

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y APRENDIZAJE SITUADO EN UN CONTEXTO DE INTERSUBJETIVIDAD EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

MAURICIO ORTEGA HERNÁNDEZ

Unidad Académica Extensiva Gómez Palacio, Universidad Pedagógica de Durango

RESUMEN: Se presentan los avances de una investigación cualitativa de corte etnográfico que aborda el tema de la construcción de significados sociales en el discurso del aula entre maestros y alumnas durante el aprendizaje situado, en un programa de Formación de Licenciados en Intervención Educativa, en su línea de Educación Inicial, de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio. Los significados en el proceso de aprendizaje situado se analizan a partir del discurso escolar que se comparte en el aula universitaria, de un lenguaje que toma como referentes el con-

tenido curricular de las materias del programa educativo.

Los significados en el aprendizaje son constituidos desde un enfoque intersubjetivo y contextual, a partir de los diálogos, las preguntas, las inferencias, los argumentos y puntos de vista de los sujetos que en ellos intervienen. Se toma el análisis del discurso crítico del aula como perspectiva de análisis.

PALABRAS CLAVE: Significados sociales, Aprendizaje situado, Intersubjetividad, Discurso del aula.

Introducción

En esta ponencia se presentan avances de una investigación cualitativa que actualmente realizo en el marco de un programa doctoral en la Universidad Pedagógica de Durango. La investigación es de corte cualitativo, con una mirada etnográfica y una perspectiva comprensiva. Se parte del análisis del discurso crítico en el aula y se aborda como un estudio de caso.

La investigación se plantea analizar el discurso educativo presente en el aula para interpretar los significados sociales presentes en la misma y comprender los procesos de aprendizaje situado que ocurren en un marco de intersubjetividad en un contexto de formación de licenciatura en intervención educativa. En la investigación se pone especial atención a los diálogos que se producen en el aula, considerando que estos se producen

en un contexto de intersubjetividad. Se parte del supuesto de que el aula es un espacio en el que se producen nuevos saberes, y nuevas relaciones de sentido.

En la investigación se considera el discurso empleado en la construcción de significados, así como el currículum diseñado y la metodología implementada por el docente para generar situaciones de aprendizaje. A través de la investigación se presentan aportaciones a un campo emergente que ha venido consolidándose en el ámbito educativo, como es el estudio de los significados sociales en procesos de aprendizaje situado. Preocupa en la investigación los significados que las alumnas construyen en el proceso de aprendizaje, qué aprenden, cómo aprenden y cómo atribuyen sentido al discurso que de manera cotidiana comparten en el aula.

El objetivo general de la investigación es interpretar los significados sociales que maestros y alumnas construyen en el discurso universitario a través del lenguaje semiótico, en un contexto de aprendizaje intersubjetivo, el cual se aborda a partir de los objetivos específicos: a) Comprender los aprendizajes mediados por el discurso, desde una perspectiva intersubjetiva y b) Reconstruir los aprendizajes situados en los procesos intersubjetivos, mediados por el discurso pedagógico en un contexto de formación universitario.

Las interrogantes de la investigación son ¿Cómo se utiliza el lenguaje en la construcción de significados?, ¿Cómo se construyen los sentidos en una comunidad de aprendices?, ¿Qué significados se producen y reproducen en un aprendizaje situado? y, por último, ¿Cómo influyen los aprendizajes en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en las alumnas de la LIE?

Metodología

Es una investigación de corte etnográfica (Bertely, 2000). Con ella se pretende dirigir la mirada hacia los procesos de construcción de significados en los aprendizajes, focalizando la observación hacia los diálogos que se producen en el aula, considerando que los mismos ocurren en un contexto de intersubjetividad. Se pone atención a cómo se producen nuevos saberes en el aula, así como a las relaciones de sentido que se cruzan y entrecruzan en la constitución de la trama de significatividad del aula. Las técnicas para la recolección de datos fueron la observación participante y entrevistas a profundidad y no estandarizada. En el análisis de datos se utiliza una perspectiva de análisis del discurso del aula para comprender los significados y sentidos de los sujetos observados.

En la selección de la población, retomo a Goetz&LeCompte (1988), la población de esta investigación son alumnas que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en su línea profesionalizante de Educación Inicial (EI) en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Unidad Gómez Palacio.

