

La ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar

Patricia Farías, Alicia Iglesias & María Ema Martín

Resumen

El artículo que se presenta reúne resultados de la investigación cuya meta fue el estudio de las interacciones docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar y, en este recorte, las ayudas que los docentes ofrecen a sus alumnos en las clases de Lengua en el primer año de la Enseñanza General Básica. Las ayudas forman parte del entramado que se genera en las interacciones docente-alumno y, en particular, de los soportes que se ofrecen en el proceso de esa interacción. Así cobra relevancia al poder ser interpretado como una herramienta indispensable que permite transferir desarrollos teóricos hacia una práctica concreta de la enseñanza

Palabras clave: interacción docente/alumno, enseñanza, aprendizaje, ayuda.

Student support in the teaching-learning process

Abstract

This article deals with the results of research on teacher-student interaction in the learning process, and, in particular, on the support offered by teachers in the classroom during Spanish lessons in the first grade of the Basic General Education at a school in General Pico, La Pampa, Argentina. Student support constitutes a key element in the net of teacher-student interaction and thus it constitutes an area of education which merits further research

Key words: student support, teaching, learning, teacher-student interaction.

A ajuda no processo de ensino e aprendizagem escolar

Resumo

O presente artigo reúne resultados da pesquisa, cuja meta foi o estudo das interações professor-aluno nos processos de aprendizagem escolar e, neste recorte, as ajudas que os docentes oferecem a seus alunos nas aulas de Língua no primeiro ano do Ensino Geral Básico. Os auxílios formam parte da trama que é gerada nas interações professor-aluno e, em particular, dos suportes que se oferecem no processo dessa interação. Assim, adquire relevância, ao poder ser interpretado como uma ferramenta indispensável que permite transferir desenvolvimentos teóricos até uma prática concreta de ensino.

Palavras chave: interação professor/aluno, ensino, aprendizagem, ajuda.

Introducción

Este artículo presenta resultados de la investigación que tenía como propósito el estudio de las interacciones docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar (1), en particular las ‘ayudas’ que los docentes ofrecen a sus estudiantes en las clases de Lengua de primer año de la Educación General Básica (EGB) en escuelas de gestión pública y privada, localizadas tanto en el centro como en la periferia de la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa.

Tal investigación se apoya en la perspectiva sociocultural. Uno de los principios fundamentales es la importancia que se le otorga a la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural, la enseñanza es considerada como:

[...] una de las categorías centrales de la teoría, en tanto es un proceso de carácter social que da origen a las funciones psicológicas superiores. Aunque esta categoría está ampliamente caracterizada en los trabajos de Vigotsky, no sucede lo mismo en cuanto a su operacionalización en las situaciones concretas de enseñanza escolar. (Castorina & Dubrovsky 2004: 81)

El estudio de las interacciones docente-alumno y, en particular, de las ayudas y soportes en el marco de esa interacción, cobra relevancia al poder ser interpretado como una herramienta indispensable que permite transferir desarrollos teóricos hacia una práctica concreta de la enseñanza. Si bien Vigotsky (1988) habla de la ayuda y/o guía por parte del adulto o par más capacitado, no definió ni especificó cómo implementarla en el marco del proceso de aprendizaje escolar. Resulta importante, entonces, indagar los tipos de ayuda que ofrece el docente en su interacción desde la asimetría existente; o, en otros términos, si en realidad existe guía o ayuda cuando los sujetos interactúan en Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o ella es sustituida por otras modalidades interactivas.

El proceso de investigación se realizó en dos etapas. La primera de ellas tuvo como objetivo indagar sobre las conceptualizaciones que los docentes tenían acerca de la noción de ‘ayuda’ en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Para ello se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de la información. Dicho instrumento se aplicó sobre una muestra de veinte maestros de primer año de EGB que desempeñaban sus tareas en diferentes escuelas.

