sí el grado de autonomía con el que se desarrollan los procesos de lectura y la complejidad de los textos que se leen.

En referencia al ámbito de la literatura, Mihal (2008) señala *dos dimensiones del derecho a la lectura*, una individual, referida al derecho de un sujeto a identificarse con la lectura en su propio idioma, a expresarse a través de la lectura solitaria y grupal; y otra colectiva, la lectura como posibilidad de significar la propia identidad, participar en la vida cultural, y construir un sentido de pertenencia. El diseño se refiere a ambas dimensiones cuando presenta a la lectura como hecho íntimo, personal, que permite a los sujetos constituirse subjetivamente, encontrar respuestas a sus preguntas, pero también, como espacio compartido con otros/as y como actividad cultural.

En relación con una *concepción sociocultural*, la interpretación que realiza el lector de un texto no puede contestarse con ¿qué quiso decir el autor?, la lectura no es lineal, sino que puede tener múltiples interpretaciones en función de los objetivos de lectura y del contexto social y político en la que la misma se inscriba.

El ámbito de estudio consiste en el uso del lenguaje para saber, aprender a estudiar y finalmente, comunicar los conocimientos. Se señalan para este espacio la enseñanza de *estrategias de comprensión lectora* (antes, durante y después de la misma), como estrategias de *metacompreensión* lectora (reflexión sobre los procesos cognitivos que se llevan a cabo). En este ámbito, se formulan las estrategias de comprensión lectora que el/la alumno/a puede llevar a cabo en función del propósito lector, del tipo de texto con el que se trabaje, y la reflexión constante sobre ellas. Por ejemplo, en la práctica busquen, lean y seleccionen información con determinados propósitos²⁵ (primero propuestos por el docente y progresivamente de forma autónoma por el alumno), se pretende trabajar con *estrategias previas a la lectura* (Solé, 1992), con los objetivos de lectura, que sitúan al lector de manera diferente frente al texto. Solé (1992) señala que formar lectores/as, no sólo en el marco de la escuela, sino también para la vida exige mayor diversificación en los propósitos que guían la lectura, en las actividades para promoverla y en los textos que se utilizan.

Como estrategias previas a la lectura, Solé (1992) señala que activar los conocimientos previos resulta necesario para que los/as alumnos/as puedan interpretar y construir significados a partir de la lectura del texto. El/la docente podría dar información general sobre lo que se va a leer, por ejemplo, la temática, informar a los alumnos sobre el tipo de texto que van a leer (superestructura), ayudar a los/as alumnos/as a que presten atención en determinados

²⁵ Prácticas mencionadas en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Primer ciclo (2006)

aspectos del texto, etc. El trabajo sobre la reflexión de los tipos de texto, esto es sobre la superestructura aparece explícito como estrategia a enseñar en el ámbito de estudio.

Solé (1992) menciona como *estrategia después de la lectura* la realización de un resumen, que involucra el tema y la idea principal. El resumen es un texto que se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales, que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura. Para ello, es importante pensar en la macroestructura de un texto (Van Dijk, 1983), que proporciona una idea global de su significado, a éste se llega a partir de las macroreglas: omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar. Si el resumen pretende usarse con una herramienta para el aprendizaje, es necesario que se tengan en cuenta los conocimientos previos del/de la lector/a y se pongan en contraste con lo aprendido, como estrategia de elaboración y organización del conocimiento. El resumen actúa como una técnica de control de la comprensión que requiere de un/a lector/a activo/a, así como las ideas principales, esta estrategia es presentada por el/a docente que actúa como lector/a experto/a y muestra las habilidades puestas en juego a la hora de resumir, que luego implementará el/la alumno/a, progresivamente, de manera autónoma. En el diseño el resumen aparece como estrategia compleja y central, vinculada al aprendizaje y a la organización de la información recabada.

El ámbito de participación ciudadana refiere a prácticas vinculadas a interactuar críticamente con los medios de comunicación y con las instituciones, desde la institución más cercana, la escuela, a otras instituciones vinculadas con el Estado. Este ámbito aparece estrechamente relacionado con uno de los propósitos centrales de la Escuela Secundaria que es la formación para la vida ciudadana, en la materia se intenta favorecer el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social. Cassany señala la formación de un/a lector/a crítico/a como lector/a activo/a que reconoce las múltiples interpretaciones del texto, toma conciencia del hecho axiomático e incorpora la interpretación de la ideología en la lectura. Establece una relación entre lectores/as críticos/as y la construcción de un determinado perfil de ciudadano/a, relacionado con la diversidad de opiniones, el reconocimiento de múltiples interpretaciones, el diálogo e intercambio. La lectura crítica de los discursos de los medios de comunicación masiva (propagandas, publicidades) como de los marcos institucionales (leyes, normativas) que formula el diseño se podrían relacionar con la perspectiva de comprensión crítica y literacidad (Cassany, 2011).

Como mencionamos anteriormente, las prácticas del lenguaje y los tres ámbitos de desarrollo que propone el Diseño Curricular (2006), se observan claramente en los tres primeros años de la Escuela Secundaria. Al respecto se considera que establecer ámbitos y prácticas responde a la facilitación para la organización de secuencias didácticas en el aula. Formulamos algunas consideraciones en función de esta estructuración:

En principio, en el Diseño se ha podido observar, durante el primer año del ciclo básico, una selección de tipos de textos para cada ámbito: en literatura se prioriza el trabajo con los textos poéticos, teatrales o narrativos, en el ámbito de estudio predominan los textos expositivos y en el espacio de formación ciudadana la trama expositiva-explicativa, argumentativa, textos instructivos y normativos. Este predominio de los distintos tipos de textos en las diversas áreas es apropiado en referencia al uso cotidiano de estos textos en estos ámbitos, ya que se formula en función de las prácticas sociales de lectura. Se presenta como problemática la

fragmentación que se visualiza en cuanto a las cuestiones que constituyen las habilidades y competencias que se intentarían promover desde la perspectiva de la literacidad. Esto se puede ver por ejemplo, en que el trabajo con estrategias de comprensión lectora aparece de manera explícita en el ámbito de estudio, mientras que no se mencionan en el de literatura y formación ciudadana, por otro lado, la lectura crítica (Cassany, 2011) se prescribe en el marco de la formación ciudadana, como ámbito donde “aparece” el autor de los textos y sus posicionamientos ideológicos, no así en los textos expositivos o literarios de los otros dos ejes. La constitución subjetiva y colectiva se menciona relacionada con el ámbito de literatura y no se alude a ella en el ámbito de estudio o de la formación ciudadana.

Si bien entendemos que el Diseño Curricular representa una prescripción para trabajar situaciones didácticas, no se favorecería la integralidad de las prácticas cuando la enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora no se incluyen en todos los ámbitos de manera explícita, de modo tal que en todos y cada uno de ellos se de la oportunidad de su desarrollo. Asimismo, la comprensión crítica y los aspectos ético políticos del lenguaje quedan restringidos en la formulación explícita del documento curricular a la formación ciudadana y a un tipo particular de textos, argumentativos y normativos.

Se encuentra en segundo y tercer año, especialmente en este último, la incorporación de criterios de los diversos aspectos de la comprensión en los ámbitos señalados. Esto se observa en que las estrategias de comprensión crítica se mencionan, en segundo año, cuando se leen ensayos y análisis de obras literarias críticamente en el ámbito de la literatura, y en tercer año cuando se leen y resumen textos argumentativos en el ámbito de estudio.

La prioridad en la literatura durante el segundo ciclo

En el marco general del Diseño Curricular para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (2010) se concibe, en coherencia con los años anteriores, a los/as jóvenes y adolescentes como sujetos de acción y de derechos que a partir de una educación inclusiva, permanente y de calidad puedan apropiarse críticamente del acervo cultural y poder transformar los contextos en los que están inmersos.

Así como se sostiene en el primer ciclo, en el ámbito de literatura, el lenguaje constituye una dimensión individual y social. Parafraseando al Diseño Curricular (2010), el lenguaje pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, por medio de él participamos de la vida social y a su vez construimos individualidad, formas de expresarnos. La concreción de los derechos lingüísticos se vincula con el hecho de prestigiar los espacios sociales que son especialmente funcionales e imprescindibles para el intercambio y para el pleno desarrollo de ideas. En este aspecto las instituciones educativas –en todos sus niveles- ocupan, sin ninguna duda un lugar preponderante, como ya hemos señalado (Bracchi, C; Draghi. M.J; y Rosas, M; 2015)

Durante el segundo ciclo de la Escuela Secundaria el objeto de enseñanza de Lengua y Literatura son las prácticas de lectura en el ámbito de la literatura española, latinoamericana y

argentina. En cada año predominan diferentes cosmovisiones, cada una de las cosmovisiones representa una forma particular de interpretar el mundo, formas de pensar la realidad y dar forma a la existencia de los/as alumnos/as.

Si bien no se da continuidad a la organización de las prácticas en los tres ámbitos mencionados para el primer ciclo, los ejes de estudio y de formación ciudadana son igualmente abordados en el marco de la literatura. Se argumenta esta decisión a partir del trabajo que se viene realizando en los primeros años en torno a los aspectos lingüísticos y discursivos generales, por lo que en estos últimos años se profundiza en la especificidad del arte como campo de conocimiento. La priorización de la Literatura, vinculada a las diferentes formas de entender el mundo, se relaciona con la necesidad de brindarle a los sujetos herramientas para dar respuesta a su realidad, para construir narrativas que constituyan subjetividad. Diferentes autoras señalan la necesidad de construir referentes o narrativas donde anclar sentidos para “hacer otra cosa” con la expulsión social (Duszchatzky y Corea, 2001). En este marco, leer literatura refiere a garantizar un derecho. Al leer y escribir estéticamente los estudiantes pueden inventar nuevos mundos, vivir ficcionalmente otras vidas, y de este modo, entender mejor la propia realidad y construir identidad, leer en este sentido es un derecho que permite “ser alguien” (Bracchi, Draghi y Rosas, 2015).

La literatura vinculada al estudio se refiere, en este segundo ciclo, a los conceptos y vocabulario en relación al campo de la literatura, se pretende que los/as alumnos/as puedan construir conocimientos, avanzar en conceptualizaciones y adquirir hábitos y estrategias de estudio.

En relación a la formación ciudadana, la literatura es entendida como práctica social. No se prescriben cuestiones específicas referidas a la constitución ciudadana como en el primer ciclo, pero se sostiene que formar lectores/as literarios/as es, entre otras cosas, formar ciudadanos/as. Entre las razones que argumentan esta enunciación, el diseño señala que la literatura permite una comprensión más amplia del mundo, la ductilidad en el uso del lenguaje para otros propósitos, el acercamiento a la cultura nacional y regional, la construcción de una identidad regional y colectiva, el conocimiento de particularidades y diferencias de cada cultura, de procesos históricos y políticos en los que se enmarcan las obras, de problemáticas vinculadas al hombre y su existencia, etc. Lo que uno hace cuando lee no es entender al que escribió, sino comprenderse un poco más a sí mismo/a y comprender un poco más el mundo en el que vive (Andruetto, 2014).

En vinculación con la constitución subjetiva y las formas de entender el mundo a partir y a través de los textos, los tres últimos años de la escuela secundaria organiza el corpus de literatura española, latinoamericana y argentina en torno a tres cosmovisiones para cada año, cada una representa una forma particular de interpretar el mundo, formas de pensar la realidad y dar forma a la existencia de los/as alumnos/as.

Los textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos organizados en cosmovisiones para cada año se organizan, a su vez, en cuatro prácticas del lenguaje: participar en situaciones sociales de lectura y escritura literaria, establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos, leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura, y construir un proyecto personal de lectura literaria.

Otra cuestión de relevancia para señalar en estrecha relación con las categorías de investigación es la reflexión sobre las prácticas del lenguaje. Esto merece especial atención, ya que refiere específicamente a las estrategias de metacompreensión lectora (Nuñez Delgado, 2015). En los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje se formula la necesidad de promover reflexiones sobre las prácticas del lenguaje, profundizando aspectos lingüísticos y metalingüísticos, así como la reflexión sobre las estrategias de lectura. Se señala, asimismo, en las orientaciones docentes, la reflexión sobre lo que se lee como práctica permanente, y un diálogo constante entre el uso, la reflexión y sistematización del lenguaje, en base a dos discursos, el literario y el académico. Esto se menciona de manera general y no se explicitan como aspectos a ser enseñados en cada práctica específica como sí aparece en las prácticas del lenguaje del primer ciclo.

Conclusiones provisorias

Las prácticas del lenguaje, entendidas de forma integral en el marco de situaciones reales atraviesan toda la escuela secundaria. En este marco leer es comprender y construir múltiples interpretaciones en relación a textos de la vida cotidiana.

En primer ciclo, la concepción de la literatura vinculada a la constitución subjetiva y de construcción y pertenencia colectiva que mencionamos más arriba se sostiene durante los tres años en el ámbito de la literatura, dejando para el ámbito de la formación ciudadana la formación de sujetos políticos a través de prácticas del lenguaje que implican la interacción crítica de los medios masivos de comunicación y con las instituciones del Estado. Esta acentuación no da lugar a una integralidad explícita en el documento curricular sobre el necesario desarrollo de todas las estrategias de lectura en los diversos niveles de comprensión, estructuras y tipos textuales, los diferentes niveles de desarrollo de la comprensión se acentúan de modo distinto en los ámbitos de prácticas prescriptos. Se priorizan los aspectos psicolingüísticos o socioculturales, cuando la integración en cada práctica del lenguaje implica siempre la presencia de unos y otros. Esta integración facilitaría una especie de círculo virtuoso que potencia el poder que alcanza el/la lector/a con el desarrollo de todas las dimensiones que implica la comprensión desde la perspectiva de la literacidad.