El levantamiento de la información se realiza sobre dos grupos (A y B) de estudiantes de esta licenciatura. El grupo A, cursa actualmente el octavo semestre y realiza un periodo de prácticas intensivas por tres semanas, en las cuales llevan a cabo su proyecto de intervención. El grupo B está cursando el sexto semestre y se están realizando observaciones en sus clases. A estos grupos se les ha dado un seguimiento de tres semestres. El levantamiento de la información se realizó a partir del mes de diciembre de 2009 y actualmente continúa. La población observada para el grupo A, es de 31 alumnas y 3 docentes, y para el grupo B de 19 alumnas y tres docentes. Se tomó el criterio de la selección de los grupos, a partir de Carew&Lightfoot (en Goetz&LeCompte, 1988). Los grupos son observados durante las clases.

Perspectiva teórica

En la investigación parto de una posición émica, de la comprensión del aprendizaje situado, como un proceso social, intersubjetivo, de creación y recreación de significados. Tomo como referente a Wenger (2001), Wells (2001), Lave (1991), Luria, (1986) & Vigotsky (2010). El significado, para Wenger (2001), se sitúa en un proceso al que llama negociación de significado, siendo éste negociado a través del lenguaje, pero no limitándose a él, sino también de las relaciones sociales que se producen entre los participantes.

Para Wells (2001), la construcción del conocimiento se produce con mayor frecuencia en contextos que tengan alguna significación para los sujetos, compartiendo sus experiencias a través del diálogo. Para Lave (1991), la cognición se distribuye entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente. Para Luria (1986), el lenguaje que va adquiriendo el niño, no sólo son palabras aisladas, sino que implican oraciones gramaticales complejas, que representan su sentido. Para Vigotsky (1986), las funciones psicointelectivas superiores han sido formadas en el curso de la historia de la humanidad. Estas funciones psicointelectivas superiores como la memoria, la apropiación, la comprensión, el significado, se constituyen en contexto, en una relación intersubjetiva.

La perspectiva crítica que se retoma en la presente investigación, se sustenta en las aportaciones de Giroux (2003), Stenhouse (1997) & McLaren (2003). Para Giroux (2003), el significado tiene que ser entendido como una articulación con fuerzas ideológicas y materiales que circulan y constituyen a la sociedad más amplia. Para Stenhouse (1997), el conocimiento no consiste únicamente en hechos, sino en hechos que estructurados por la teoría adquieren sentido. Para McLaren (2003), la escuela representa una legitimación de las formas de vida de la sociedad, en ella se manifiestan relaciones de poder, que legitiman la forma del conocimiento que sostiene una visión del mundo.

Análisis preliminar

En un primer momento se realizó un análisis de contenido de acuerdo a Spradley, (en Rodríguez & Gil, 1999), para encontrar las unidades que permitan la creación de dominios, taxonomías y temas culturales. Se identificó, en un análisis de dominio de una observación de grupo, un diálogo entre la maestra y sus alumnas en la que está presente la construcción de significados y la socialización de las ideas. Para Wells (2001), la construcción del conocimiento se produce con mayor frecuencia en contextos que tengan alguna significación para los sujetos y utilizando los diálogos para la socialización de los saberes, haciendo propuestas, dando opiniones distintas a una situación problemática, en sí compartiendo experiencias. Este proceso puede apreciarse en la siguiente secuencia discursiva:

Ma.- Ahora ¿qué título llevaría esta fábula? (señala lo que está escrito en el pintarrón), ¿qué título le pondrían?, piensen ustedes, ¿qué título Luz?, el que se te ocurra, el que se te venga a la mente, nada más tú punto de vista. Lo que se te ocurra, lo que sea.

Aa. Yo le pondría eh... atención a los comentarios.

Ma. Ok, ella, su cuento se llamaría atención a comentarios.

Ma. Bety, ¿cómo le pondrías tu Bety?

Aa. Las críticas

Ma. Las críticas. Sindy, ¿cómo le pondrías Sindy?

Obs. La maestra anota en el pintarrón los títulos que las alumnas van diciendo

Aa. Enjuiciados (ROP6S270510).