La segunda etapa tuvo como objetivo conocer las formas concretas de instrumentación de las ayudas en las clases analizadas. Se usó como instrumento la observación no participante de secuencias de clases de cuatro maestros, seleccionados de la muestra inicial de docentes que formaron parte de la primera etapa.

Enseñanza y aprendizaje en el marco de la teoría sociocultural

En este marco, los procesos de enseñanza y de aprendizaje pueden ser abordados desde dos grandes principios, entre otros. Uno de ellos es la ley genética general del desarrollo que propone: “todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen dos veces: primero en el nivel social y, después, en el nivel individual: primero entre personas (como característica interpsicológica) y, después, en el interior del niño (como característica intrapsicológica)” (Vigotsky 1998: 75). De este modo, el proceso general de desarrollo humano también se construye por una vía que va del plano interpsicológico al intrapsicológico. La dimensión social es condición esencial con relación a la dimensión individual. Para Vigotsky, el sujeto se construye en interacción (Vasconcellos & Santana 2004: 20). El sujeto aprende a organizarse en el mundo en función de las interacciones vividas con otros sujetos sociales.

El segundo de los principios indicados se refiere al hecho de que no toda situación de interacción produce desarrollo o avance en quien es guiado. Para que ello ocurra, es necesario que los procesos de interacción docente-alumno se sitúen en la ZDP del niño. En palabras de Ricardo Baquero (1996), una “buena enseñanza debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otro. De allí que la enseñanza debería ir ‘a la cabeza’ de los procesos de desarrollo” (p. 139).

La ZDP obliga a pensar en las características de un sistema de interacción socialmente definido más que en una capacidad o característica de un sujeto. Las modalidades de interacción que favorecen el aprendizaje en los alumnos, desde la teoría sociohistórica, son entendidas como ayuda, cooperación y guía dentro de la denominada ZDP. Es un lugar de convergencia obligatoria para aquellos cuya mirada se ubica no en el ayer, sino en el mañana del aprendizaje y la enseñanza (Labarrere, 1996). Es suficientemente conocida la enunciación del concepto:

[...] no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky 1988: 133)

La zona constituye aquel espacio socialmente construido en el que se encuentran, contraponen y complementan las subjetividades y la acción práctica, material, de varios sujetos, interrelacionados por ciertas finalidades.

Vigotsky distingue entre ‘cooperación’ y ‘guía’, reservando el primer término para la interacción con el compañero, y el segundo para la acción del aprendiz en comunión con el otro más experto o experimentado (el maestro, el adulto).

Esta diferenciación entre ambos términos tiene sentido si se parte de reconocer que la sociedad ha depositado la función directriz en los adultos al desempeñar determinados roles, como por ejemplo, el de padre o de docente.

La interacción en ZDP descansa en la asimetría existente entre los sujetos que allí intervienen. El maestro, el adulto o el compañero más experimentado posee un repertorio de conocimientos, habilidades y hasta intencionalidades que no son patrimonio del que se encuentra en desarrollo. El esquema general de acción en la ZDP, según Vigotsky (1988), por parte del ‘más capaz’, es el de introducir cierta ayuda en forma gradual con el propósito de comprobar el segmento de interacción, es decir, el momento en que el sujeto en desarrollo resulta sensible a tal ayuda.

La ayuda como modalidad de interacción

La enseñanza escolar tendría que ser relevante como ‘ayuda’ al proceso de construcción de significados y sentidos que lleva a cabo el alumno. Enseñar supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o área se enseña, en qué momento y de qué forma. Desde esta perspectiva, el docente se constituye en el ‘medio o instrumento social’ que puede promover el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Se entiende por aprendizaje escolar un proceso de ‘apropiación de la cultura’, de reconstrucción de los Procesos Psicológicos Superiores, y a la enseñanza como una función mediacional e intencional llevada a cabo por el docente. Su función consiste en actuar de ‘soporte o andamiaje’ entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para aprenderlos. Al respecto, dice Onrubia (1995):

[...] si la ayuda ofrecida no conecta de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo eficazmente con su cometido. (Onrubia 1995: 102)

El término metafórico ‘andamiaje’, introducido por Brunner (1984) y sus colaboradores, ha terminado por aplicarse a las interacciones sociales de este tipo. Ha llegado a ser una denominación corriente para el papel del adulto, pero es una buena denominación siempre y cuando no olvidemos que es una clase especial de andamiaje, ya que se retira gradualmente, conforme disminuye su necesidad y aumenta la capacidad del niño.