En segundo ciclo se realiza un recorte de los ámbitos en los que se lee, se restringen las prácticas al ámbito literario, aunque sin desvincularlas del estudio o la formación ciudadana. El recorrido que se propone realizar en los tres primeros años con distintos tipos de textos en relación a los ámbitos de las prácticas del lenguaje no es tratado de la misma forma en esta última parte de la escuela secundaria, no se especifican qué estrategias de comprensión crítica y metacompreensión lectora se podrían enseñar en relación a cada ámbito y práctica en particular, sólo se indica como central la reflexión sobre el lenguaje de manera general, en objetivos y propósitos del ciclo superior.

La ruptura con los tres ámbitos en el ciclo superior genera algunos interrogantes, primero, en cuanto a la continuidad de prácticas de lectura vinculadas con el propósito de formar para los estudios superiores: ¿en qué medida se presenta continuidad con las estrategias de comprensión lectora vinculada a los textos expositivos realizada en primer ciclo?, ¿por qué no se sostienen estas prácticas y se restringen al campo de conocimiento literario?, ¿se cubre esta ausencia en otros espacios curriculares con estrategias de lectura propias de cada ámbito de conocimiento?, ¿son suficientes las prácticas de los primeros tres años para formar lectores autónomos?; segundo, en el marco de la formación ciudadana: ¿qué sucede con las estrategias de comprensión crítica que pudieron tener lugar en primer ciclo, por qué se deja de trabajar con estos tipos de textos?, ¿qué sucede con la posibilidad de leer “tras las líneas” en los textos literarios?

Nuestro análisis problematiza desde la literacidad, la estructuración de los niveles de comprensión en la propuesta del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria, tanto primer (2006) como segundo ciclo (2010), del cual hemos observado, en tanto documento escrito, que entiende la lectura en el marco de la formación de sujetos de derecho, enseña estrategias de comprensión crítica y metacompreensión y entiende la lectura como herramienta de constitución subjetiva y participación colectiva. Sobre esta base, la complejización en una mayor integralidad de los aspectos involucrados en la perspectiva de literacidad, se nos ocurre como el aumento de posibilidades para alcanzar estos objetivos. La pregunta que guía la siguiente etapa de esta indagación es acerca de cómo se observa esta propuesta y su implementación en las prácticas cotidianas en el aula y las instituciones educativas.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2014). *Leer, derecho de todos. En La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bracchi, C; Draghi, M. J; y Rosas, M. (2015). El derecho a la palabra y el lugar de la escuela secundaria. *Revista Anales de la Educación Común*, 5, 1-5.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Mihal, I. (2008). El derecho a la lectura: apuntes para pensar los derechos culturales y su relación con la ciudadanía. *Pensares*, 5, 563-579.
- Núñez, M. P. (2015) Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje. En Palacios, A. (comp.). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires (Argentina): Noveduc.
- Solé, I (1992) *Estrategias de lectura*, MIE, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Trastienda metodológica de un estudio sobre habilidades metalingüísticas en estudiantes de educación primaria²⁶

Amira Galli, Antonella Gonzalez & Mariana Jureit

Resumen

Este trabajo presenta avances de una investigación sobre procesos de literacidad y aprendizaje que se desarrolla desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En particular, analiza las condiciones de adecuación y administración del Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM – 2) y expone un ensayo local en estudiantes de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Las habilidades metalingüísticas se relacionan con el conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y la capacidad de reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. Se parte del supuesto que el desarrollo de estas habilidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos en la comprensión oral y escrita. El test consta de seis pruebas (Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical, Segmentación fonémica) y abarca un total de 96 ítems, conformados por preguntas lingüísticas y metalingüísticas. Se exponen procedimientos técnicos de la trastienda de la investigación y resultados preliminares generales comparativos de los grupos de estudiantes examinados; como aportes al debate sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de materiales didácticos y la formación de investigadores en el tema.

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación interdisciplinaria sobre “Lenguajes, Culturas y Educación”, que resulta de un convenio de colaboración académica entre la Facultad de

²⁶ Este trabajo fue presentado en las V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Noviembre, 2016.

Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR). La iniciativa surge de la Cátedra Psicología Educativa de la FaHCE, UNLP y, en particular, del Proyecto “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750); perteneciente al Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación.

La aplicación de instrumentos para la indagación de los procesos lingüísticos y metalingüísticos debe asegurarse mediante procedimientos disciplinares y estadísticos específicos, de tal manera que ellos midan lo que pretenden medir, de manera que resulten confiables para estimar distintos niveles de habilidad en la comprensión del lenguaje (Palacios, 2009). En atención al proceso de investigación en campo reviste especial relevancia revisar algunos aspectos vinculados a la construcción de instrumentos y el diseño de tareas para examinar las habilidades metalingüísticas de los estudiantes de la educación primaria.

Marco teórico

Las habilidades metalingüísticas se relacionan con la noción de metacognición referida al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus propios procesos cognitivos; y denotan la capacidad de reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. El desarrollo de estas habilidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos en la comprensión oral y escrita; por lo que el despliegue de la metacognición representa una tarea que debe abordar la escuela con rigor y sistematicidad (Nuñez Delgado, 2015).

Los lectores en formación se benefician en la comprensión y las habilidades metalingüísticas cuando interactúan con una gran variedad de textos que le permiten, por un lado, ampliar su universo de palabras extendiendo sus significados; y, por otro, reflexionar sobre sus relaciones sintácticas y semánticas (Palacios y Barreiro, 2014). La consciencia metalingüística se presenta en los niños, en principio como un conocimiento implícito que se explicita a través de las interacciones lingüísticas, hasta alcanzar un uso de la lengua cada vez más consciente, reflexivo y crítico del lenguaje (Nuñez Delgado, 2009).

Siguiendo a Sautú (2005) las investigaciones en este campo implican una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de teorías aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal – histórica, sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, los postulados son siempre parciales. En advertencia a esta cuestión, los especialistas sostienen que los paradigmas utilizados en la investigación de la comprensión de lenguaje pueden dividirse en dos grupos, teniendo en cuenta el tipo de medida y el momento de medición, es decir, la relación temporal entre los indicadores obtenidos y los procesos estudiados (Molinari Maroto, 1998).

Los dos grupos de paradigmas se relacionan con la oposición entre el estudio de los productos y el estudio de los procesos de la comprensión. El primer grupo de técnicas u *off-line* se aplica una vez que la comprensión ha tenido lugar y emplea medidas de memoria, como el recuerdo libre y el reconocimiento. El segundo grupo se aplica mientras tiene lugar la comprensión y recurre a medidas de activación como el tiempo de lectura, la decisión, la denominación, la identificación perceptiva y las técnicas electrofisiológicas. Las técnicas cronométricas u *on-line* son las dominantes hace unos años (Irrazábal y Molinari Maroto, 2005).

Las tareas *off-line*, como las que se analizan en nuestro trabajo, apuntan al producto del procesamiento. Algunos autores señalan que ellas presentan dificultades, pero se refieren sobre todo a los efectos ocurridos por el transcurso del tiempo entre la aplicación y las inferencias que el lector aporta posteriormente. Es decir, entre la aplicación y el momento en que se indaga el recuerdo de lo comprendido aparecen inferencias de las que no puede decirse si se produjeron durante la comprensión o durante el recuerdo. En atención a esta cuestión en nuestro estudio se aplica un test de habilidades metalingüísticas cuyos ítems son expresiones para el reconocimiento y la reflexión que dan cuenta del procesamiento de la información verbal. A nuestros fines, la trastienda metodológica representa la “cautela advertida y reflexiva en el modo de proceder” (RAE, 2015) en un estudio que pretenda producir conocimiento sobre la realidad educativa, para la elaboración de políticas y/o planes de acción, en pos de generar mejores condiciones en las prácticas del lenguaje y materiales didácticos escolares.

Objetivo

Analizar las condiciones técnicas del Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM – 2) para la indagación de las habilidades metalingüísticas, en estudiantes de la educación primaria.

Metodología

Nuestro estudio es de tipo descriptivo, por cuanto busca especificar los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en los estudiantes de la educación primaria, sin manipular variables procurando observar los desempeños lingüísticos para luego analizarlos.

Materiales

El Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM - 2), creado por Nuñez Delgado y Pinto (2015) mide las habilidades metalingüísticas en sujetos de 9 a 14 años. Consta de seis pruebas (Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical, Segmentación fonémica) y abarca un total de 96 ítems, conformados por preguntas lingüísticas (PL) y metalingüísticas (PML).

Las PL buscan una respuesta global, referida a distintos aspectos de aquellos en los que se centra cada prueba. Se evalúan según una alternativa dicotómica, verdadero/falso o similar apoyándose en el conocimiento de reglas de uso de la lengua. Las PML demandan una argumentación a la primera respuesta, y se evalúa según el grado de elaboración de los materiales lingüísticos.

La prueba de comprensión busca el reconocimiento de relaciones semántico-gramaticales. Ejemplo:

La princesa besó al sapo. P.L.: ¿Quién fue besado? R.L.: _____ P.ML.: ¿Por qué? R.ML.: _____
--

La prueba de sinonimia refiere a la capacidad para justificar satisfactoriamente las respuestas dadas en la captación del sentido ambivalente presente en textos diferenciados por su estructura sintáctica y/o por su significado. Ejemplo:

La enfermera es llamada por el médico. Es a la enfermera a quien ha llamado el médico. P.L.: ¿Significan lo mismo o no? R.L.: _____ P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad? R.ML.: _____

La prueba de aceptabilidad presenta oraciones con algún tipo de anomalía en su estructura semántica, para examinar si el sujeto es capaz de reconocerla y juzgarla en función del contexto lingüístico. Ejemplo:

La niña acariciaba al perro. P.L.: ¿Se puede decir? R.L.: _____ La niña estaba acariciando. P.L.: ¿Se puede decir? R.L.: _____ P.ML.: ¿Por qué has dado esas respuestas? R.ML.: _____
--

La prueba de ambigüedad plantea el reconocimiento de términos polisémicos y solicita la explicación de significados en el contexto de una frase. Ejemplo:

La pluma era negra.

P.L.: ¿Cuántos significados ves en la palabra pluma y cuáles son?

R.L.: _____

P.ML.: Por lo tanto, en el primer sentido ¿qué significa "La pluma era negra"?

R.ML.: _____

P.ML.: en el segundo caso ¿qué significa "La pluma era negra"? (Solo se responde si se ha dicho que la palabra tiene más de un significado).

R.ML.: _____

La prueba de función gramatical examina la capacidad de análisis de las funciones gramaticales (sujeto, objeto y predicado), las acciones y roles que se organizan en torno a ellas, así como de complementos circunstanciales y oraciones subordinadas causales o finales.

Ejemplo:

El gatito era mimado por Mario.

P.L.: ¿Quién realiza la acción?

R.L.: _____

P.ML.: ¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.: _____

La prueba de segmentación fonémica plantea el análisis de fonemas, sílabas y lexemas, según diferencias y semejanzas fonético-fonológicas en parejas de palabras simples; separación en sílabas de diferentes palabras; fonemas que aparecen repetidos o combinados en una palabra.

Ejemplo de segmentación fonemática:

Toca/boca

P.L.: ¿Qué tienen igual?

R.L.: _____

P.L.: ¿Qué tienen diferente?

R.L.: _____

P.ML.: ¿Qué significan estas palabras?

R.ML.: _____

Toca _____

Boca _____

Ejemplo de división en sílabas:

Duerme

P.L.: ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.: _____

P.L.: ¿Cuántas son?

R.L.: _____

Ejemplo de repetición de fonemas:

Avanzado P.L.: ¿Qué sonidos se repiten? R.L.: _____ P.L.: ¿Cuántas veces? R.L.: _____

Ejemplo de formación de palabras:

G M L ira T P
P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte de la palabra que está a la derecha. R.L.: _____ P.ML.:Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos. R.ML.: _____

Muestra

El THAM-2 fue aplicado a un total de 190 estudiantes de la educación primaria de 4to, 5to y 6to año de la educación primaria; abarcando un total de seis cursos (dos cursos por cada año escolar); que cursan en el Colegio San Blas ubicado en la localidad de City Bell, perteneciente al partido de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Análisis de las condiciones técnicas del Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM – 2). Resultados preliminares.

Adaptación de expresiones mediante juicio experto:

Algunas palabras y expresiones del El THAM 2 fueron cambiadas considerando la familiaridad en el uso, edad y nivel de escolaridad de los estudiantes argentinos, y también procurando que las tareas no pierdan sus características originales. Este proceso se realizó mediante el juicio experto por parte de especialistas en educación y maestros, quienes se pronunciaron sobre la pertinencia de los términos sinónimos, la claridad de la redacción de los enunciados, la organización de las preguntas a lo largo de la prueba, su grado de dificultad estimado.

Ejemplos expresiones contenidas en ítems adaptadas:

- La expresión *¡Coge el paraguas!* fue remplazada por *¡Agarra el paraguas!*
- La palabra “aceras” en la expresión, “Las aceras iban al mercado” fue remplazada por “veredas”.
- La palabra “peñasco” en la expresión “El peñasco estaba en medio de la calle”, fue reemplazada por “pozo”.

Condiciones de administración

El Test se administró durante la jornada escolar, utilizando las dos primeras horas de clase, considerando el recreo como descanso. Se respetó el ritmo de resolución de cada uno de los estudiantes, lo cual requirió varias sesiones de trabajo en los cursos (entre dos o tres jornadas).