En el diálogo anterior se ha identificado como dominio, la negociación de significados, en el cual se identifica que hay un encuentro y desencuentro de experiencias, de pensamien-

tos entre la maestra y las alumnas, en la búsqueda de un significado compartido. Está presente un proceso mental que las alumnas ponen en juego, un potencial de significados que posibilita diversas acciones de comunicación, para significar sus acciones en un contexto cultural predeterminado.

En un nivel más elevado de análisis, el taxonómico, se ubicaron diversas categorías entre las cuales se establecieron relaciones semánticas, que podemos sintetizar en la Figura 1. Este esquema taxonómico, se construyó en base al análisis de diez registros de observación participante, los cuales se agruparon en dominios y éstos en una taxonomía que los relaciona.

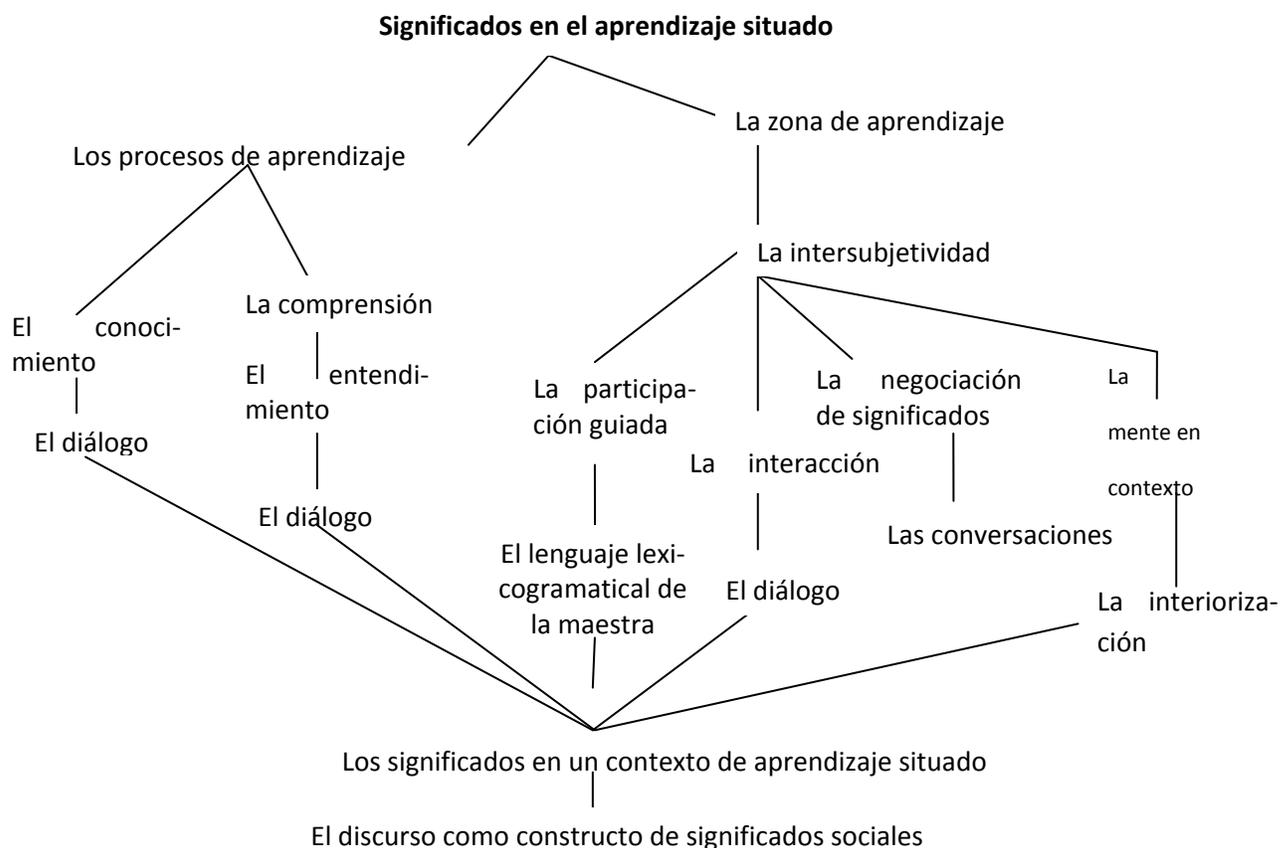


Figura 1. Taxonomía de aprendizaje situado

Para Spradley (en Rodríguez & Gil, 1999), la cultura es un sistema de significados integrados en un modelo general. El discurso como tema cultural en un paradigma general, está relacionado con las taxonomías que integran los dominios en una relación semántica. La taxonomía de aprendizaje situado está integrada por dominios como los procesos de

aprendizaje, la comprensión, el entendimiento y el conocimiento, así como la zona de aprendizaje y la intersubjetividad, entre otros elementos. Estos dominios se integran por las categorías sociales que surgen de los datos, por ejemplo las conversaciones entre iguales, la interacción social, el diálogo entre maestra y alumnas.