Desde este lugar, retomando las ideas de Baquero (1996), en el discurso escolar, las formas particulares de interacción comunicativa que parecen existir en la escuela han sido descriptas como dispositivos de andamiaje: en formas de aclaraciones, pistas, suministros de información, entre otras.

Estas ayudas podrían atender, como anticipamos, a las características cognitivas del alumno como así también posibilitar desafíos y retos que hagan cuestionar sentidos y significados en los niños en sus procesos de interacción social. Dichas ayudas no tendrían que perder de vista que están actuando sobre las potencialidades del niño; el reto está puesto allí en lo que los niños pueden hacer, pensar, decir y ser. Las exigencias que provocan las intervenciones como ayudas para el progreso cognitivo podrían ir acompañadas con soportes o apoyos variados, tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten a los alumnos superar, progresar ante las exigencias de los desafíos, pero que también tienen que presentar un desmontaje progresivo para no convertirse en una ‘muleta fija’.

Según Onrubia (1995), la ayuda ajustada supone ‘retos abordables’ para el alumno. Esto es, que él pueda afrontar las actividades desde sus propias posibilidades y de los apoyos o soportes que le brinde el maestro. Siguiendo a este autor, él sostiene que cuando se habla de ayudas se hace referencia a un amplio abanico que tiene el docente para su actuación: organización de la clase, elección de propuestas de actividades, agrupamientos de los alumnos, selección de recursos, de espacios físicos, dar pistas, trabajar sobre el error, elogiar sus actuaciones, entre otros.

Por otro lado, las ayudas pensadas como acciones compartidas tienen que favorecer la comprensión de las tareas y, asimismo, promover una actuación autónoma por parte del alumno. Esto es, que dichos soportes o acompañamientos con los que interviene el docente sean progresivamente retirados. Explica esta situación la concepción de ZDP, lo que puede hoy hacer con ayuda, mañana lo podrá hacer en forma independiente. Las ayudas irán variando de acuerdo con las necesidades de los grupos de aprendizaje, sus intereses, demandas, posibilidades, y de lo que aportan en los distintos momentos al aprendizaje.

Así, la ayuda ajustada como forma intencional de enseñanza pretende favorecer procesos de comprensión de los nuevos saberes a través de tareas compartidas. Este modelo, además, intenta favorecer la autonomía en los aprendizajes de los alumnos. Esta cesión y traspaso progresivo de control se producirá en la medida en que el adulto ofrezca ayudas transitorias al alumno, desde los saberes propios del mismo hasta el dominio autónomo de la tarea que realiza. Para ello se requiere que la escuela le siga brindando herramientas teóricas, prácticas que le permitan avanzar en dicha autonomía.

De este modo, el estudio de las ‘ayudas’ que los docentes ofrecen a sus alumnos, como una de las modalidades de interacción que posibilitan procesos de aprendizaje escolar, no focaliza la atención en el aprendizaje en sí mismo y al margen del contexto, sino sobre los procesos de aprendizaje que, de alguna manera, pueden ser interpretados como el resultado de un proceso de enseñanza.

Acerca de algunas conclusiones

Las ayudas, su caracterización

Desde la posición adoptada en esta investigación, la enseñanza favorece el proceso de la apropiación de saberes culturales. El docente diseñará ayudas para que el alumno pueda por sí mismo resolver los desafíos propuestos, además de que pueda afrontarlos por medio del interjuego de sus propias posibilidades y de los instrumentos o apoyos que recibe del maestro.

