

Bixio, Cecilia. (2000) Capítulo 2. Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.

CAPÍTULO 2

Las estrategias didácticas y el proceso de mediación

Llamamos **estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica.**

Sin embargo, sabemos que muchas veces, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen resultados no esperados sobre acciones que no tienen, *a priori*, intencionalidad pedagógica. Esto nos lleva a atender las diferentes situaciones áulicas, de manera de poder tener en cuenta las acciones sin intencionalidad pedagógica junto a las que llamamos propiamente **estrategias didácticas.**

La intencionalidad a partir de la cual un docente selecciona una determinada estrategia no siempre se condice de manera explícita y manifiesta con los objetivos formulados en su planificación. Con esto queremos subrayar la idea de que hay acciones pedagógicas explícitas y otras implícitas y, por otro lado, que no todo lo que el docente hace en el aula responde, necesariamente a intenciones pedagógicas propiamente dichas.

En este sentido, no todo lo que el docente hace en el aula puede ser analizado desde la perspectiva de las estrategias didácticas. Recortamos así un universo que se corresponde únicamente con aquellas acciones que persiguen explícitamente un fin pedagógico, estén o no formuladas por escrito en la planificación¹.

Es claro que no siempre el docente tiene clara conciencia de qué hace o por qué lo hace, pero, sobre la base de un conocimiento -al que llamamos *conocimiento pedagógico*² - más o menos teórico, más o menos empírico, ha seleccionado deliberadamente cierta estrategia para la enseñanza de ciertos contenidos, y junto a esto, ha organizado actividades, ha seleccionado materiales y ha previsto un determinado tiempo para su realización. En suma se ha preparado en función de una determinada re- presentación previa que ha construido. En esa representación entran en escena una serie de elementos de los cuales sólo tomamos conciencia cuando hacemos mediar algún tipo de meta-reflexión sostenida en conceptos teóricos que nos permitan adjudicarle algún sentido y algún tipo de valor a cada uno de estos componentes.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL DOCENTE SE COMPONE POR:

- 1.- El **estilo de enseñanza**, del docente, esto es, aquellos comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos.
- 2.- El tipo de **estructura comunicativa** que propone en la clase, que sostiene, a su vez, una determinada estructura de participación. El espacio comunicativo que se genera en la clase está regido por una serie de reglas que se articulan con las reglas operativas y constitutivas de la cultura escolar, y que "marcan" las relaciones interpersonales, con los objetos de conocimiento y con el medio institucional.

¹ Ver capítulo 5; Planificación de las estrategias didácticas. Su relación con las secuencias didácticas.

² Ver en la Introducción, un desarrollo más completo acerca del conocimiento pedagógico: "Es este conocimiento el que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que efectividad en la "tarea"; incluye también todas las circunstancias que rodean la tarea."

- 3.- El **modo de presentar los contenidos de aprendizaje**, atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle. En este sentido cabe reconocer entre los diferentes tipos de lógicas: la de la estructura psicológica de los alumnos, la de los problemas, la de las disciplinas. Definimos a estas últimas siguiendo a Barés: "Cuando decimos la lógica de las disciplinas nos referimos a un determinado modo de organización de los conocimientos cuyos rasgos esenciales son su carácter analítico, se organizan siguiendo un orden que va de lo general a lo particular, son producto de desarrollos teóricos conceptuales. En tanto, la lógica de los problemas es sintética, polimorfa y compleja pues se vincula con las prácticas histórico-sociales. Esta relación entre ambas lógicas presupone la necesidad de un diseño curricular e institucional que combine teoría y práctica, que logre darle sentido a la producción y construcción de conocimientos." (BARÉS, 1997)
- 4.- **La consigna** con la que los acompaña, que puede asumir las características de un mensaje "frío" o "caliente"³, esto es, abierto o cerrado, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, o dicho en otros términos, que facilite la actividad constructiva por parte del alumno, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento, atribuyéndole un conjunto de significaciones que van más allá de la recepción pasiva de las significaciones que pudiera haberle atribuido originariamente el docente.
- 5.- **Los objetivos y la intencionalidad educativa** que persigue, en términos de procesos y resultados de contenidos aprendidos, pero también en términos de actitudes que se espera que asuman los alumnos.
- 6.- **La relación que establece entre los materiales y las actividades**, entendiendo que estos materiales son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales en su aprendizaje.
- 7.- La **relación** que el docente pudo realizar entre **su planificación, el proyecto institucional y el currículum**.
- 8.- La representación que el docente tiene acerca de la **funcionalidad práctica de los aprendizajes** que promueve
- 9.- Los criterios a partir de los cuales realiza la **evaluación** de la actividad en términos de proceso de aprendizaje y de resultado de la misma en términos de logro.
- 10.- Las **representaciones cognoscitivas y afectivas** que los contenidos a trabajar implican para el docente que debe enseñarlos, su gusto o disgusto por lo que enseña, el entusiasmo o tedio que dichos contenidos significan. En suma, los contenidos afectivos que puede transmitir junto a los contenidos que transmite.