En los años inferiores, el instrumento se ensayó mediado por un breve descanso; en atención a la gran cantidad de ítems y la fatiga cognitiva de los estudiantes. En cada ensayo se distribuyó a los estudiantes el protocolo de prueba, se explicaron sus propósitos y la mecánica de respuesta, con apoyo en ejemplos provistos por el instrumento.

En cada curso examinado el examinador fue acompañado de un colaborador de investigación, quien ayudaba a los estudiantes en el caso que no comprendieran la consigna de las tareas. Se ha visto que, bajo estas condiciones, el THAM es factible de ser aplicado de manera masiva y simultánea en los cursos.

Elaboración de las puntuaciones

Respetando los criterios de corrección de las pruebas del THAM-2, las respuestas lingüísticas (RL) se puntuaron de manera dicotómica, asignándole 1 punto en el caso de que la respuesta sea correcta/verdadero, y 0 punto, en el caso de que sea incorrecta/falsa. En cuando a las respuestas metalingüísticas (RML), éstas se puntuaron respetando tres niveles:

Nivel 0-Nivel preanalítico: El estudiante queda fuera del análisis de los índices semántico-gramaticales del ítem que se le propone. El sujeto "no sabe", "no responde". Proporciona respuestas tautológicas ("Es así porque sí", "porque está escrito en el papel", porque ésa es la regla..."). Da una respuesta disparatada pero elaborada, empleando especiales categorías gramaticales y tergiversando sus significados por completo.

Nivel 1. Análisis pertinente pero insuficiente. Las argumentaciones que proporciona el estudiante no consiguen resolver por completo la ambigüedad del problema que se le plantea.

Nivel 2. Análisis exhaustivo y pertinente. El estudiante resuelve la ambigüedad del problema planteado, con independencia del contenido, por lo que se puede considerar con precisión "metalingüística"

Datos estadísticos

Si bien, el propósito de nuestra presentación es revisar aspectos técnicos de la adaptación y administración del THAM 2 a estudiantes de la educación primaria. Seguidamente presentamos resultados globales obtenidos en la aplicación del instrumento; que dan cuenta de su

sensibilidad para identificar niveles de desempeños lingüísticos y metalingüísticos de los estudiantes y grupos

Los promedios generales del desempeño en el THAM 2 en los distintos cursos examinados se corresponden con los parámetros esperados para los respectivos niveles educativos. Como puede observarse en la Tabla 1, los valores se acrecientan a medida que avanza la escolarización (Media= 91,6 en 4ª; Media= 105,3 en 5ª; Media= 113,9 en 6ª año).

Tabla 1. Desempeños Lingüísticos y Metalingüísticos en la resolución del THAM 2 de estudiantes de 4ª, 5ª y 6ª años de la Educación Primaria

	Promedio de Habilidad Lingüística	Promedio de Habilidad Metalingüística	Promedio General Test (L+ML)
4ª Año (N=53)	74,1	17,5	91,6
5ª Año (N=51)	73,1	32,2	105,3
6ª Año (N=56)	77,5	36,5	113,9

En los cursos examinados, los promedios de habilidad lingüística comparativamente con los promedios de habilidad metalingüística son más altos. Este resultado obedece a que el uso de la lengua antecede a la conciencia metalingüística de su estructura y funciones. Esta última se adquiere progresivamente hasta la adolescencia fundamentalmente a través de la enseñanza formal.

Se destaca que el promedio de habilidad lingüística de los estudiantes de 4º año (Media= 74,1) es ligeramente superior al obtenido por los estudiantes del 5º año (Media= 73,1). Los desempeños lingüísticos de los niños de 4º, 5º y 6º años fueron buenos y se atribuyen al efecto de la enseñanza.

- a) En la prueba de “comprensión” resolvieron de manera correcta más el 80% de las tareas presentadas y pone de manifiesto la capacidad de los estudiantes para reconocer relaciones sintácticas.
- b) Sinonimia: resolvieron más del 60% de las tareas. Muestra la capacidad de detectar la invariabilidad o diferencia de significado de dos frases mediante la individualización de algunos índices semántico-gramaticales.
- c) Aceptabilidad; los estudiantes superaron el 68%. Se distingue el desempeño de los niños de 5º año. Demostraron capacidad para reconocer ciertas incongruencias de carácter léxico gramaticales en algunas frases presentadas y analizar los significados léxicos contenidos en las frases.
- d) Ambigüedad; los estudiantes de 4º resolvieron el 57% de las tareas, mientras que los de 5º y 6º superaron el 70%. Muestra la capacidad de resolver la ambigüedad de frases que pueden

asumir significados diferentes, dependiendo de las distintas acepciones de una única palabra polisémica.

e) Función gramatical, superaron el 90% de las tareas. Lo que muestra las capacidades de análisis semántico-gramatical; entre otras, aislar o individualizar las funciones de sujeto, objeto y predicado a través del análisis de algunos índices gramaticales, lexemáticos y morfosintácticos.

f) Segmentación: los estudiantes de 4º y 7º años resolvieron el 86% de las tareas, mientras que los de 5º año el 71%. Muestra las capacidades para reconocer fonemas, sílabas y lexemas simples; similitudes y diferencias en palabras.

En general, las menores puntuaciones se observan en los desempeños metalingüísticos donde los estudiantes se posicionan en un nivel pre analítico; con predominio de respuestas en blanco, “no sé”, “porque está escrito”, “porque se escribe así”. En el 6º año, se detecta mejor desempeño en las habilidades metalingüísticas correspondientes a la prueba de ambigüedad; que aluden a la capacidad de reestructurar el significado completo de la frase según cada posible significado de un lexema dado. Esto requiere en primer lugar una diferenciación exacta de los rasgos semánticos que convierten en específico este o aquel significado.

Conclusión

El Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM - 2) es un instrumento sensible para examinar las capacidades de los estudiantes para reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. El desarrollo de estas capacidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos procesos y componentes; entre otros, producir y comprender frases, profundizar en las distintas funciones gramaticales, diferenciar estructuras sintácticas y contenidos semánticos. Por tanto, estas habilidades representan un logro educacional para favorecer los aprendizajes escolares.

En nuestro estudio las respuestas proporcionadas por los estudiantes a las preguntas lingüísticas en su mayoría obtuvieron el mayor puntaje. En cambio, las respuestas a las preguntas metalingüísticas fueron más variadas, debido a que implican construcciones personales en base a las habilidades metalingüísticas propias de cada sujeto.

Los resultados obtenidos en el THAM – 2 dan a conocer fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y aportan información relevante para construir materiales o unidades didácticas a favor de mejorar las habilidades metalingüísticas, sobre todo aquellas que presentan mayores dificultades para los estudiantes de la educación primaria.

Las indagaciones de este tipo constituyen un insumo imprescindible tanto para el desarrollo de la enseñanza como de investigaciones que pretendan examinar los usos y la comprensión del lenguaje; en particular, aquello que las escuelas aportan al desarrollo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas para lograr niveles más altos de aprendizaje o desempeño.

Referencias

- Irrazábal, N. y Molinari Maroto, C. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 581-594.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Núñez Delgado, P (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Revista Porta Linguarum*. Grupo Editorial Universitario
- Núñez Delgado, P y Pinto, M.A (2015) *Tham – 2 Test de Habilidades Metalingüísticas N°2* (9 – 14 años). Universidad Sapienza. Roma.
- Palacios, A.M (2009). *Comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos*. FLACSO, Sede Argentina. Universidad Autónoma de Madrid.
- Palacios, A.M (2013) Tesis doctoral: El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos. Universidad de San Andrés.
- Palacios, A.M y Barreiro, J.P (2014) El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología* 24, 32-45.
- Palacios, A.M (2015). *Claves para incluir, aprender, enseñar y comprender*. Noveduc. Argentina. Real Academia Española (2015).
- Sautú, R; Boniolo, P; Dalle, P y Elbert, P. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección, Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.
- Wainerman, C y Sautu, R (comps.) (1997). *La trastienda de la investigación*. Lumiere. Buenos Aires.

Formación de tutores para escolares de la educación primaria con difícil acceso a la lectura²⁷

Nataly Diaz Brust, Carolina Berutti & Analía Palacios

Introducción

Este trabajo recoge la experiencia del equipo docente de la Cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata en la formación de tutores para la orientación de niños y niñas de escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, que a juicio de sus maestros tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Desde una perspectiva situada y crítica del problema, la complejidad que reviste la formación de tutores y la producción singular de sentidos acerca de la labor tutorial se entreteje con las representaciones sociales instituidas sobre el aprendizaje escolar (Moscovici, 1979), las categorías que definen las posibilidades o capacidades de los sujetos, los criterios de normalidad, las trayectorias y condiciones de escolarización (Baquero, 2001, Terigi, 2009).

En el campo educativo, la palabra “tutor” usualmente se usa para designar a la persona encargada de orientar a los estudiantes y/o grupos para facilitar sus aprendizajes, mediante procesos de ayuda sistemática y personalizada en el ámbito escolar (Topping, 2009, Pedragosa, 2015), estableciendo una relación dialógica franca, cálida y estable con los/as niños/as (Mandel, Morrow y Walker, 1997). En sentido el vygotskiano (1979), el tutor cumple la función de mediar en el potencial de aprendizaje a través de distintos tipos de ayuda que funcionan a modo de andamiaje (Bruner, 1988) y acciones colaborativas (Wertsch, 1998) tendientes a la resolución conjunta de tareas, para que los estudiantes puedan desempeñarse en su “zona de desarrollo próximo” y, de este modo, mejoren sus procesos cognitivos (Palacios, 2015).

En tanto práctica andamiada, al comienzo el tutor guía las actividades de lectura de los estudiantes, luego progresivamente deja que ellos vayan tomando la iniciativa y el tutor guía e interviene cuando es necesario. Finalmente, cede el control a quienes están aprendiendo y funciona a partir de allí fundamentalmente como audiencia de apoyo y comprensión (Pedragosa, 2015). Por tanto, la tutoría presupone una asimetría constitutiva definida en principio por la desigual competencia sobre un dominio particular de los sujetos

²⁷ Este trabajo fue presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, “Promoviendo la diversidad en Psicología”. Sociedad Interamericana de Psicología y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, 14 al 17 de junio de 2016.

que entran en interacción, que en nuestro caso es la lectura. Tal asimetría parece implicar un lugar heterónimo dependiente, del sujeto de menor competencia.

Esto se enfatiza en la medida en que la asimetría entre los sujetos no descansa solo en la existencia de competencias desiguales sino también en diversos aspectos que inciden en los objetivos de las tareas, las actividades conjuntas, las modalidades discursivas predominantes, las motivaciones para el aprendizaje, los criterios de evaluación de los logros.

En atención a lo expuesto y al hecho que la tutoría es un espacio de encuentro entre personas atravesadas por su propia historia, creencias, deseos, sentimientos, expectativas, aspiraciones, fracasos y temores; el interés de nuestro estudio se dirige a indagar los posicionamientos de los tutores, en particular, los roles en la labor tutorial, las funciones y estilos de transmisión simbólica que ellos asumen en la interacción con los estudiantes.

Metodología

Se encuadra en un enfoque cualitativo-interpretativo basado en el estudio de casos. La herramienta principal de investigación son los cuadernos de bitácoras de 20 tutores, quienes de manera sistemática registraron sus vivencias en la labor tutorial. Las narraciones permitieron reconstruir las escenas de los encuentros tutoriales; en especial, sus pensamientos, subjetividades, interacciones en las prácticas de lectura. Entre otros aspectos se consideraron las estructuras de las narraciones, las modalidades vinculares de los tutores con los tutorizados, las representaciones e imágenes de los estudiantes, la temporalidad de los relatos.

Los tutores participantes de la experiencia fueron estudiantes avanzados de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata; quienes se capacitaron de manera voluntaria en el marco de actividades de extensión universitaria, para ofrecer tutorías en lectura a grupos de estudiantes de una escuela primaria pública, ubicada en las afueras de la ciudad de La Plata (Palacios, 2014). Una parte importante de la población que asiste a dicha escuela reúne condiciones de vulnerabilidad social y educativa encuadradas en la pobreza.

Las tutorías se desarrollaron bajo la modalidad de taller y sesiones de trabajo personalizado con los niños en el ámbito escolar, según las necesidades de los escolares; en un día a la semana, a lo largo de un semestre en el ámbito escolar. Los tutores realizaron distintas acciones de mediación con apoyo en una gran variedad de herramientas, fundamentalmente libros infantiles (cuentos, relatos, fábulas, novelas de terror, historietas, etc.) y juegos didácticos, adecuados a la edad y nivel de escolaridad de los/as niños/as.

Resultados

El análisis de las notas de campo escritas por los tutores se identificó la existencia de adhesiones recurrentes a cuatro tipos de posicionamientos en la interacción con los niños, que pueden interpretarse como funciones emergentes de carácter no excluyente, a saber: analista, técnico, docente y orientador.

El tutor como analista

El espacio de la tutoría en el ámbito educativo pone en juego la articulación de deseos, pulsiones que se juegan en las aulas, transferencias, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones. Una problemática saliente en los testimonios de los tutores es el saber sobre los estudiantes y la interpretación de ese saber a modo de presagio de sus potenciales logros educacionales. En una síntesis que realizó un tutor hizo el siguiente comentario acerca de la situación familiar de un niño:

A medida que fueron realizándose las sesiones, Leonel fue comentando sus diferentes estados emocionales con respecto a la separación de sus padres. Comenzó a tener nuevamente una relación con su mamá y eso se notó en el ánimo del alumno a mi entender influyó directamente en la lectura y el aprendizaje en general.