A través de los datos que los propios docentes fueron aportando en sus entrevistas se puede citar algunas formas de ayuda que los mismos dicen implementar.

La oralidad como estrategia para orientar el aprendizaje

En las ayudas que utilizan los docentes prevalecen las preguntas y el procedimiento de dar pistas orales. Parecen formar parte de lo instituido. Se transcriben algunas expresiones que dan cuenta de esta apreciación.

A veces, diciéndole simplemente “fíjate bien”, es una simple pista lo que necesita y ya puede solito, hay muchos chicos a los que les pasa esto, que necesitan un empujoncito permanente. (Maestra 2)

Es como que con preguntas los vas guiando para que se den cuenta. (Maestra 6)
Les voy preguntando, los voy guiando. Muchas veces con estar al lado alcanza porque es como que les da seguridad. A otros los voy guiando con preguntas para que ellos solitos lo vayan sacando. (Maestra 5)

Estas respuestas permiten coincidir con Neil Mercer (1997) cuando afirma que los docentes hacen uso de la oralidad como una estrategia para guiar el aprendizaje. El autor se refiere a las “distintas formas de usos de la conversación para la construcción del conocimiento” (Mercer 1997: 31). Sin embargo, solo unos pocos docentes hacen referencia a la guía en el aprendizaje en los otros sentidos que plantea dicho autor, es decir, en relación con la confirmación o reformulación de aquello que dicen los alumnos o la recapitulación reconstructiva de lo que han dicho y hecho los docentes y los niños en ocasiones anteriores.

En estos casos, una expresión representativa es:

Por ahí trato de que produzcan en grupo, por eso trabajan en grupo y que se vayan ayudando, uno va pasando y los va apoyando... y le va haciendo releer, que ellos hagan una lectura de sus producciones para ver de qué se dan cuenta. (Maestra 8)

Las respuestas de los docentes en relación con las ayudas en el área de Lengua dan cuenta de que la oralidad es una de las ayudas utilizadas recurrentemente. El cuento, los recursos fantásticos, introducen al alumno en temas de escritura. Cabe aclarar que los

docentes entrevistados no manifestaron explícitamente realizar un trabajo integrado entre la lengua oral y la escrita. Por ejemplo, comentan:

Generamos el diálogo, utilizamos el cuento o un video. (Maestra 1)

Lo que tengo en cuenta es algo que los enganche, por ejemplo un cuento. (Maestra 10)
Ellos ya saben, siempre que aparece el duende es porque vamos a aprender una letra. (Maestra 5)

Tratamos de provocar el diálogo con los chicos, se enganchan mucho y pueden relacionar las letras con el cuento que le leímos o el video que vimos. Este año trabajamos muchísimo con la oralidad del chico, nos fue bastante bien. (Maestra 5)

La ayuda ofrecida: ¿sólo para el alumno que no aprende?

Se observa que, desde el discurso de los docentes, las ayudas se dirigen solo a los alumnos con dificultades. Frente a esta situación, las ayudas consistían en:

Les doy cuentos más cortos, más sencillos. Les damos más tiempo, otras actividades, otros cuentos. (Maestra 1)

Si lo que desarrollamos es un cuento, se les cuenta a todos, o sea el tema es el mismo. Lo que se hace es darle diferente tipo de actividades... les explicás individualmente, lo atendés más o estás más atenta. (Maestra 5)

Como los tengo divididos en grupos a cada grupo le doy una actividad diferente. Los más avanzados son los que les ayudan a sus compañeros. (Maestra 3)

Los tipos de ayuda instrumentados en las secuencias de clase

Si bien los docentes no las explicitan como tales, en las observaciones de las secuencias de clase se encontraron diferentes formas de instrumentación de las ayudas.