³ Mc Luhan diferencia los mensajes según su temperatura: El mensaje caliente es saturante, exhaustivo, no deja márgenes. Es un mensaje cerrado, acabado. El mensaje frío da la posibilidad al receptor de completarlo. Es sintético, abierto, con margen para que el destinatario lo complete buscando la información que falta. Estimula la producción y la creatividad. Da lugar a la participación en la construcción del mensaje, a la vez que exige un mayor compromiso de parte del receptor.

CONDICIONES MÍNIMAS QUE DEBEN ASUMIR LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE SE SELECCIONEN:

- Las estrategias didácticas deben **partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas** que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan.

Consideramos que dicha significatividad se ha logrado cuando el aprendizaje se ha producido de manera significativa, esto es, cuando se ha logrado algún tipo de construcción de significados, y esta construcción es la que ocupa el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Así, por ejemplo, diremos que el alumno ha aprendido realmente un contenido curricular -un concepto, un hecho, un principio, un fenómeno físico o social o un procedimiento cualquiera de resolución de problemas- cuando sea capaz de atribuirle, otorgarle, algún significado. "(...) En términos piagetianos, podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. (...) Pero, siguiendo con la terminología piagetiana, la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos (...que) se modifican y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados." (COLL, 1990). Sin embargo es sabido que esto no siempre ocurre y que muchas veces los alumnos "aprenden" los contenidos escolares sin que lleguen efectivamente a atribuirles sentidos relevantes. Por ejemplo, en el caso de los aprendizajes memorísticos, o de repetición literal y de mecanización rutinaria. De hecho, puede tal vez resolver satisfactoriamente un ejercicio y hasta rendir con éxito un examen, porque fue capaz de repetirlos o de utilizarlos mecánicamente, pero de ninguna manera estamos asegurando que esté en condiciones de comprender lo que dice o lo que hace; y en breve tiempo habrá olvidado lo así aprendido, debiendo reiniciar el proceso para lograr la resolución de los nuevos problemas que se le presenten.

Tomando como referencia el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, decimos que construimos significados "cada vez que somos capaces de establecer relaciones *sustantivas y no arbitrarias* entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Así, la mayor o menor riqueza de significados que atribuiremos al material de aprendizaje dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer."

- Debe, a su vez, **poder realizarse en el transcurso del año lectivo, con aproximadamente 30 ó 40 alumnos** a los que les suponemos características subjetivas irrepetibles y únicas, pese a reconocer una base estructural cognoscitiva semejante, en función de su nivel de desarrollo real, pero con particularidades específicas y con diferentes posibilidades de aprendizaje en función de la mayor o menor apertura de su zona de desarrollo próximo. De todas maneras, los significados no son totalmente significativos sino parcialmente significativos, y para ello el docente habrá de trabajar en la ZDP de los alumnos, esto es, dirigir los esfuerzos hacia la búsqueda de incidir sobre la actividad cognoscitiva del alumno, promoviéndola y orientándola.

"La significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizá sería más adecuado intentar que los aprendizajes que llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posible. Lejos de ser un juego de palabras, este cambio de perspectivas es importante porque subraya el carácter abierto y dinámico del aprendizaje escolar y plantea el problema de la dirección o direcciones en las que debe actuar la enseñanza para que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. (...) La mayoría de las veces, sin embargo, lo que sucede es que el alumno es capaz de atribuir significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido -o la explicación, o el valor, o la norma de conducta, o el procedimiento de resolución de problemas- no significa lo mismo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido, no tiene las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para ambos, que no pueden utilizarlo o aplicarlo en igual extensión y profundidad; en suma, no posee para ellos la misma fuerza como instrumento de comprensión y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere." (COLL, 1990)

- Las estrategias didácticas deben ser capaces de **orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles**, y presentar los materiales de aprendizaje de manera tal que sean **potencialmente significativos**.

Como dice C. Coll: "Es necesario que e.¿ nuevo material de aprendizaje sea *potencialmente significativo*, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello debe cumplir dos condiciones, una intrínseca al propio contenido de aprendizaje, y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo. La primera condición es que el contenido posea una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. (...) Obviamente, esta potencial significatividad lógica, como la denomina Ausubel, no depende solo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno (...) Segunda condición: para que un alumno determinado construya significados a propósito de este contenido es necesario, además, que pueda ponerlo en relación de forma no arbitraria con lo que ya conoce (...); en otros términos, es necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico."

- Por otra parte, deben ser **pertinentes a los objetivos educativos**, apuntando al cumplimiento de los mismos.

- Finalmente han de adecuarse a las **posibilidades reales del docente** para llevarlas a cabo, y a las **condiciones materiales de trabajo de la institución** en la que se desarrolla la práctica docente en cuestión.