Otros testimonios revelan posiciones que legitiman las perspectivas psicológicas y médicas de los procesos educativos, con el riesgo de reducir la acción tutorial a una visión evolutiva y normativa acerca del desarrollo cultural infantil. Estas posiciones obturan la posibilidad de pensar en la subjetividad de los estudiantes y adoptan un punto de vista descontextuado, poblado de tecnicismos y/o juicios basados en criterios diagnósticos no públicos (como los trastornos mentales), ni siquiera para los propios docentes.

Considero relevante consignar una cuestión que surgió en un encuentro con la maestra. Juan Cruz tiene 9 años y es el menor de cuatro hermanos, dos varones de 18 y 16 años y una hermana mayor que él también. Vive en una casa en Los Hornos (La Plata) con su mamá, sus tres hermanos y la hija de su hermana (sobrina) // Tiene algunas dificultades en el ámbito escolar debido a que padece un leve trastorno epiléptico (por el cual está medicado). Este raro trastorno, si bien no le produce grandes crisis convulsivas, le provoca breves (cuestiones de segunda) y repetidos estados de ausencia que le dificultan la realización de actividades que requieren mucha extensión en tiempo, por lo cual para poder seguir el ritmo de sus compañeros de clase se ve llevado a realizar un enorme esfuerzo.

Los tutores posicionados más en el rol de analista psicológico otorgan un lugar privilegiado a biografía del niño/niña y deciden sus acciones tutoriales en función de los sentidos que construyen sobre las realidades de los sujetos. En el siguiente testimonio se observa que el tutor no puede abstraerse de la situación de la maestra con el niño, homologando los procesos de subjetivación a procesos madurativos de las habilidades intelectuales. Esto puede conducir a un efecto mayor: la identificación no crítica de la psicología del niño con la acción educativa.

Debo reconocer que esta fue la jornada de trabajo más ardua, estuvo teñida de una tensión general (ante la desafortunada nota de la maestra en el cuaderno que despertó cierta desconfianza en el niño) a lo que se agrega la dificultad de Juan para concentrarse. Es por esto que decidí que sería mucho más apropiado hacer la tarea dialogando y pensando en forma conjunta. A este contexto general se suma que las pequeñas crisis de Juan Cruz cada vez son más evidentes, lo cual hace mella en sus diferentes habilidades (lamentablemente noto un indefectible retroceso).

El tutor como técnico

Los tutores – técnicos concentran su accionar en la aplicación de herramientas diagnósticas y de intervención en las capacidades; con el riesgo de clasificar a los estudiantes en función de sus desempeños y naturalizar los ritmos de los aprendizajes escolares. Así lo revela el siguiente testimonio:

En la sesión de hoy administré el Bender. No logré mucho entusiasmo por parte de Isidro; no hubo buena predisposición ni interés. Cuando le pido que escriba en una hoja aparte lo que hicimos en este encuentro queda más que claro que no se divirtió demasiado. Teóricamente se espera que a los 7 años ya pueda realizar la figura 8 y a los 8 años la figura 6. Evidentemente estamos ante alguna dificultad madurativa, o tal vez los errores se deban al déficit de atención // Después le pido que piense en otras palabras que podrían rimar con esas. Conversamos al respecto, pero no noto demasiada creatividad, por eso paso a otra cosa //.

Ahora bien, el efecto de clasificar y otorgar identidades de mayor a menor capacidad o de rapidez o lentitud en los aprendizajes no se reduce a un mero posicionamiento técnico de los tutores, sino que es el resultado de “pensar la diferencia como deficiencia”, haciendo abstracción de la lógica del dispositivo escolar, que normativiza los ritmos deseables. Los siguientes testimonios ilustran el comentario:

El niño tiene una concentración escasa y se cansa al leer // Se distrajo mucho todo el tiempo. Retomamos la lectura, pero no leyó nada. Leímos entre los dos, pero en cuanto leía yo el nene miraba para otros lados, estaba totalmente desconcentrado// Escribe de modo tal que no se entiende el

mismo la letra // El niño no quiso leer “es muy largo” me decía. Lo leí íntegramente yo el me escuchaba, pero con atención inconstante // Es como si no me siguiera en la lectura// No se daba cuenta del error, solo cuando se lo marqué pudo verlo

A medida que Iñaqui dibuja observé que cada personaje realizado era un integrante de su familia: su mamá, su papá, sus animales (perros y gatos) y por último él. Agarraba el lápiz muy inseguro, era lento y borraba seguido cualquier detalle. Su forma de dibujar y de pintar no parecía propia de un niño de tercer año; sino más bien de un niño de jardín.

El tutor como maestro

Con frecuencia los tutores conciben su labor con funciones similares a la de los maestros y organizan el espacio tutorial con una estructura de funcionamiento similar a la de una clase áulica. Planifican sus prácticas de enseñanza e intervienen con herramientas e materiales didácticos reconocidos como útiles para generar una mejora en la experiencia lectora del niño/niña; como se ilustra en el siguiente testimonio de una tutora:

Pensamos juntos y escribieron en sus cuadernos oraciones acerca de lo que habían hecho en sus vacaciones de invierno. Luego administré una prueba sobre palabras// La lectura de segmentos monosilábicos no presentó dificultades. Leyeron bien, sin ninguna equivocación. En las rimas señalaron correctamente las dos palabras del conjunto que al final sonaban parecido. En las pseudo palabras no presentaron errores al leerlas, excepto con la palabra “MOU” que algunos leyeron “MUO” y, luego si, “MOU”. En las palabras largas cometieron errores con las palabras “pájaro y tortuga”.

Para muchos tutores “ayudar a aprender” es tener que explicar a los estudiantes como lo hacen los maestros en las aulas. Lo que refleja además la suposición predominante en algunos tutores que “enseñar es explicar”. La superposición de funciones con el maestro puede generar tensiones y contradicciones que atentan contra el sentido de la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje para abordar las necesidades del estudiante. El siguiente relato muestra cómo una tutora le enseña a un niño a separar en sílabas.

Transcribo textualmente una oración que puede verse en su cuaderno “ANTESDEAYERMERROBARALAPLAY”. Esta forma de escritura además de presentar omisiones, no tiene espacios, lo que dificulta enormemente su comprensión. Para trabajar esta dificultad le expliqué a Pedro que para desarrollar una oración cada palabra escrita debe estar separada. Le mostré con un ejemplo y volvió a escribir otra oración separando las palabras (Mi mamá es maestra).

El tutor como orientador

Los tutores posicionados en el rol de orientador logran recrear un espacio tutorial adecuado para acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje y se convierten en oyentes respetuosos y activos, capaces de compartir con ellos no sólo experiencias placenteras de lectura; sino también, sus propias riquezas lectoras. La narración de una tutora ilustra la generación de una relación dialogada, franca, cálida y estable.

Luego de observar, comentar las imágenes, comenzamos a leer. Primero comencé yo con la lectura (para mostrarle el modelo) y después leyó Melany. // Melany comenzó charlando sobre su casa, su pieza y su hermana, y para seguir con el ritmo de confianza la escuché y le presté atención demostrándole interés. Melany comenzó a hablar de la obra de teatro y como estaba muy contenta y que había ido el fin de semana con la abuela, le pedí no solo que me la contara, sino que la escribiéramos juntas. Melany estaba muy contenta y charlaba mucho. Quedó una linda producción. Escribió muy bien. La niña tuvo rol activo durante toda la sesión.

El posicionamiento como orientador no excluye la posibilidad que, en algunos momentos, los tutores necesiten aplicar algunos instrumentos para obtener la mayor información de los estudiantes sobre lo que ellos son capaces de realizar (antes que sobre sus atributos ausentes), con el fin de perfeccionar las experiencias lectoras; sin reducir la práctica tutorial al diagnóstico psicopedagógico. Como se observa en el siguiente testimonio:

En este encuentro yo le digo que a me ponía contento los avances que había tenido en cuanto a la lectura, en la mejora que tuvo. Que era muy importante y que eso hablaba del compromiso y puesto por él al momento de realizar las actividades, de leer, de comprender los cuentos, de caracterizar a los personajes, ect.// Le propongo realizar la lectura "El pez plateado" que al comienzo de las tutorías la leyó en un tiempo de 3 minutos 20 segundos// Me dice que no se acuerda del cuento, pero cuando le muestro el cuento, enseguida lo recordó// Para alegría de ambos Alejo logra leer el cuento en 1 minuto 55 segundos. En comparación con la primera vez que leyó el texto, el avance es más importante. Comienza a leer con fluidez, pero en algunas palabras aún se traba y las lee primero en voz baja y después en voz baja, siguiendo con el dedo todo el texto.

Conclusión y reflexión final

Como se ha visto, nuestro estudio se propuso indagar los posicionamientos de los tutores en la interacción con los estudiantes tendientes a promover experiencias de lectura en la escuela. Para tal fin, se analizaron los cuadernos de bitácoras de 20 tutores que

permitieron reconstruir las escenas de los encuentros tutoriales con los/as niños/as y grupos. De este modo, se identificaron cuatro funciones frecuentes que asumen los tutores en su labor, a las que denominamos como “analista”, “técnico”, “maestro” y “orientador”; que ponen en tensión las intencionalidades educativas de los tutores y sus identidades en el proceso educativo en interacción con otros agentes y dimensiones sociales e institucionales.

El posicionamiento como analista enfatiza las miradas psicologizantes y médicas de los aprendizajes escolares con el riesgo de normalizar y/o naturalizar los procesos y contextos educacionales; como también centraliza las acciones en caracterizar las problemáticas de las estudiantes, reduciéndolas a detalles del contexto familiar, social y de sus formas de transitar, desde lo emocional, la escuela o el proceso de aprendizaje. De este modo, los tutores no logran abstraerse de la situación del/la niño/niña, y dejan de lado la atención de las estrategias necesarias para la orientación y el progreso en las actividades de lectura.

Los tutores que asumen un rol más de tipo técnico se focalizan en la administración y el resultado de herramientas e instrumentos de intervención, antes que lograr el cometido de conocer la realidad de los niños, comprender sus situaciones escolares, a través de la puesta en práctica de procesos específicos de orientación que propicien el aprendizaje.

Los tutores no son los maestros de los niños/as. Ellos colaboran con las actividades que desarrollan los maestros en las aulas y, consecuentemente, se corresponsabilizan con otros agentes (directivos, asistentes educacionales, padres) en la tarea de “ayudar a aprender” y en la apropiación y construcción de saberes y acciones en el terreno de la intervención educativa.

El encuadre de los tutores como orientadores de los aprendizajes escolares implica pensar los problemas, imaginar ayudas intencionales y necesarias, ponerlas en marcha y evaluarlas. Aunque el tema de las tutorías en nuestro estudio tiene que ver directamente con la lectura, su complejidad tiene (en la mayoría de los aprendizajes escolares) relaciones con problemas sociales, económicos y culturales de la población escolar. Muchos niños/as no leen en la escuela, ni tampoco en el hogar debido a que no cuentan con el aliento necesario y un apoyo personalizado para los momentos en que deben enfrentar sus dificultades.

La formación de tutores que aquí se propone se dirige a mantener a los estudiantes comprometidos con las actividades de lectura, la generar espacios para expresión de las necesidades particulares, desnaturalizar los procesos y las prácticas educacionales, facilitar las herramientas culturales, desplegar la interacción social, coordinar los esfuerzos y recursos para la construcción compartida de saberes.

El posicionamiento de los tutores en su rol involucra una ética dialógica y epistémica que interpela constantemente la función de la enseñanza y la responsabilidad social de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales vinculadas, particularmente, con la posibilidad de acceso a la cultura y a los contenidos socialmente relevantes y altamente significativos de la educación y de participación en las instituciones de la vida social.

Referencias

- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Revista perfiles educativos.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85*.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Palacios, 2014. Proyecto "Preparados para aprender en la escuela. Apoyo psicopedagógico a escolares en situación de vulnerabilidad social y educativa". Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014. Proyectos de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Pedragosa, M. A. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En Palacios, A. (Comp.), *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender*. Buenos Aires, Noveduc.
- Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional". *Revista iberoamericana de educación*. N.º 50, 23-39.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México Crítica, Grijalbo.
- Wertsch J. (1988). El método de Vigotsky. En: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

Relación entre metacognición y pensamiento ético: un estudio exploratorio en estudiantes de 6° básico de una escuela pública

*Rosse Marie Vallejos Gómez*²⁸

Resumen

El aprendizaje de la ética plantea un problema clásico de la filosofía: la distinción entre ética y moral. Cuando alguien aprende ética se espera, por una parte, que no sólo se quede en un conocimiento teórico, sino que de hecho pueda orientar su vida, y por otra, que cuando alguien actúa moralmente pueda cuestionar reflexivamente los códigos morales de su sociedad. Para el ámbito de la educación, entonces se plantea la necesidad de evaluar este problemático aprendizaje. Razón por la cual, el siguiente trabajo busca explorar la relación entre ética y metacognición, a fin de proponer un indicador que permita su evaluación. Para ello se analizan las respuestas dadas por los niños que participaron del taller de pensamiento ético, utilizando una metodología cualitativa de análisis de contenido, a fin de interpretar metacognitivamente sus respuestas. Se sugiere que la metacognición es una parte inherente del pensamiento ético.

Palabras claves: Metacognición, Ética, Moral, Filosofía con niños.

Introducción

La metacognición es un concepto de la psicología que fue introducido a comienzo de los años '70 por el psicólogo John H. Flavell, en su estudio de la metamemoria; por el cual intentaba determinar la capacidad que tenían los niños de estimar la cantidad de ítems que podían recordar, y su regulación del tiempo de estudio. Posteriormente en la década de los '80 el concepto de metacognición fue ampliado para incluir otro tipo de actividades cognitivas como la atención y la comprensión (Martí, 1995). Flavell definió la metacognición como:

²⁸ Este trabajo está vinculado al proyecto de tesis de la autora, del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. Directora: Analia M. Palacios.

El conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje [...] la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Citado en Allueva, 2002: 69).

La metacognición fue adquiriendo un papel cada vez más relevante en el campo de la educación, en el estudio del aprendizaje significativo. Desde Ausubel se entiende que el aprendizaje significativo implica que el estudiante construya sus conocimientos a partir de un interés propio. Para lo cual necesita de estrategias de aprendizaje, en otras palabras, debe aprender a aprender. Aquí es donde entra en juego la metacognición, ya que permitiría el aprendizaje autónomo (Osses y Jaramillo, 2008).

Por ello, en el presente trabajo se examina esta relación entre el aprendizaje ético y la metacognición, con los/las niño(a)s de sexto básico que participaron del taller de filosofía con niños.

El objetivo de este trabajo es explorar la relación que puede existir entre la ética y la metacognición, a fin de identificar una forma de evaluar el aprendizaje ético, a través de las claves metacognitivas.

La metacognición no es única, sino que existen varias modalidades, algunas de las cuales son: 1) metaatención: conocimiento de las variables que afectan nuestra atención, qué hacer para evitar la distracción y controlar la atención. 2) metacompreensión: el conocimiento de que lo que debemos hacer para comprender 3) metamemoria: el conocimiento de nuestra memoria, de su capacidades y limitaciones.

La metamemoria engloba varios aspectos que son: la sensación de saber (tener la respuesta en la punta de la lengua), estimación de la ejecución futura y la integración de los aspectos anteriores. 4) metapensamiento: cuando pensamos sobre nuestros pensamientos. En un sentido general todo el pensamiento es metapensamiento porque incluye una parte reflexiva y de control. Por ello en un sentido más restringido, el metapensamiento se refiere a la metalógica que es la conciencia metacognitiva de la lógica -por ejemplo al relacionar el lenguaje formal con el lenguaje natural- y que incluye las estrategias metalógicas y la comprensión metalógica, que implican reglas de inferencia y el concepto de necesidad lógica. Los acertijos lógicos son un buen ejemplo de metalógica (Allueva, 2002; Mayor et al. 1993).

Flavell desarrolló un modelo donde distingue 4 componentes de la metacognición: conocimiento metacognitivo (dividido en persona, tarea y estrategias), experiencia metacognitiva, metas cognitivas y estrategias. En el conocimiento metacognitivo la variable persona se refiere a las creencias adquiridas respecto de las personas en cuanto que son organismos cognoscitivos. Esta variable se puede subdividir en 3 aspectos: intra-individual, inter-individual y universal. Un ejemplo del primer tipo es si creo que soy bueno para las matemáticas, pero tengo mala memoria. Un ejemplo del segundo tipo es si creo que X persona es más inteligente que Y. el tercer tipo corresponde a las nociones populares como por ejemplo

que la memoria es frágil. La segunda variable de la tarea corresponde al conocimiento respecto de cómo lidiar con nuestras actividades, así por ejemplo, sabemos que un contenido más denso y complicado requiere más horas de estudio. La tercera variable de la estrategia, es el conocimiento adquirido en el uso de estrategias. Las estrategias aparecen mencionadas dos veces en el modelo, porque en el primer caso tiene que ver con conocer la efectividad de la estrategia a la hora de realizar una tarea. En el segundo caso, las estrategias se dividen en cognitivas y metacognitivas, ya sea que su propósito sea avanzar en una actividad intelectual o supervisar dicho avance. El sumar un conjunto de números para obtener un total, es una estrategia cognitiva, mientras que el sumar por segunda vez para verificar el resultado es una estrategia metacognitiva.

La experiencia metacognitiva engloba las experiencias conscientes, tanto cognitivas como afectivas. Así por ejemplo, al estudiar una materia uno puede tener la sensación de no estar entendiendo o que la materia se va haciendo más difícil. Las investigaciones señalan que una parte importante de la metacognición es aprender a interpretar estas experiencias. En el caso de los niños pequeños (5-6 años), no parecen poder interpretar la incertidumbre (Zulma, 2006; Bara, 2001).

Por su parte, la psicóloga Ann Brown distinguió 2 tipos de metacognición: el conocimiento de los procesos cognitivos; y la regulación de dichos procesos. El primer tipo se caracterizaría por ser un conocimiento declarativo, relativamente estable, tematizable, falible y de desarrollo tardío. En el segundo tipo, Brown identifica 3 procesos regulativos: planificación, control y evaluación. Este se caracterizaría por ser un conocimiento procedimental, relativamente inestable, no necesariamente tematizable y relativamente independiente de la edad (Martí, 1995; Zulma, 2006).

Una de las dificultades de la teoría metacognitiva es la de poder discernir entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Cuando se trata de resolver un problemático matemático, el saber qué estrategia debo utilizar es una actividad metacognitiva, mientras que resolver el problema es algo cognitivo. Sin embargo, en otros ámbitos como la comprensión lectora, las investigaciones se dividen en cuanto a considerarla como cognitiva o metacognitiva. Esto resulta relevante a la hora de identificar las dificultades de aprendizaje, ya que puede ser una dificultad cognitiva o metacognitiva. Conocer la respuesta de una pregunta y no poder recordarla es un problema cognitivo, mientras que conocer (de forma no consciente) la solución de un problema, pero no saber cómo aplicarlo, es un problema metacognitivo (Martí, 1995).

En un sentido general se dice que la metacognición es el conocimiento del conocimiento. Es decir, que el prefijo meta es recursivo. En este caso, toda la psicología cognitiva sería metacognitiva porque estudia los procesos que originan el conocimiento. Más aun, todas las personas tienen un conocimiento sobre lo que saben otras personas. Lo que aquí se destaca es la distinción entre un sujeto que piensa y otro que observa dicho proceso. Por ello puede haber confusión al momento de describir un proceso como metacognitivo, mientras que para el sujeto puede ser solo una estrategia cognitiva (porque es el observador el que la está tematizando y estudiando). Por ello en un sentido más científico, los investigadores han delimitado el concepto de metacognición a los conocimientos o procesos regulativos del sujeto en la resolución efectiva de una tarea (referido a la cognición del propio sujeto). Es decir, las

teorías metacognitivas han separado la metacognición del sujeto respecto de sus propios procesos cognitivos, y la metacognición del sujeto respecto del funcionamiento de la mente en general (Martí, 1995).

Otra dificultad teórica es la distinción entre metacognición y autorregulación. Siguiendo la tradición desde Flavell y Brown se ha considerado la autorregulación como una parte de la metacognición (lo que en Brown se denomina conocimiento procedimental). Mientras que otros autores, optan por utilizar ambos conceptos como sinónimos. Una tercera propuesta más reciente y más amplia, propone subsumir bajo el concepto de aprendizaje autorregulado tanto el conocimiento metacognitivo, como la cognición y la motivación. Esto se justifica en que el aprendizaje autorregulado es un proceso mucho más complejo, que depende de un conjunto de factores, además de la metacognición, como son el sentido de autoeficacia, la motivación y las variables socioeconómicas (Zulma, 2006). Sin embargo, para el presente trabajo voy a utilizar la noción tradicional de metacognición, porque los demás componentes involucrados en el aprendizaje autorregulado exceden el alcance de este trabajo; y porque me interesa destacar los aspectos más intelectuales en el aprendizaje de la ética.

Guisan (1986) señala que la moral es todo lo que involucra la vida en comunidad. Para que algo sea moral debe cumplir con 6 condiciones:

- “1) *vitalmente importante;*
- 2) *fuerza de conflictividad entre impulsos individuales diversos;*
- 3) *fuerza de conflictividad entre deseos inter-individuales diversos;*
- 4) *socialmente modelable;*
- 5) *susceptible de ser normado en sentidos divergentes;*
- 6) *susceptible de crear, hasta ciertos límites, exigencias de responsabilidad en los agentes.”*

(Guisan, 1986, pp.25-26.)

Según la misma autora, la ética vendría a ser la disciplina que se pregunta por la finalidad de la conducta humana. En este sentido, la ética es una disciplina que involucra una reflexión acerca de lo que es la vida humana y cómo debería ser. Como indica Carlos Gómez (2007) la ética es un saber teórico-práctico lo que implica que aunque se distingue de la moral y del papel que el moralista puede desempeñar como un reformador; el pensamiento ético no puede tener una total neutralidad respecto de su objeto de estudio. De la moral a la ética hay un paso reflexivo de por medio, pero motivado por un deseo de “ser buenos”. Así entonces debe haber un tipo de pensamiento y habilidades que sean indispensables para el pensamiento ético.

Método

Para el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa a fin de rescatar el significado de las respuestas de los niños y niñas, y develar las relaciones entre las distintas categorías de análisis. Dentro de este conjunto de procedimientos se utiliza el análisis de contenido. Aunque

originalmente surgió como una técnica de análisis cuantitativo, con el tiempo ha ido adquiriendo un carácter eminentemente cualitativo. Siguiendo a Cáceres (2003), el análisis de contenido consta de seis pasos: a) selección del objeto de análisis, b) preanálisis, c) definición de las unidades de análisis, d) establecimiento de reglas y códigos de análisis, e) desarrollo de categorías y f) integración final. Los estudios de análisis de contenido pueden ser de diferentes tipos, según las características del contenido, la naturaleza del contenido y la interpretación.

Dentro de este último, una de sus funciones es intentar identificar las intenciones de los individuos que emiten una comunicación (Martín, s.f.). En este caso el presente trabajo es precisamente interpretativo. Los pasos a y b, mencionados por Cáceres, están dados en primer lugar, por una muestra que consta de 16 estudiantes de sexto año básico, del Colegio República del Brasil, que participaron del taller y respondieron un focus sobre su experiencia. Posteriormente estos focus fueron transcritos (ver anexo) y sus respuestas fueron extraídas para su análisis.

Resultados

Categorías de análisis:

A.- Aprendizaje aparente: se refiere a aquellas respuestas que mencionan haber aprendido algo (un saber), sin denotar una habilidad puesta en práctica.

B.- Ser bueno: se refiere a aquellas respuestas que indican la necesidad o importancia de actuar correctamente.

C.- Reflexión: se refiere a aquellas respuestas que denotan una capacidad de pensar introspectivamente.

D.- Empatía: se refiere a aquellas respuestas que expresan respeto y valoración por los demás.

E.- habilidad: se refiere a aquellas respuestas que manifiestan la puesta en práctica de alguna habilidad distinta a la reflexión.

F.- Expresión: se refiere a aquellas respuestas que manifiestan un fomento en su capacidad o condiciones para la expresión.

Unidades de análisis y codificación:

- 1.- diferenciar lo que es bueno de lo que es malo (A)
- 2.- podemos saber tratar bien a las personas y hacer el bien mejor (B)
- 3.- podemos pensar antes de hacer (C)
- 4.- ética, aprender a respetar a la gente (A)
- 5.- podemos pensar que es bueno y que es malo (C)
- 6.- no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti (A)
- 7.- yo sí, respeto más, un poquito más (D)
- 8.- Sí, hablamos más, como no lo mismo de antes... Sí, diferente, más como preguntas (E)
- 9.- No hacer bullying... porque dañas a las personas (A)

- 10.- sí, que la ética es parte de la filosofía y la filosofía así partido, significa sabiduría y amor (A)
- 11.- Pero igual lo tengo que aguantar (D)
- 12.- los delincuentes tienen una mala ética, nosotros tenemos una buena ética (C)
- 13.- pienso luego existo (A)
- 14.- Decir, como actuar no pensando o robando, robar es como yo saco así y no pienso a quien le robé. Quizás eso era su plata para su mes y todas sus cosas (D)
- 15.- Pero por qué tienen robar plata, mucha más, si ya ganan suficiente. Usted tiene que vivir con 500, 600 mil pesos y ellos ganan 3 palos, 4 palos, cada mes (C)
- 16.- valorar a las personas por lo que son (A)
- 17.- Aprender que todas las personas son importantes (A)
- 18.- nos enseñan cosas que los otros profesores no nos enseñan (C)
- 19.- Ser ético es ser bueno, correcto, ser justo (B)
- 20.- No enseñan cosas como lenguaje, matemática, nos enseñan cosas como para ser una mejor persona y no hablar por hablar. Eso no lo enseñan en matemática o lenguaje, no te van a enseñar a ser una buena persona, a pensar en los demás (E)
- 21.- es mejor, porque uno puede socializar de manera libre (F)
- 22.- Mirar muchas veces desde otros puntos de vista problemas o conflictos (C)
- 23.- Sin filosofía, la sociedad se habría desmoronado. Sirve para que la gente sociabilice y aprenda otras cosas (C)
- 24.- Conocer cómo son otras culturas... Aprender a convivir con ellas (D)
- 25.- Tengo otra manera de resolver los problemas cotidianos (E)
- 26.- Yo en clases no hablo mucho, no doy opiniones. Aquí uno se expresa más. En otras clases nos miran raro cuando preguntamos (F)
- 27.- Con alguno de nuestros compañeros antes no compartíamos. Ahora compartimos más (E)
- 28.- Actuar de manera ética es mirar muchas veces los problemas, analizarlos y ver cuál es la mejor solución. Ser bueno, en resumen, es ser ético, es ser correcto (C)
- 29.- La filosofía me ha ayudado a aprender nuevas culturas y a respetarlas (D)
- 30.- Ha ayudado a expresarme un poco mejor (F)
- 31.- Me ha ayudado a practicar la regla de oro, a darme cuenta que todas las personas merecen respeto (E)
- 32.- Sí, siempre se aprende algo en cada clase (C)

Categorización

Las categorías A y B pueden ser subsumidas en una nueva categoría de cognición. Por su parte la metacognición tiene 4 divisiones según el modelo de Flavell, sin embargo, vamos a considerar sólo el componente del conocimiento, porque los otros, como la meta y especialmente la experiencia, escapan un poco a los que se puede inferir a partir de los datos analizados. Por ello se asumirá la metacognición en las 3 subcategorías del conocimiento:

persona, tarea y estrategias. La categoría C queda bajo la categoría de tarea porque refiere a actividades propias de la ética. Las categorías D y F son reunidas bajo la categoría de persona, porque tienen que ver con las cuestiones sobre sí mismo o los demás. Por último, la categoría E queda bajo la categoría de estrategias porque dice relación con la aplicación de habilidades en el ámbito moral.