En relación con el otorgar pista, Edwards (1998) llamó “obtención mediante pistas” a la ayuda que representa una forma de extraer de los estudiantes la información que están buscando al proporcionarles evidencias claves visuales, o claves verbales indirectas para la respuesta indirecta.

(Secuencia de dialogo mientras se desarrollaba la evaluación de la tarea)

Luego la maestra pregunta: -¿Quién lo hizo?

Los alumnos responden: -Yo.

Pero vuelve a preguntar: -¿Quién escribe esta nota?, ¿quién dice esto?

Un alumno contesta: -Yo.

La maestra vuelve a preguntar: -¿Y quién sos?

Él responde con su nombre.

Maestra: -¿Qué le falta a la nota?

Una alumna contesta: -La firma.

Otra ayuda instrumentada es la que tiene como objetivo organizar la tarea. En la práctica, se pueden observar diversas formas de su instrumentación: haciendo referencia

a los procesos de pensamiento, marcando secuencias precisas o preguntando a los alumnos qué deben realizar. A modo de ejemplo, se transcribe el siguiente fragmento del registro de la observación:

La maestra dice (a todos): “[...] una vez que cada grupo sabe lo que tiene que hacer, lo hace. Si no saben, yo paso grupo por grupo y me preguntan a mí. Se van a poner de acuerdo en qué van a escribir y yo le voy a dar un fibrón y un afiche, o sea que primero van a pensar lo que todo el grupo quiere hacer”.

Es interesante resaltar cómo en el desarrollo de la clase se observaron ciertas regularidades en cuanto a las secuencias para organizar el trabajo de los alumnos. En diferentes momentos de la misma actividad, plantea:

Bueno, cerramos el cuaderno, vamos a escuchar, ¿dejamos de escribir? Bueno, yo voy a pasar por los grupos y voy a dejar una cosita..., una actividad, lo que tienen que hacer [...] Hay que leer, primero hay que leer [...]. Yo dejo esto en el grupo. ¿Y qué van a hacer? Alguien lo lee para todo el grupo [...]. Una vez que saben lo que tienen que hacer lo hacen [...]. Primero van a pensar, se van a poner de acuerdo y después escriben.

Otra manera de instrumentar la ayuda es cuando frente a preguntas de los alumnos hay un intento por parte del docente de que el alumno piense solo la respuesta. Para eso una alternativa que utiliza es la contra-pregunta que lo orienta, por ejemplo, a establecer relaciones con familia de palabras perteneciente a la pregunta inicial del alumno, tal como se puede observar en esta secuencia:

Una alumna pregunta: -Nublado ¿con qué ‘b’ va?
La maestra le responde: -Nube ¿con qué ‘b’ va?
Alumna: -Con ‘b’ larga.
Maestra: -Entonces nublado ¿cómo se escribe?
Y la alumna se sienta a escribir.

Esta forma de ayuda podría consistir en un mecanismo de resolución de un problema del alumno factible de ser interiorizado por él mismo. Esto permitiría una de las características centrales de la ayuda desde la propuesta de enseñanza andamiada, el repliegue de la misma por transferencia de mecanismos de control.

Frente a consignas escritas que los docentes entregaban a sus alumnos, era frecuente primero solicitar la interpretación de la misma; segundo, la discusión por grupos y emisión de su opinión; tercero, en caso de no haber sido comprendida, los docentes intervenían haciendo explícito lo solicitado. Asimismo, también se observó que en otras oportunidades se explicaba la consigna directamente.

También en otros momentos los docentes explicitan el sentido de la actividad mediante preguntas: “se lo hace decir a los alumnos”. Ello también podría funcionar como

mecanismo regulador, porque el sentido de la actividad es lo que se utiliza como criterio para corregir la producción de los alumnos.