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO MEDIADORAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE:

El docente utiliza en su diario accionar en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos. En este accionar, selecciona las palabras que utilizará, los objetos que le servirán de apoyatura, el material que le

brindará a los alumnos y el que los propios alumnos habrán de proveerse. Todo ello en el marco de determinadas actividades que selecciona para que los alumnos realicen. Se propone ciertos objetivos y tiene una representación más o menos clara del proceso que deberán llevar a cabo los alumnos para realizarla, a la vez que espera ciertos resultados, incluso anticipa diferentes resultados para los diferentes alumnos que componen su grupo.

Es sobre la base de todas estas aproximaciones de sentido que realiza, que luego actúa en la clase, organizando la ayuda pertinente para la realización de la tarea, la que, a su vez, articula diferentes tipos de interacciones entre los alumnos y él, entre los alumnos entre sí, con el contenido, y los materiales.

Tenemos así dos cuestiones que nos interesa rescatar en este apartado: los instrumentos que utiliza el docente como **mediación instrumental**, las interacciones que produce y las ayudas que brinda o estimula a los alumnos que se brindan entre sí, trabajando en la zona de desarrollo próximo, como **mediación social**.

LA MEDIACIÓN INSTRUMENTAL

Vigotsky reconoce la existencia de ciertos apoyos externos que pueden ser utilizados por niños, jóvenes y adultos, con el objetivo de facilitar la mediación de un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar o en otras condiciones.

Vigotsky le llama instrumentos psicológicos a los objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de esta manera el sujeto puede organizar los datos en otros tiempos y espacios porque los representa en función de pautas que su propia cultura le provee. A estos estímulos, gracias a la mediación, los podemos recuperar para operar con ellos en el momento en que los necesitamos y no sólo y cuando la vida real nos lo ofrece. Son instrumentos psicológicos: el nudo en el pañuelo, una regla o un semicírculo, una agenda, un semáforo; y el conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táctiles, que constituimos como gran sistema de mediación instrumental: el lenguaje y, ahora incluimos los audiovisuales o el ordenador. A este proceso se lo llama proceso de mediación instrumental.

Nuestro pensamiento e inteligencia son producto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por nuestra cultura. La educación ha generado "una línea de producción de instrumentos psicológicos de finalidad estrictamente educativa, es decir, concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la Zona de Desarrollo Próximo. Son los llamados materiales didácticos y juguetes educativos."

LA MEDIACIÓN SOCIAL:

Implica atender a los aspectos sociales que se ponen en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. "La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin el que el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos. Vigotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social. Sería precisamente la mediación instrumental *interpersonal*, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual." Esta manera de pensar la mediación en función de instrumentos (procedimientos e instrumentos) y de sujetos que cooperan entre sí (como mediación social interpersonal), nos lleva a pensar la enseñanza con relación a dos problemas:

1- Las estrategias didácticas del docente

2- Los apoyos externos que el docente propone. A su vez estos apoyos son instrumentos, materiales pero implican también procedimientos de construcción y utilización de los mismos.

"Este proceso de mediación gestionado por el adulto permite que el niño disfrute de una conciencia semi-propia, de una memoria, una atención, una categorías, una inteligencia, *prestadas* por el adulto, que suplen y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así durante bastante tiempo, *una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos*. Sólo la medida que esa mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van construyendo correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones superiores van interiorizándose y conformando la mente del niño.

Como señalan Álvarez y del Río: "Emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (*qué* es lo que se enseña y *con qué*) sino también a los agentes sociales (*quién* enseña) y sus peculiaridades." (1990-pág.99).

El proceso de aprendizaje equivale aquí aun proceso de interiorización que logra mejores resultados en la medida en que los procesos de mediación instrumental e interpersonal se articulan tomando en cuenta tanto las condiciones objetivas del contenido a enseñar, como así también las condiciones subjetivas de los docentes y alumnos (zona de desarrollo próximo y nivel potencial de desarrollo).

Para aplicar mejor esta idea, nos apoyaremos en el concepto de Organizadores Previos, utilizado por Ausubel.

La teoría de Ausubel supone una contundente defensa del aprendizaje significativo por recepción, y por tanto de los métodos de exposición tanto oral como escrita. Si bien no compartimos la importancia que Ausubel asigna a este tipo de aprendizaje, sí reconocemos que en los ciclos superiores las clases expositivas y la lectura de los textos, no sólo son las modalidades más usuales, sino que, a su vez, tienen un valor importante en la medida en que se combinen con otras modalidades, y se utilicen adecuadamente. Por otra parte, y como afirma Vigotsky, el lenguaje es el instrumento de mediación semiótica por excelencia, en tanto juega un papel determinante en el proceso de interiorización puesto que regula tanto la acción como el pensamiento. Es, en este sentido, que el concepto de Organizadores Previos (O. P.) resulta de interés, puesto que nos ayuda a optimizar la modalidad expositiva y los aprendizajes realizados a partir de la lectura de los textos.