Procesos intersubjetivos en la construcción de significados

La mirada se focaliza en los significados que se comparten en los aprendizajes que se producen en la relación pedagógica de maestros y alumnas a partir de la propuesta curricular de la licenciatura en intervención educativa. La siguiente escena corresponde a una clase de la materia desarrollo social y el tema es la moral. La maestra recuerda los hábitos y los valores que las alumnas trabajaron en sus prácticas profesionales.

Ma. Sí. Bueno ya centrándonos en el tema de lo que es nuestra materia, lo que es el desarrollo social. ¿Qué fue lo que trabajaron? O ¿Cómo les fue en su trabajo en cuanto a lo que iban a desarrollar de valores o de hábitos?

Aa. Yo maestra.

Ma. A ver Lorena.

Aa. Yo por ejemplo, el hábito de la disciplina, porque los niños, ejemplo yo les decía: - "¿Quién quiere hacer algo, una actividad?"-, entonces todos querían. O por ejemplo de que yo les hablara y los niños no me ponían atención.

Ma. Ok, entonces tú estableciste un sistema de reglas y eso te permitió desarrollar en ellos en cierta forma el hábito de lo que es la disciplina. Empezaste a emplear entre ellos ciertos, por ejemplo el hábito también de esperar un turno.

Aa. Tenían que levantar la mano, y los que estuvieran sentados en orden eran los que iban pasando.

Ma. Ok, muy bien, alguien que quiera compartir su actividad (ROP6S270510).

Se observa en esta escena la presencia de un contexto común de intersubjetividad, de significatividad en relación al tema del desarrollo social (que era el tema de la clase) el cual se construye a partir del lenguaje que establece un puente entre lo nuevo y lo viejo. El discurso pedagógico se centra en el contenido curricular del programa, desde la perspectiva de la docente, el que se constituye como un referente para el inicio de la clase. La maestra parte de dos conceptos teóricos "hábitos y valores", para rescatar la experiencia cultural de las alumnas e iniciar una interacción verbal hacia otros significados socialmente compartidos. Un patrón recurrente en el análisis de las sesiones estudiadas, es la ma-

nera en que él o la docente inician la clase, los que por lo regular, retoman los contenidos curriculares, dando importancia al currículum como un medio para favorecer aprendizajes.

La maestra, en esta escena, usa el lenguaje para precisar la significatividad de sus acciones, de tal manera que implícitamente transmite significados, que inciden en las acciones de las alumnas, “¿Qué fue lo que trabajaron?, o ¿Cómo les fue en su trabajo en cuanto a lo que iban a desarrollar de valores o de hábitos?” (ROP6S270510). En este contexto, las alumnas van respondiendo a las pautas que la maestra señala en el discurso pedagógico. “El contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro” (Halliday, 2001, p. 11).

En la construcción de significados, las personas van prediciendo lo que se espera de ellas en el “discurso compartido”, van significando sus pensamientos y palabras. En este sentido, siguiendo a Halliday (2001) “implica la difícil tarea de enfocar la atención simultáneamente en lo real y lo potencial, interpretando tanto el discurso como el sistema lingüístico que se halla detrás en términos de la infinitamente compleja red de potencial de significados” (p.13).

Las alumnas responden al significado que se les transmite y al contexto donde se produce, lo que se aprecia cuando una de ellas dice: “Yo por ejemplo el hábito de la disciplina, porque los niños, ejemplo yo les decía: ¿Quién quiere hacer algo, una actividad? Entonces todos querían” (ROP6S270510). Las alumnas están atentas a los significados transmitidos, pero también a las posibles respuestas que van a compartir, a su potencial de significado, estando presente por tanto una atención doble entre lo que se escucha y la posible respuesta.