Se explicita una secuencia en la cual se pone de manifiesto la manera en que la ayuda forma parte de la interacción docente-alumno:

Maestra: -Sí, una nota, pero acá dice –señala la tarjeta– que tenían que dejar una nota diciendo que estaban en la casa de un amigo. Pero acá dice –señala el afiche con el mensaje escrito– me parece, ¿qué pasó? ¿Fue a la casa de un amigo o a la escuela? (le pregunta al resto de la clase).

Alumnos: -Algunos dicen ‘a la escuela’ y otros dicen ‘a la casa de un amigo’.

Maestra: -Si la mamá vuelve a la casa y encuentra esta nota y tiene que ir a buscar a su hijo ¿adónde va a ir? ¿A la escuela o a la casa de un amigo?

Alumna: -A la escuela.

Maestra: -¿Y yo qué les pedí? ¿Qué era? ¿Dónde tenía que estar?

Alumnos: -En la casa de un amigo.

Maestra: -Bueno, por ahí no hicieron lo que yo les pedí pero la notita está bien igual. Si están en la escuela, la mamá los va a ir a buscar a la escuela.

Lo interesante aquí es, además, cómo la maestra explica a los alumnos el sentido de la actividad y de la escritura como práctica social, cambiando los roles de lectores y/o productores de textos escritos. Se observa entonces cómo, a pesar de que los alumnos no respetaron la consigna, la docente trabaja con esta idea porque su objetivo principal era la participación en la cultura escrita en un contexto comunicativo determinado.

Las ayudas, desde posiciones teóricas acerca del aprendizaje

Las prácticas escolares mostraron diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, de interacción, y esto se pone de manifiesto en las ayudas que los docentes ofrecieron a sus alumnos.

Las clases observadas revelaron básicamente dos modos de ayuda: una de carácter constructivo social y otra conductual individual.

El primer grupo se basa en el modelo socio histórico en el que Vigotsky (1988) sostiene que el aprendizaje desarrollado por el niño lleva consigo “un carácter social y específico” (p. 137), y es a través de la interacción como el niño ingresa en el mundo adulto. Esa interacción es concebida de un modo dialéctico, complementario, de crecimiento mutuo. En esa relación el adulto ‘presta conciencia’ al niño, es decir, hace lo que el niño no puede, ayuda en su zona de descubrimiento. En esta ayuda, el adulto debe desprenderse del poder del conocimiento cuando el niño ha podido resolver la tarea de manera particular y singular, cuando tiene la situación bajo su propio control. Sin embargo, no cualquier ayuda genera desarrollo; sólo aquella que se enmarca en “buen aprendizaje” (Vigotsky 1988: 137), en aquellas tareas que promueven intercambios, dominios, internalizaciones de los instrumentos culturales.

El segundo grupo, caracterizado a partir de las observaciones de aula, mostraron otro modelo de aprendizaje, dominado por una concepción conductista. Dicho marco

sostiene, sintéticamente, que el aprendizaje se logra a través de procesos de estímulo-respuesta, en los cuales el refuerzo o estímulo externo actúa sobre la respuesta observable para que la conducta se vuelva a repetir debido a que es correcta. Los modos de aprender son por repetición, ejercitación, memoria de unidades mínimas con sentido. Además, este encuadre teórico considera que el aprendizaje es una copia de la realidad, las conductas observables de los sujetos son el reflejo de lo que se quiere aprender, y también que las leyes del aprendizaje se pueden aplicar a todos los individuos y ambientes donde se desarrollan dichos aprendizajes.

A partir de este modelo, Skinner (citado en Chadwick & Araujo 1988), hace referencia al concepto de ayuda. Esta noción se relaciona con la explicación que hace acerca de los materiales de enseñanza. Dichos materiales están elaborados de tal forma que el alumno pueda responder acertadamente los ítems de la capacitación que se sigue. Los materiales tienen que estar secuenciados en pequeños pasos, para que el alumno pueda responder, participar activamente con respuestas frecuentes y que se le aplique el sistema de refuerzo en los momentos necesarios, de modo contingente.