Categorías	Subcategorías		Unidades de análisis
Cognición	A. Aprendizaje aparente		1.- diferenciar lo que es bueno de lo que es malo 4.- ética, aprender a respetar a la gente 6.- no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti 9.- No hacer bullying... porque dañás a las personas 10.- sí, que la ética es parte de la filosofía y la filosofía así partido, significa sabiduría y amor 13.- pienso luego existo 16.- valorar a las personas por lo que son 17.- Aprender que todas las personas son importantes
	B. Ser bueno		2.- podemos saber tratar bien a las personas y hacer el bien mejor 19.- Ser ético es ser bueno, correcto, ser justo
Metacognición	Tarea	C. Reflexión	3.- podemos pensar antes de hacer 5.- podemos pensar que es bueno y que es malo 12.- los delincuentes tienen una mala ética, nosotros tenemos una buena ética 15.- Pero por qué tienen robar plata, mucha más, si ya ganan suficiente. Usted tiene que vivir con 500, 600 mil pesos y ellos ganan 3 palos, 4 palos, cada mes 18.- nos enseñan cosas que los otros profesores no nos enseñan 22.- Mirar muchas veces desde otros puntos de vista problemas o conflictos 23.- Sin filosofía, la sociedad se habría desmoronado. Sirve para que la gente sociabilice y aprenda otras cosas 28.- Actuar de manera ética es mirar muchas veces los problemas, analizarlos y ver cuál es la mejor solución. Ser bueno, en resumen, es ser ético, es ser correcto 32.- Sí, siempre se aprende algo en cada clase.
	Persona	D. Empatía	7.- yo sí, respeto más, un poquito más 11.- Pero igual lo tengo que aguantar 14.- Decir, como actuar no pensando o robando, robar es como yo saco así y no pienso a quien le robé. Quizás eso era su plata para su mes y todas sus cosas 24.- Conocer cómo son otras culturas... Aprender a convivir con ellas 29.- La filosofía me ha ayudado a aprender nuevas culturas y a respetarlas
		F. Expresión	21.- es mejor, porque uno puede socializar de manera libre 26.- Yo en clases no hablo mucho, no doy opiniones. Aquí uno se expresa más. En otras clases nos miran raro cuando preguntamos 30.- Ha ayudado a expresarme un poco mejor
	Estrategias	E. Habilidades	8.- Sí, hablamos más, como no lo mismo de antes... Sí, diferente, más como preguntas 20.- No enseñan cosas como lenguaje, matemática, nos enseñan cosas como para ser una mejor persona y no hablar por hablar. Eso no lo enseñan en matemática o lenguaje, no te van a enseñar a ser una buena persona, a pensar en los demás 25.- Tengo otra manera de resolver los problemas cotidianos 27.- Con alguno de nuestros compañeros antes no compartíamos. Ahora compartimos más 31.- Me ha ayudado a practicar la regla de oro, a darme cuenta que todas las personas merecen respeto

Integración de las categorías

Como bien señalan los autores revisados anteriormente, la línea que divide la cognición de la metacognición, no es del todo clara, ya que hay procesos que involucran ambos aspectos, por lo que es de esperar que haya una interacción continua entre ambos. Por ello las categorías de la cognición pueden ser debatibles, por cuanto el aprendizaje involucra un cierto grado de metacognición, por ello he optado por considerarlo un aprendizaje aparente. Lo mismo ocurre con la categoría de ser bueno. Hay quienes podrían considerar que representa una aspiración que ha sido meditada previamente, no obstante, la considero simplemente una variante del aprendizaje aparente, pero referido a un fin específico.

En el caso de la metacognición se ha mantenido la división realizada por Flavell, sin hacer la distinción que utiliza Brown entre conocimiento y habilidades de regulación, ya que esta última requeriría una observación in situ de los procesos de deliberación moral que realizan los estudiantes. Pese a lo anterior, considero posible inferir ciertas habilidades a partir de las respuestas dadas.

En la categoría de tarea, las unidades 3 y 5 comienzan con “podemos”, lo cual devela la conciencia de ser capaz de poner en acción las habilidades que enuncian. Las demás unidades de dicha categoría, suponen una reflexión, es decir, un juicio crítico respecto de un estado de cosas. Es ejemplar la unidad 15, donde en el contexto de una reflexión sobre la mala ética, un estudiante cuestiona los altos sueldos de los políticos.

La categoría de persona como se dijo anteriormente, involucra el conocimiento que se tiene de sí mismo y de los demás. Por ello la categoría de empatía involucra una comprensión de los demás y la categoría de expresión una comprensión de sí mismo, lo cual no es óbice para que haya una interacción entre ambas categorías. Así por ejemplo, en la unidad 7 cuando el estudiante dice: “yo sí, respeto más, un poquito más”, esto requiere por una parte, el conocimiento de que ha mejorado su actitud y ha adquirido una mayor capacidad de respetar; y al mismo tiempo supone la necesidad de ver al otro como alguien que merece respeto. La unidad 24: “Conocer cómo son otras culturas... Aprender a convivir con ellas”, también revela esta dualidad, ya que manifiesta un nuevo conocimiento respecto de otras culturas y por ende la importancia de conocerlas; y a la vez indica la necesidad de convivir, es decir, de adaptarse a la aceptación de la diversidad. Lo mismo sucede en la categoría de expresión, la unidad 21 menciona -a propósito de cómo describen los talleres de filosofía- que es mejor porque pueden socializar. El hecho de decir que es mejor, evidencia una evaluación comparativa entre sus clases habituales y el taller de filosofía, sobre la base del criterio de la socialización. Considerar que socializar es valioso, supone valorar la relación que tiene con los demás y juzgar que ha socializado mejor.

La categoría de estrategias puede parecer más abstracta, por la misma razón por la cual no se considera la distinción de Brown, es decir, que parecería que las estrategias se deben evaluar en el acto en que se aplican. No obstante, si tomamos la unidad 20, lo primero que podemos notar es que realiza una comparación entre sus clases habituales y las clases de filosofía. Al primero le adscribe un tipo de conocimiento que no explicita, pero que sabemos

que corresponde al conocimiento teórico típico de las escuelas. Mientras que al segundo, a las clases de filosofía, le adscribe un conocimiento práctico: *“no hablar por hablar”, “ser una buena persona”, “pensar en los demás”*. En otras palabras, reconoce que en la clase de filosofía se aprenden actitudes o modos de actuar o pensar, que permiten llevar a cabo un cambio en la conducta. Por tanto, reconoce el uso de estrategias a la hora de pensar éticamente. Lo mismo sucede en las demás unidades, en las cuales mencionan que han adquirido nuevas formas de pensar o actuar: *“hablamos más... no lo mismo de antes”, “Tengo otra manera de resolver problemas”, “ahora compartimos más”, “me ha ayudado a practicar la regla de oro”*.

Discusión y conclusiones

Como mencionan los autores revisados, las distintas categorías de la metacognición no son independientes entre sí, sino que son interdependientes, por lo cual el razonamiento moral involucra todas estas dimensiones a la vez. La metacognición ha sido estudiada como parte esencial del aprendizaje, por lo que no sería una novedad que también esté involucrada en el aprendizaje de la ética. Lo relevante aquí, no es señalar eso, sino explorar la posible relación inherente entre metacognición y ética. En primer lugar se ha visto en la literatura que hay una diferencia entre la cognición y la metacognición y cuando se alude al problema de reconocer si es uno o lo otro, se ha mencionado que la diferencia puede depender del observador que juzga la acción. En segundo lugar, hay una distinción entre ética y moral, indicando que en la primera hay una reflexión consciente sobre la moral. Por tanto, cuando una persona actúa moralmente ¿actúa también en forma ética? ¿Cómo puede saberlo el observador? Si hay un cuestionamiento a los códigos morales diríamos que sí. En otras palabras, si utiliza elementos metacognitivos. De la misma manera que el prefijo meta supone una recursividad de la cognición, podríamos decir que la ética es una recursividad de la moral. Cuando delibero sobre una alternativa de acción, pienso qué sería lo correcto. Luego, al pensar éticamente pienso sobre ese pensamiento, el por qué considero que aquel curso de acción es correcto o incorrecto.

De tal manera que la conclusión de este trabajo es que los niños que participaron en el taller de ética, demuestran -a través de las claves metacognitivas- que son capaces de pensar éticamente. En un sentido general se podría sugerir que la metacognición, al ser parte esencial de la ética, brinda una manera de evaluar el aprendizaje ético, en tanto que saber teórico-práctico. Desde luego esta relación, sería bidireccional, por cuanto se podría estimular el pensamiento ético con estrategias metacognitivas; no solo ofrece una alternativa de evaluación, sino también de enseñanza. La ética sería una buena forma de enseñar estrategias metacognitivas.

Referencias

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de educación y ciencia, Zaragoza, España.
- Bara, P (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P. y universidad. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 53-82.
- Gómez, C. (2007). El ámbito de la moralidad. En *La aventura de la moralidad: paradigmas, fronteras y problemas de la ética*. Alianza editorial, Madrid, España.
- Guisan, E. (1986). *Razón y pasión en ética: Los dilemas de la ética contemporánea*. Editorial Anthropos, Barcelona, España.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 9-32.
- Martín, R. (s.f.). Análisis de contenido. En estadística y metodología de la investigación. Recuperado de: https://previa.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf
- Mayor, et al. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial síntesis psicología. Madrid, España.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos XXXIV N°1* pp. 187-197.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos XXXII N°2*, pp.121-132.

Enseñanza de la Psicología Educacional hoy: propuesta para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación

María Julia Lozada

Introducción

Los futuros Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación requieren capacitarse en la pluralidad de miradas sobre el hecho educativo, realizando diversos recorridos y experiencias, que les posibiliten la conceptualización e interpretación de los múltiples y acuciantes problemas de la educación actual, considerando la diversidad de contextos y destinatarios de la educación; para la elaboración de respuestas apropiadas que colaboren con la transformación de la realidad social y educativa (Palacios, 2015).

La cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE- UNLP) aporta un repertorio de modelos teóricos y metodológicos para analizar desde una mirada psicológica crítica, las prácticas educativas y la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares. Asimismo aporta herramientas para desarrollar actividades profesionales con otros especialistas (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, entre otros), en diversos espacios, tales como en equipos de orientación educativa y centros específicos y servicios de educación especial.

Tradicionalmente la formación en el campo de la Psicología Educacional se caracterizó por el reduccionismo de la complejidad de los procesos educativos, y la producción de conocimientos universales y prácticas normalizadas, para ser aplicadas de manera directa al campo educativo (Coll, 2010).

En las últimas décadas, las miradas críticas y autocríticas de la Psicología Educacional se enriquecieron con aportes de la Psicología Cognitiva, las Epistemologías Genética y Sociogenética, el Constructivismo, el Psicoanálisis, las Neurociencias, la Psicología Cultural y otras disciplinas de la cultura, educación, salud y protección social. Por tanto, hoy la construcción de conocimientos en esta disciplina incluye la complejidad y diversidad de los fenómenos educativos, y sus configuraciones históricas, sociales, culturales y políticas.

La propuesta de enseñanza diseñada por la cátedra intenta acercar a los estudiantes herramientas y prácticas para su quehacer profesional, orientando la producción de saberes centrados en diversas problemáticas y procesos educativos en contextos formales y no formales de la educación. La intención es acortar la brecha entre los distintos ámbitos de construcción del conocimiento de los estudiantes, incorporando a la formación el acompañamiento docente en el análisis de las situaciones educativas específicas y la reflexión

sobre la práctica profesional futura, superando un enfoque meramente teórico- técnico de aplicación, que posibilite una experiencia crítica, reflexiva y participativa.

Propuesta de enseñanza

La propuesta de enseñanza de la asignatura se desarrolla en forma cuatrimestral y se enmarca en lo establecido por el Régimen de enseñanza y promoción (REP- 2011) de la FaHCE- UNLP. Básicamente, contempla tres instancias de trabajo articuladas:

1. Clases teóricas

Abordan los principales núcleos temáticos consignados en el programa de la materia, con apoyo en las lecturas de carácter obligatorio. Estas clases tienen una carga semanal de 4 hs. reloj y están a cargo del Profesor Adjunto.

La modalidad de trabajo además incluye la participación de invitados especiales, expertos, directores de escuela, maestros y profesionales de los equipos de orientación escolar; trabajos personales y en pequeños grupos basados en el estudio de la bibliografía; plenarios de discusión sobre los temas tratados, análisis de materiales curriculares, reglamentaciones y experiencias.

2. Clases de Trabajos Prácticos

Los trabajos prácticos se desarrollan mediante clases semanales, de dos horas reloj. Las actividades abarcan el trabajo en pequeños grupos, informes de lecturas, portfolios, plenarios de problematización, discusión y reflexión teórica.