Para Halliday (2001), la “selección de opciones semánticas por el hablante en la producción del texto (en otras palabras, lo que el hablante decide significar) está regulada por lo que Hymes (1967) llama ‘la teoría y el sistema nativos del hablar’” (p. 84). Así cuando la maestra dice: “Entonces tú estableciste un sistema de reglas y eso te permitió desarrollar en ellos en cierta forma el hábito de lo que es la disciplina. Empezaste a emplear entre ellos ciertos, por ejemplo el hábito también de esperar un turno” (ROP6S270510), ella decide qué hablar, qué preguntar, qué códigos semánticos transmitir, ella se apropia del contenido curricular, lo significa y lo pone en práctica a través del lenguaje como instrumento de significados.

El discurso atraviesa la escena escolar y el aula. Los diálogos de la maestra y las alumnas en el grupo se producen en relación al contenido curricular del desarrollo social. A través del discurso se socializan conceptos, definiciones, contestan interrogantes y crean significados. Es a través del lenguaje, definido como un sistema de signos vocales y cuyo fundamento descansa en la expresividad vocal que posee el organismo humano, como se van compartiendo significados.

Las alumnas están atentas a las palabras que utiliza la maestra, a sus expresiones y movimientos y responden adecuadamente a las interrogantes que se les plantean, de esta manera comparten sus saberes, aquéllos que han sido construidos en un contexto. El conocimiento se va resignificando, se va transmitiendo a través de códigos culturales. Para Halliday “la lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una ‘sociedad’” (2001, p. 18).

Las acciones de los sujetos, su actuar en el contexto responden a una forma colectiva de pensar. Los significados circulan y se reconstruyen con las aportaciones de los sujetos: sus opiniones, sus preguntas, sus dudas, sus expresiones de asombro y sus interrogantes. “*Yo maestra*” (ROP6S270510). Esta expresión de decisión, de participación, se orienta hacia un lenguaje común, compartido en sus significados.

Mercer (2001), señala que “el conocimiento existe principalmente en forma de lenguaje hablado y escrito” (p. 25). El conocimiento se va construyendo en la interacción social, en el encuentro y desencuentro de formas de pensar, en la construcción y de-construcción de saberes. “*Tenían que levantar la mano, y los que estuvieran sentados en orden eran los que iban pasando*” (ROP6S270510). Sobre las líneas que se acercan y se alejan, los actores toman posición, la maestra traza la línea de búsqueda de saberes, de construcción de conocimientos, de aprendizajes entre los sujetos, señala, “*Ok, muy bien, alguien que quiera compartir su actividad*” (ROP6S270510). Brinda las pautas para orientar la práctica, pero además señala las tareas a realizar.

Conclusión

Podemos concluir que los significados se socializan en un contexto intersubjetivo y se interiorizan de manera individual, a través del lenguaje y el pensamiento. La interacción y el encuentro intersubjetivo se desarrollan a partir de la puesta en práctica del discurso pedagógico, de su comprensión e interpretación. Los saberes previos son la base para

otros conocimientos con mayor profundidad, esto implica saltar las fronteras del discurso escolar y construir nuevos aprendizajes que van siendo significativos en las alumnas. Las distintas respuestas están orientadas a nuevos significados, cada una de ellas complementa el constructo moral. Estas definiciones son parte de una historia de vida, de una historia social que se construye y reconstruye cotidianamente. La maestra sitúa a las alumnas en sus experiencias, en sus recuerdos para que recuperen lo que está en la memoria y le otorguen sentido a los nuevos aprendizajes, de esta forma la cultura se produce socialmente, formando nuestras pautas de comportamiento, las cuales son mediadas por el lenguaje.

Referencias

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (Tr. Jorge Ferreiro Santana). México: FCE.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. (Tr. Luis Botella). México, Paidós
- Luria., et al. (1986). *Psicología y pedagogía*. (Tr. Ma. Esther Benítez). España: Akal.
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mente. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. (Tr. Genis Sánchez Barberán). España, Paidós.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, et al. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación y desarrollo del currículum*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Vigotsky, Lev (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. (Tr. José Pedro Tosaus Abadía). España: Paidós.
- Wells, Gordon (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. (Tr. Genis Sánchez Barberán). España: Paidós.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de Práctica Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.