Dichos materiales serán más efectivos si se les disminuyen las pistas que actúan como tales, a fin de que el estudiante participe cada vez en forma más completa con el mínimo de ayuda posible.

La ayuda no es tenida en cuenta como promotora de aprendizajes sino, por el contrario, se la tiene que minimizar para que sean efectivos. La ayuda es entendida en términos de control de los comportamientos. El intercambio es individual bajo contingencias ambientales de refuerzos seleccionados previamente. El alumno es respetado por su propio ritmo de progreso, trabajo, aprendizaje, que responden a los efectos impuestos desde el ambiente, externos, por parte del docente. Este es un modelo que establece una relación lineal y jerárquica entre la conducta del alumno y la del docente, en la que predominan actividades en las cuales se trabajan unidades mínimas de contenidos, descontextualizadas entre sí y difíciles de vincular con contextos sociales.

En las observaciones sobre los tipos de ayuda efectivamente instrumentados en las secuencias de clase, se observó una serie de aspectos recurrentes y constantes, que permitieron construir la categoría de modalidades de interacción. En ese sentido, se encontró que los tipos de ayuda, las características de las mismas, el sentido posiblemente otorgado por los docentes y sus formas de instrumentación son un elemento indicador de las modalidades de interacción que se construyen en el aula, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A modo de cierre

La enseñanza escolar tendría que ser relevante como 'ayuda' para favorecer la comprensión de las actividades escolares en el proceso de apropiación de la cultura y,

asimismo, posibilitar una actuación autónoma por parte del alumno. Desde la perspectiva sociocultural, el docente se constituye en el ‘medio o instrumento social’ por excelencia que puede promover el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Las ayudas, en la mayoría de los casos, fueron de carácter conductual individual y, en otros, constructivo social. El primer modo mostraba rasgos particulares tales como una secuencia lineal, atomizada, de repetición, por ejemplo la enseñanza se recortaba en función de la ‘letra’. El segundo modo se caracterizó por situaciones en las cuales los alumnos pudieron darle sentido a la actividad que llevaron a cabo a través de un propósito compartido en un espacio social definido, por ejemplo, se planteaban propuestas para introducir a los alumnos en una práctica de escritura.

De ese modo, el estudio de los tipos de ayudas que los docentes instrumentan en sus clases no puede soslayar el análisis sobre la posible correspondencia entre las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, y la concepción epistemológica sobre el objeto de enseñanza.

Lo expuesto previamente plantea la necesidad de generar espacios de análisis sobre las prácticas docentes que permitan reflexionar sobre las ‘ayudas’ como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Notas

(1) “La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar”, investigación dirigida por la Lic. Silvia Dubrovsky (2002-2005). IELES. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (Sede General Pico).

Bibliografía

- Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Castorina, J. A.; Dubrovsky, S. (2004). “La enseñanza y la teoría psicológica sociohistórica. Algunos problemas conceptuales”. En Castorina, J. A. & Dubrovsky, S. (Comp.), *Psicología cultural y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chadwick, C.; & Araujo (1988). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1998). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (2000). “Ciudadanos de la cultura letra (entrevista)”. *El Monitor de la Educación*, año 1, N° 1, 16-19.
- Labarrere, A. (1996). *Interacción en ZDP ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?* Mimeo. Cuba: ICCP-Argos. MINED.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Molinari, M. et al. (2000). “Enseñar a leer y escribir a los más pequeños”. *El Monitor de la Educación*, año 1 N° 1, 20-22.

Onrubia, J. (1995). "Enseñar: Crear zona de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En Coll, C., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Pérez Gómez (1999). "Enseñanza para la comprensión". En Sacristán, G.; Pérez Gómez, Á. et al., *Comprender y transformar la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.

Vasconcellos & Santana (2004). "Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación". En Castorina & Dubrovsky (Comp.), *Psicología, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Fecha de recepción: 29/03/2007 · Fecha de aceptación: 24/06/2007