Una premisa de partida de las clases teóricas y de Trabajos Prácticos es la identificación, el análisis y la discusión de problemas, en diálogo permanente con los aportes teóricos y la observación de los fenómenos en los escenarios educativos reales. La finalidad principal es la construcción colectiva de saberes pragmáticos, cuya coherencia está en función de la disciplina y las necesidades de la formación profesional.

3. Tutorías presenciales y virtuales.

Las tutorías se proyectan a lo largo del cuatrimestre como un medio de orientación y seguimiento de los estudiantes, en el estudio y/o comprensión de los temas y el desarrollo de los aprendizajes durante la cursada. Las tutorías presenciales, a cargo del Profesor Adjunto, se desarrollan con una frecuencia semanal, de dos horas reloj. Las tutorías virtuales se realizan a través del campus virtual de la FaHCE- UNLP, mediante foros de trabajo y discusión.

La formación en terreno

Las actividades pretenden superar el formato tradicional de la enseñanza universitaria. Con esta finalidad, se viene desarrollando un repertorio variable de tareas en escenarios educativos

y culturales, para un acercamiento directo de los estudiantes a la realidad de los ámbitos y situaciones donde se referencian las teorizaciones.

Estas tareas abarcan, por una parte, a) Observaciones áulicas en escuelas primarias y secundarias públicas de la Ciudad de La Plata; b) Entrevistas a actores clave de las instituciones educativas; c) Análisis interpretativo de problemáticas; d) Registros fotográficos; e) Salidas complementarias a terreno para identificar valores educativos, culturales, sociales, históricos.

a) Las observaciones áulicas se organizan alrededor de tres núcleos temáticos trabajados durante la cursada de la asignatura: aprendizaje, enseñanza e interacción áulica. Los estudiantes elaboran, con la orientación de los docentes, un instrumento de observación para la indagación de las problemáticas vinculadas a esos núcleos temáticos en situaciones áulicas específicas, como puede observarse en el cuadro Nro. 1.

Cuadro Nro. 1: Ejemplo de Instrumento de Observación

ESCUELA:	
AÑO Y DIVISIÓN:	
FECHA:	
TIEMPO DE LA OBSERVACION:	
Clase áulica	
Tema de la clase.	
Tareas que se propone a los estudiantes.	
Actividades de aprendizaje.	
Materiales didácticos utilizados (libros de textos, manuales, fotocopias).	
Adecuación de los materiales al tema de la clase y grupo escolar.	
Tiempo destinado al desarrollo de las actividades.	
Características de los estudiantes	
Interés/ motivación hacia el tema de la clase.	
Comprensión de las consignas y explicaciones del docente.	
Dificultades para la realización de las tareas.	
Reconocimiento de errores u obstáculos en las tareas.	
Resolución de dificultades o dudas durante el desarrollo de la clase (implicación del docente y los demás estudiantes).	
Adecuación del tema de la clase a los conocimientos previos.	
Conocimiento de los propósitos de la tarea y tema de la clase.	

Características del docente	
Características del desempeño del docente.	
Claridad de las instrucciones y explicaciones.	
Orientaciones e intervenciones en la clase.	
Atención de la diversidad del grupo.	
Toma de decisiones en la resolución de obstáculos durante la clase.	
Interacción áulica	
Clima o atmósfera de la clase (individualista, cooperativa).	
Forma de participación propuesta.	
Tipos de intercambios e interacciones entre los estudiantes.	

b) Las entrevistas se realizan a actores clave de las instituciones educativas, directivos, maestros; y en especial miembros de los equipos de orientación educativa (EOE) de escuelas públicas representativas de sectores sociales diversos. Las entrevistas son ideadas por los estudiantes durante la cursada. Algunos ejemplos de las preguntas formuladas a los miembros de los EOE, son:

- *¿Quiénes integran el equipo de trabajo y cuáles son las funciones que cumplen?*
- *¿Cuáles son los obstáculos que suelen surgir con mayor frecuencia?*
- *¿Cuáles son los límites que se les presenta respecto a su capacidad de intervenir en el trabajo con los chicos?*
- *¿Cómo es la población con la que trabajan? ¿Cuál es la relación que mantienen con los docentes?*
- *¿Cómo es el trabajo con los alumnos integrados?*
- *¿Cómo evalúan sus propias intervenciones? ¿Cómo hacen para evaluar y re-planificar aquellas intervenciones que no dieron los resultados esperados?*
- *¿Cómo articulan con otras instituciones del barrio y con la comunidad?*

c) Análisis interpretativo de problemáticas tendiente a una articulación teórica-práctica derivada de la experiencia directa en las realidades de las diferentes instituciones observadas y sus contextos. Se procura que los estudiantes confronten las conceptualizaciones con problemas experimentados en los escenarios donde surgen y construyan hipótesis psicoeducativas, y no meramente extrapolaciones o “aplicaciones” de teorías surgidas en

campos intrínsecamente diferentes del educativo. Por otra parte, el análisis intenta recuperar, revisar y resignificar conocimientos y esquemas referenciales ya adquiridos en la formación.

d) Los registros fotográficos tienen como principal objetivo identificar distintos lenguajes sociales, representativos de la diversidad de grupos humanos (niños/as, jóvenes, adultos) para analizar aspectos comunicacionales y socioculturales que intervienen en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las condiciones de la orientación psicoeducativa (Palacios, 2015). Esta actividad implica algo más que sacar fotos, requiere que los estudiantes lean en profundidad la bibliografía sugerida, armen un guión a partir de los temas, imaginen el tipo de imágenes que van a capturar, para luego sacar las fotos. Por tanto, requiere tener en claro qué se registrará, con qué propósito y desde qué perspectiva o marco teórico-conceptual se analizarán las fotos. Esta cuestión es clave para dar sentido a los registros. Tomar una fotografía implica necesariamente un proceso de selección, de recorte:

- ¿Qué lenguajes sociales van a registrar? (leyendas, expresiones emotivas, de sentimientos, políticas, religiosas, poesías, otras).
- ¿En qué formas de expresión o uso del lenguaje centraran la mirada? (formal, no formal, educativa, cultural, científico, técnica, popular, otra).
- ¿Cuáles son los colectivos humanos implicados? (niños, jóvenes, adultos).
- ¿Qué va a ser visible y qué quedará escondido en las fotos? ¿Qué quedará dentro de los límites de la fotografía y qué quedará afuera?

Las imágenes sirven de insumo tanto para la descripción de prácticas cotidianas del lenguaje ligadas a la cultura y realidades de los estudiantes; como para promover reflexiones fundadas en los aportes teóricos, impresiones personales y/o discusiones.

Una de las ventajas de los registros fotográficos es que permiten revisar o reconstruir lo visto para poner en diálogo de una manera singular el mundo de las ideas con la empiria. En este sentido, las imágenes y los fundamentos teóricos de los temas deben funcionar como aliados para la comprensión. Una foto es un ojo detrás de la cámara, por lo tanto, la imagen elegida no es neutral, sino que expresa el punto de vista del estudiante.

e) Las salidas complementarias consisten en visitas a espacios culturales como el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, para que los estudiantes puedan advertir la complejidad que reviste la conformación de los sujetos y sus identidades, así como también, los riesgos que acarrea una mirada hegemónica de los procesos de desarrollo y las formas de aprendizaje.

En la Sala de Antropología, denominada “Ser y pertenecer: un recorrido por la evolución humana” es posible observar restos fósiles e ilustraciones que dan cuenta del proceso de hominización y los cambios morfológicos y funcionales que se sucedieron a través del tiempo como consecuencia de las necesidades adaptativas. En este marco, sin lugar a dudas el verdadero hito de la evolución fue la capacidad de representación simbólica. Las colecciones

antropológicas ponen de relieve la interacción permanente entre la diversidad biológica y la diversidad cultural en la evolución humana. Relación que permite explicar cómo se desarrollaron las habilidades cognitivas humanas y cómo la transmisión cultural juega un papel central en el proceso evolutivo (Tomasello, 2007). Esta cuestión es central en Psicología Educativa ya que implica reconocer la naturaleza social y cultural de los procesos de construcción del conocimiento (Vygotsky, 1986, Wertsch, 1995).

La Sala de Etnografía, llamada “Espejos culturales” permite reflexionar sobre los mitos y prácticas tradicionales de los Pueblos Originarios de Argentina y Sudamérica que reflejan su diversidad cultural y riqueza. En Psicología Educativa, la comprensión del sujeto y los aprendizajes no puede eludir la consideración de la conformación de la identidad, la cultura, la pluralidad, el sentido de pertenencia, el lenguaje, el territorio y las creencias; como también, la interrogación acerca de la propia identidad y cultura.

La aprobación y acreditación de la asignatura se encuadra en lo establecido por el Régimen de enseñanza y promoción (REP - 2011) de la FaHCE- UNLP y abarca, entre otros, la aprobación de un portfolio con las observaciones, entrevista e informe del trabajo de campo realizado en las escuelas. Además incluye un coloquio basado en un trabajo de integración, estableciendo relación con los temas abordados en la materia. Los coloquios se llevan a cabo en una jornada de intercambio, discusión y reflexión grupal.

Reflexión final

La enseñanza de la Psicología Educativa hoy pretende construir puentes entre el conocimiento psicológico y el educativo con infinitos puntos de comunicación y miradas críticas que se nutren de la dinámica de las construcciones e investigaciones actuales. Las innovaciones en la enseñanza implican romper con lo que es habitual y cotidiano en las aulas universitarias para ampliar el horizonte formativo de los Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, en pos de construir soluciones a los acuciantes problemas sociales y de la práctica educativa.

Referencias

- Coll, C. (2010). Contribuciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol.2. Madrid, Alianza
- Palacios, A. (2015). Programa de la Cátedra Psicología Educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En *“Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender”*. Buenos Aires, Noveduc.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Vygotsky, L (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Wertsch, J. (1995). Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En *“Vygotsky y la formación social de la mente”*. Buenos Aires, Paidós.

El estudio del desarrollo psicológico infantil: revisión de los instrumentos de evaluación²⁹

Ana Laguens³⁰

Este trabajo tiene como propósito la revisión de literatura especializada en la evaluación del desarrollo psicológico infantil, proporcionando una sistematización de los instrumentos utilizados, para luego ser empleada como insumo de proyectos vinculados al tema.

El estudio del desarrollo psicológico infantil (DPI) ha tenido un impulso notable en los últimos años, por sus implicancias como indicador de la calidad de vida de una población y por los efectos favorables y duraderos de su intervención temprana en sectores sociales vulnerables.

Existe una gran heterogeneidad de teorías explicativas del desarrollo psicológico que responden a un marco conceptual general conocido como “modelo del ciclo vital”, en el cual se reconoce que los cambios psicológicos se producen durante toda la vida del sujeto (Palacios, 1990; Martí Sala, 1991). Este modelo hace especial hincapié en el desarrollo psicológico como un proceso en el que influyen múltiples factores determinantes y en el que debe considerarse la interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo histórico-cultural (Delval, 2011). Asimismo, considera que su estudio requiere algún tipo de recorte, dado que ninguna teoría puede abarcar en forma completa la complejidad del proceso de desarrollo humano.

Las teorías psicológicas sobre el desarrollo han propuesto diversos abordajes metodológicos, solidarios de sus principales tesis explicativas. En el caso del estudio de la infancia se han diseñado instrumentos que permiten explorar y evaluar diferentes áreas del desarrollo, no sólo con el propósito de realizar un diagnóstico acerca de la presencia o ausencia de riesgo en el desarrollo, sino también de definir si es necesaria la intervención, en qué áreas y con qué intensidad, y examinar los avances de los niños en determinadas áreas como resultado de la intervención.

El objetivo general de este proyecto es la contribución al estudio del desarrollo psicológico infantil, particularmente en lo que refiere a su abordaje metodológico.

Entre los objetivos específicos, se pretende indagar en la literatura especializada los instrumentos de evaluación del DPI utilizados; revisar los instrumentos reconocidos internacionalmente por su validez y confiabilidad; categorizarlos según: características estructurales, fundamento teórico, rango de edad que cubre, forma de administración, procedimientos de recolección de información y tipo de evaluación que propone; proporcionar información sobre los principales instrumentos de evaluación del DPI al equipo de investigación

²⁹ Se presenta un resumen del plan de trabajo aprobado por la Comisión de Investigación Científicas (CIC). El mismo se inscribe en el proyecto de Fortalecimiento de Centros CIC- FCCIC: “Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extra doméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en Berisso y Ensenada”.

³⁰ Lic. en Psicología. Becaria de Entrenamiento en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Dra. Maira Querejeta

del proyecto marco. Finalmente, realizar un estudio piloto en una muestra de 20 niños de 5 años, de diferente procedencia sociocultural, con el propósito de probar los instrumentos.

En cuanto al abordaje metodológico, el diseño comprende un estudio bibliográfico a través de la exégesis de textos, destinado a sistematizar y caracterizar los instrumentos utilizados para evaluar el DPI, y un estudio no experimental transeccional para realizar el pilotaje de las pruebas seleccionadas.

Participarán del estudio, 20 niños de 5 años de edad, de diferente procedencia sociocultural (10 preescolares de sectores medio/altos y 10 de sectores desfavorecidos), que concurren a jardines de infantes de Berisso y Ensenada. Criterios de inclusión: 1) niños sin alteraciones detectadas en el desarrollo, 2) niños escolarizados de acuerdo a las edades consideradas.

En cuanto a los procedimientos, se seleccionarán los instrumentos de evaluación y se realizará el pilotaje de los instrumentos elegidos en un grupo de niños de 5 años en los establecimientos educativos a los que concurren, previa solicitud del consentimiento informado de padres y de las autoridades escolares.

A través de la información obtenida, se seleccionarán los instrumentos adecuados para ser usados en el medio local, identificando las dificultades que pudieran presentarse en los procedimientos de administración y puntuación de los mismos, precisando si fuera necesario la adaptación o modificación para su utilización.

Propuesta de intervención sobre habilidades mentalistas y sociales: su impacto en niños con Síndrome de Down³¹

Julieta Fachal³²

El tema de investigación se centra en la elaboración y ejecución de una propuesta de intervención específica sobre habilidades mentalistas y sociales en niños con Síndrome de Down (SD). Su elección obedece, por un lado, a la contribución de estas habilidades en la competencia social, que puede estar afectada en niños con discapacidad intelectual, y por otro, a que son escasos los estudios que han abordado el tema en esta población, particularmente en el medio local.

Las habilidades mentalistas y sociales han sido consideradas como uno de los componentes más destacados de la competencia social, que a su vez constituye uno de los aspectos primordiales en la vida cotidiana. Esa competencia puede definirse como “un conjunto de procesos cognitivos, socio-afectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos” (Trianes, De La Morena, & Muñoz, 1999: 18). Su desarrollo comienza tempranamente en el círculo familiar y sigue su curso en el ambiente escolar, que puede considerarse como uno de los principales ámbitos de promoción de la interacción social entre pares y con adultos, que se encuentra en la base de la competencia social.

Los trabajos sobre estrategias de intervención en niños con distintas patologías han abordado las habilidades mentalistas y sociales por separado. Respecto de los programas referidos a las habilidades mentalistas (Monfort & Monfort Juárez, 2001; Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2006), en su mayoría están destinados a niños del espectro autista (TEA) ya que se considera que los mismos presentan un déficit específico en este campo. Por otro lado, los programas de intervención referidos a las habilidades sociales (Monjas, 1999 & Verdugo, 1997) se encuentran en su mayoría, destinados a la población infantil con desarrollo normotípico. Además se sugiere la inclusión de dichos contenidos en el currículo escolar dado que se propone la escuela como un ámbito fundamental para la socialización de los niños, y por consiguiente, un lugar propicio para la enseñanza de habilidades sociales (Monjas, 1998).

Este trabajo se centrará en examinar el impacto de una propuesta de intervención para promocionar simultáneamente las habilidades mentalistas y sociales en niños con SD. Se han

³¹ Se presenta un resumen del plan de trabajo aprobado por la Comisión de Investigación Científicas (CIC) e inscripto en el Doctorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP.

³² Lic. en Psicología. Becaria Doctoral en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Psic. Telma Piacente, Codirectora: Dra. Maira Querejeta

seleccionado fundamentalmente los primeros años escolares ya que se considera que esta etapa es esencial en su desarrollo. El interés de la intervención que se propone reside en la posibilidad de optimizar los desempeños de los niños con este síndrome en las áreas consideradas.

Los destinatarios de dicha intervención serán niños con SD de 6, 7 y 8 años. Se contará con un grupo control y otro experimental, conformados de igual manera, con el fin de comparar los cambios que se puedan generar en cada grupo, pre y post intervención. La intervención constará de 10 sesiones aproximadamente, donde se realizarán actividades de manera grupal, sólo con los niños del grupo experimental. En cada sesión se trabajarán habilidades sociales y mentalistas con instrumentos específicos.

Los instrumentos de evaluación utilizados serán: Escala de Inteligencia de Wechsler para la edad Preescolar y Primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009) para la homologación del nivel intelectual de los niños incluidos; Escala de Tareas de Teoría de la Mente (Wellman & Liú, 2004) y Batería de Socialización (BAS 1) (Moreno & Martorell Pallás, 2001) para la evaluación de habilidades mentalistas y sociales respectivamente. Se realizarán evaluaciones pre y post intervención con el fin de evaluar la eficacia de la intervención para promover dichas habilidades en el grupo seleccionado.

Capacidades metalistas y lingüístico cognitivas en la infancia. Su emergencia y secuenciación en niños con y sin trastornos del desarrollo³³

María Justina Romanazzi³⁴

Este proyecto se propone estudiar la emergencia y secuenciación de las habilidades que componen a la “Teoría de la Mente” y su relación con aspectos particulares del desempeño lingüístico cognitivo (específicamente el nivel de vocabulario, con especial referencia a la comprensión/uso de palabras concretas y abstractas) en niños con y sin desarrollo psicológico normotípico.

El concepto de Teoría de la Mente (en adelante ToM) alude a la capacidad que permite a los sujetos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en la atribución de estados mentales tales como los deseos, las creencias y las emociones (Carpendale & Lewis, 2006; Perner, 1994; Wimmer & Perner, 1983). Se considera una capacidad crucial para el desarrollo socio cognitivo del niño, por las implicancias que tiene en la competencia comunicativa y en la interacción social. Ha sido estudiada en sujetos con desarrollo normotípico y con diferentes patologías, especialmente aquellas denominadas “trastornos del espectro autista” en las que la capacidad para comprender la intencionalidad de las acciones de los demás se encuentra alterada. Incapacidad para la cual Baron-Cohen, Leslie y Frith acuñaron el término “ceguera mental” (Baron-Cohen et al.1985).

Constituye, por estos motivos, un constructo teórico que realiza valiosos aportes a la Psicología del Desarrollo, así como a la Psicopatología Infantil.

En cuanto a las relaciones de la ToM y el Lenguaje, en la actualidad se conoce que el desarrollo de tales capacidades cursa en forma paralela y que sus respectivas habilidades aparecen al inicio de la infancia. Ahora bien, si existe una relación de dependencia entre alguna de ellas, es un debate que aún sigue vigente.

La presente investigación surge en relación con la insuficiencia de elucidación de tales cuestiones en la bibliografía especializada, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas a nivel internacional, así como de los escasos trabajos sobre ToM a nivel local.

El interés reside, como se mencionó anteriormente, en la importancia de dicha teoría en la concepción del desarrollo psicológico normal y con alteraciones, por sus implicancias teóricas y aplicadas.

³³ Se presenta un resumen del plan de trabajo aprobado por la Comisión de Investigación Científicas (CIC) e inscripto en el Doctorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP.

³⁴ Lic. en Psicología. Becaria Doctoral en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Psic. Telma Piacente, Codirectora: Dra. Maira Querejeta.

En razón de ello se realizarán dos estudios. El primero, descriptivo transeccional, está destinado a examinar con instrumentos específicos las variables seleccionadas y sus relaciones en niños con desarrollo normotípico en tres franjas etarias (N= 20 cada una), a saber: 4, 5 y 6 años de edad. Los instrumentos seleccionados a tal fin son una traducción y adaptación de la “Escala de tareas de Teoría de la Mente” (Scaling of Theory-of-Mind Tasks) (Wellman & Liu, 2004) que examina las diversas habilidades implicadas en el desarrollo de la ToM y los subtests verbales de la “Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria” (WPPSI III) (Wechsler, 2009) que permiten obtener un CI verbal, así como un índice de Lenguaje General.

El otro estudio, a partir de un diseño de análisis de casos longitudinal, se propone examinar con los mismos instrumentos a niños con diagnóstico dentro del espectro autista y con Síndrome de Asperger.

La finalidad es comparar los resultados obtenidos en ambos casos a nivel local y con los hallazgos informados a nivel internacional. Se espera contribuir a la cuestión de la aparición y secuencia de las capacidades mentalistas en relación con el desarrollo lingüístico cognitivo en niños con y sin tales alteraciones.

Los autores

Coordinadoras

Palacios, Analía Mirta

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Educación por la Universidad San Andrés. Se desempeñó Profesora en Institutos de Formación Docente, Asesora de la Subsecretaría de Educación y Secretaría Académica del Instituto de Formación Técnica Superior N° 27 de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Psicología Educacional, Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Dirige proyectos de investigación y extensión universitarios, becarios, tesistas. Dicta seminarios de postgrado en distintas universidades. Autora de numerosas publicaciones. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Pedragosa, María Alejandra

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Doctorado de Educación de la FaHCE-UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el proceso educativo, Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicología Educacional, del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Desarrolla tareas de orientación educativa universitaria en la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Investigadora en la FaHCE – UNLP, Directora y evaluadora en proyectos de Extensión Universitaria por la FCE – UNLP. Acompaña a través de la Dirección y Co-dirección la labor de tesistas y becarios. Docente en Institutos de Formación Docente.

Querejeta, Maira

Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educacional con orientación en trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito de la Facultad de Psicología, UNLP. Profesora Adjunta de "Psicología y

cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Ha sido becaria Doctoral y Posdoctoral del CONICET. Actualmente investiga sobre temáticas vinculadas al aprendizaje y desarrollo infantil. Es autora de publicaciones y presentaciones en eventos científicos. Dicta seminarios de postgrado en temáticas de su especialidad.

Autores

Berutti, Carolina

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP).

Demarco, Norberto Horacio

Licenciado en Psicología por la Universidad Maimónides, Magister en Psicoanálisis por la Universidad Kennedy, Diplomado en Adicción y Toxicomanía y Doctorando en Psicología Social, Universidad Kennedy, Prof. Titular de las Cátedras “Comunicación No Verbal I” y “Psicología Forense” Universidad Nacional de Lanús, Colaborador de la Cátedra Psicología Educacional, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, Profesor Ayudante de Cátedras “Psicología General I y II Universidad Maimónides y “Psicología de la Percepción y Representación” del Instituto de Formación Técnica Superior N° 27, Investigador Auxiliar del Proyecto “Proceso de Hominización y Consciencia Crítica, dirigido por Dr. Jorge Montironi, Universidad Kennedy, Poeta y Psicoanalista, Miembro del Centro de Atención, Capacitación e Investigación Psicoanalítica, Libro publicado: *Desnuda Ocasión*, y otros artículos.

Diaz Brust, Nataly

Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es Profesora en carreras docentes y técnicas de Educación Superior y de Educación Secundaria y trabaja en el proyecto Socio Educativo, Centro de Actividades Infantiles como Maestra Comunitaria. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en diferentes proyectos de investigación.

Fachal, Julieta

Licenciada en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria Doctoral en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Psic. Telma Piacente, Codirectora: Dra. Maira Querejeta.

Galli, Amira

Estudiante de Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como estudiante adscripta de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación.

Gandini, Fiorella Nerea

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeñó como Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es Profesora de en carreras docentes y técnicas de Educación Superior y de Educación Secundaria. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación. Es becaria de investigación (CIC-UNLP).

Gonzalez, Antonella

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Actualmente, cursa la Especialización en Derechos Humanos y Estudios críticos del Derecho, por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Se desempeña como Adscripta en la Cátedra de Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE, UNLP. Es miembro de la Clínica Jurídica de Derechos Humanos y Discapacidad, proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Participa en proyectos de investigación de la cátedra de Psicología Educacional y como miembro del grupo de Docentes de Asociación Azul.

Iglesias, Irina

Licenciada y profesora de Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Finalizando la Especialización en docencia universitaria (UNLP). Docente en la Cátedra Psicología y Cultura en el proceso educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y en la Cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNLP. Co-directora de becarios de investigación. Investigadora categorizada, participante en diferentes proyectos de investigación sobre la formación y la práctica profesional de psicólogos y la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología. Codirectora y coordinadora de proyectos de extensión en temáticas afines a su línea de investigación. Ha publicado trabajos en diferentes congresos nacionales e internacionales.

Jureit, Mariana

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación.

Laguens, Ana

Licenciada en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria de Entrenamiento en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Dra. Maira Querejeta.

Lozada, María Julia

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Desarrolla tareas de gestión en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Es Ayudante de Trabajos Prácticos con funciones en la Dirección de Formación Técnica Superior, CABA. Se ha desempeñado como profesora en Institutos de Formación Superior. Es docente y profesional del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Participa en proyectos de investigación y extensión universitaria.

Romanazzi, María Justina

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria Doctoral en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Directora: Psic. Telma Piacente, Codirectora: Dra. Maira Querejeta.

Tarodo, Paula

Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología y Cultura en el proceso educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y como docente de la Cátedra Teoría Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la UNLP. Investigadora y extensionista de la UNLP. Se ha desempeñado como psicóloga en diferentes instituciones del sector público.

Urdaniz, Florencia

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Literatura Comparadas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es Profesora en carreras docentes de Educación Superior y de Educación Secundaria y, forma parte del Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP). Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación. Es becaria de investigación (CIN-UNLP).

Vallejos Gómez, Rosse Marie

Profesora de Filosofía y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Magíster en Gestión educativa. Docente del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción en las áreas de: enseñanza de la Filosofía, Filosofía con niños, Infancia y pensamiento y Taller de práctica profesional, seguimiento y retroalimentación a estudiantes de último semestre de pedagogía. Actualmente se desempeña, además, como Jefe de Carrera de Pedagogía en Filosofía contando con experiencia en procesos de acreditación y rediseño curricular en el área. Profesora guía de seminarios de pregrado de Pedagogías en Enseñanza Media. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el desarrollo del pensamiento, incidentes críticos en el aula y formación docente, áreas donde ha publicado trabajos en congresos nacionales e internacionales.

Encuentro en la encrucijada psicología, cultura y educación / Analía Mirta Palacios ... [et al.] ; coordinación general de Analía Mirta Palacios ; María Alejandra Pedragosa ; Maira Querejeta. - 1a edición para el alumno - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2018. Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1666-2

1. Educación. 2. Psicología. 3. Cultura. I. Palacios, Analía Mirta II. Palacios, Analía Mirta, coord. III. Pedragosa, María Alejandra, coord. IV. Querejeta, Maira, coord.
CDD 371.1

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2018

© 2018 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA