

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA

María Victoria Hidalgo García, Irene Jiménez Lagares,
Isabel López Verdugo, Victoria Muñoz Tinoco y José Sánchez Hidalgo
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología

RESUMEN

La política de contrataciones del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación ha propiciado que, en breve espacio de tiempo, hayan sido contratados un amplio número de profesores que han tenido que incorporarse a un grupo de docentes e investigadores con una dilatada experiencia. En este marco, nuestro Departamento promueve desde hace años la participación de nuevos profesores y profesoras en el *Programa de equipos docentes para la formación de profesores noveles*.

En esta ocasión se ha reflexionado acerca de *La participación del alumnado en el aula*, un aspecto de la práctica docente por el que todos y todas las componentes del equipo nos sentíamos especialmente preocupados e interesados. La cultura participativa, el aula en su dimensión física y mental, la estructura de las clases y los recursos utilizados han sido analizados con el objetivo de promover la participación de los alumnos en el aula.

ABSTRACT

The policy of contracts of the Department of Developmental Psychology and the Education has caused that, shortly time space, have been contracted an ample number of teachers and researcher whom they have had to get up itself to a group of with one expanded experience. In this frame, our Department has been promoting for years the participation of new professors in the *Program of educational equipment for the formation of new professors*.

In this occasion, it has been reflected about the participation of the pupils in the classroom, an aspect of the educational practice by which all and all the components of the equipment we felt specially worried and interested. Participative culture, the

classroom in physical and mental dimension, structure of the classes, and resources have been analyzed with the objective to promote the participation of the students in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos 10 años, el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación ha recibido la incorporación constante de nuevos profesores y profesoras que se han tenido que integrar, por un lado, a un equipo docente ya consolidado y, por otro, a unos grupos de investigación con una trayectoria ya definida. En este contexto, el encuentro y trabajo conjunto de profesores y profesoras con distinto grado de experiencia enriquece enormemente la labor académica de los nuevos docentes y facilita la adaptación de estos docentes a su contexto laboral.

Con este planteamiento, nuestro Departamento promueve desde hace años la participación de nuestros nuevos profesores y profesoras en el *Programa de equipos docentes para la formación de profesores noveles*, que ofrece el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El trabajo que se describe a continuación es el resultado de uno de estos grupos de trabajo, en concreto, del equipo formado por una profesora titular con más de 15 años de experiencia docente, que actúa como mentora del grupo, y cuatro profesores con diferente grado de experiencia, algunos que llevan ya varios años dando clases (y que habían participado en ediciones anteriores de este programa de formación docente) y otros docentes recién incorporados.

Las características específicas del grupo constituido, especialmente el estar formado por profesores con cierta experiencia docente, nos ha permitido plantearnos unos objetivos algo distintos a los de otros equipos que participaban en el programa y que estaban formados por profesores realmente noveles. En nuestro caso, más que plantearnos el realizar ciclos de supervisión individual de cada profesor novel con la profesora mentora, nos planteamos desde el principio el objetivo de trabajar un tema específico de forma conjunta. El tema elegido para reflexionar y trabajar todo el equipo docente ha sido *La participación del alumnado en el aula*, un aspecto de la práctica docente por el que todos y todas las componentes del equipo nos sentíamos especialmente preocupados e interesados. La reflexión y el trabajo en sesiones conjuntas en las que hemos analizado el estilo docente personal de cada uno de los miembros del equipo en relación a esta cuestión (qué estrategias utilizaba cada uno de nosotros para promover la participación de los alumnos, qué estrategias parecían ser más o menos adecuadas, etc.), ha servido al objetivo último que promovió la formación de este equipo: facilitar la labor académica de un grupo de profesores y profesoras con distinto grado de experiencia pero que comparten la misma inquietud de seguir optimizando su práctica docente cotidiana.

A MODO DE RECORRIDO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL

El aula como escenario donde enseñar y aprender

Enseñar y aprender en un aula tiene unas características distintas a los procesos de enseñanza/aprendizaje que suceden fuera del aula (Coll y Solé, 2001; Good y Brophy, 2000). Esta idea ha sufrido a lo largo del siglo XX una evolución que ha resultado ser trascendental para comprender gran parte de los procesos que suceden en la escuela: desde una perspectiva centrada en la enseñanza y en el aula como dimensión física a otra que presenta el aula como un concepto mental compartido entre la persona que enseña (no siempre el profesor o la profesora) y la que aprende (no siempre el alumno o la alumna).

En un primer momento, hablamos de la década de los 50, enseñar en el aula suponía un escenario físico en el que los profesores (bien por sus características personales, bien por la metodología utilizada, bien por su comportamiento) podían o no ser eficaces. Es decir, la búsqueda de la eficacia del profesor era la meta y la personalidad, el comportamiento y el estilo didáctico del personal docente se convirtieron en las dimensiones que sostenían el constructo "Eficacia docente". Por consiguiente, el rendimiento de los alumnos y las alumnas estaba directamente relacionado en el rendimiento del profesor o la profesora.

Un par de décadas más tarde se descubrió al alumno en el aula y se pasó de un escenario físico "docéntrico" a un escenario físico "discéntrico". Es decir, el papel del profesor, lejos de ser el de la persona que ostentaba el conocimiento y que lo transmitía con más o menos eficacia, se circunscribió a la planificación de los encuentros entre el alumno y los contenidos. De este modo, el aprendizaje era fruto de la *actividad* que el alumno ponía en marcha al enfrentarse con los materiales. Por la conocida y tan esgrimida ley del péndulo, el interés puesto en el proceso de enseñanza pasó a centrarse en el proceso de aprendizaje.

Fruto del abandono progresivo del paradigma proceso-producto, de la superación de la mente humana como caja negra y gracias a los modelos explicativos de corte ecológico-sistémico, el aula pasó progresivamente de ser un escenario físico a ser un escenario mental; de un protagonismo del profesor en un primer momento y del alumnado con posterioridad, a un protagonismo compartido entre profesor y alumno; por lo tanto, el aula pasó a ser comprendida como un escenario mental compartido entre profesor y alumno en el que se ponen en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje (Nuthall, 1997). Así, y en este marco surgen, por un lado, el interés por el análisis del discurso en el aula y, por otro, los mecanismos que, desde el paradigma sociocultural, explican la construcción del conocimiento como fruto de procesos psicológicos comunitarios y no individuales, es decir, *lugares comunes entre el individuo y otros miembros expertos de la comunidad*.

La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje

Una cosa es afirmar que el alumno construye el aprendizaje y otra bien distinta es que lo construya en solitario (Coll, 2000). Y esto queda claramente de manifiesto en la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1978; cit. por Cubero y Luque, 2000).

En el desarrollo cultural humano toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre las personas y después en el interior del propio aprendiz.

Esto implica que los contenidos escolares son formas culturales ya construidas y no objetos de conocimientos sino, más bien, productos de la actividad social, es decir, de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y los mediadores culturales. Pero, con esta idea, debe entenderse que el papel que debe desempeñar el aprendiz no es el de copiar una realidad que ya otros descubrieron, sino que éste debe poner en marcha un proceso en el que converjan, de un lado las aportaciones de la cultura; de otro, el papel que el experto debe realizar como mediador entre esos contenidos culturales y el alumno; por último, la construcción personal que debe realizar el aprendiz. Podemos decir, por tanto, que nos encontramos en un proceso de *Re-co-construcción* donde:

- a) re-: corresponde al plano interpersonal proveniente de la cultura
- b) -co-: plano interpersonal desempeñado por el mediador
- c) -construcción: plano intrapersonal

Desde este marco conceptual es relativamente fácil definir la labor docente como la mediación entre el alumno y los contenidos, creando así un triángulo que estaría formado por el mismo profesor, los contenidos y el alumno y, con el análisis de la interacción profesor/alumno como herramienta para conocer cómo se ejerce la influencia educativa (Mercer, 2000).

Objetivos

La comunicación es una interacción dinámica que no se reduce a un esquemático intercambio de información. En ella los componentes relacionales son básicos para cargar de sentido los discursos, para la consolidación de valores, el reconocimiento y generación de identidades, regular las relaciones y, por ello, está profundamente vinculada con los procesos formativos.

Por esto, las personas que realizan procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan tener un conocimiento amplio y profundo de técnicas, normas, tecnologías y destrezas involucradas en la interacción comunicativa y en las mediaciones psicopedagógicas, lo cual constituye el propósito central de este trabajo.

Transformar, enriquecer y dinamizar el escenario del aula, permitiendo que los educandos interactúen en los procesos como sujetos activos y los docentes como sujetos orientadores y generadores de experiencias de aprendizaje es la propuesta que traemos con esta experiencia. Desde este punto de vista la misión del docente va más allá de la mera transferencia de información para centrarse en gestionar procesos de conocimiento, capitalizando los conocimientos previos de los estudiantes, sus expectativas, su ingenio y talento.

TRABAJO EN LOS TALLERES DE ANÁLISIS

El trabajo sobre la participación del alumnado en las clases de nuestras asignaturas se realizó a través del análisis, primero individual y más tarde grupal, de los videos de las sesiones.

En primer lugar, cada profesor o profesora novel implicado analizamos con la profesora tutora las grabaciones desde el punto de vista de la participación del alumnado. Posteriormente, en la sesión colectiva, trabajamos con las distintas aportaciones ilustradas por fragmentos significativos de las grabaciones.

Los contenidos tratados fueron:

Definición de participación

Tal como hemos avanzado en la introducción teórica, el primer paso fue tratar de definir en términos operativos la noción de participación del alumnado. En este sentido, concluimos en definirla como la existencia de un contexto mental compartido en las aulas, de modo que el alumnado se encuentre en una situación mental activa en el transcurso de las clases, compartiendo los significados y siguiendo el proceso que en ellas se desarrolla. Participar no significa, por tanto, necesariamente *hablar*.

Implicaciones de esta concepción de participación para el trabajo en las aulas

- Desarrollo de una **cultura participativa**. La participación propuesta alude a distintas dimensiones. Deben compartir la idea de participación tanto los docentes, como la institución y el alumnado. Pero el grado de responsabilidad no es la misma para todos los implicados. Percibimos a los docentes como principales responsables de la dinamización de estos procesos tanto en sus aulas como en la exigencia a la institución de los recursos, medios y la actitud adecuada al desarrollo de la participación, aspectos todos de los que esta propia institución será finalmente garante. El alumnado *aprenderá a participar, como aprende otros contenidos de aprendizaje*.

- La **dimensión física** del aula, si bien puede y debe facilitar la estructura participativa, cede su importancia a la **dimensión mental** implicada en la concepción de participación desarrollada.
- En cuanto al desarrollo del **trabajo en el aula**, abordamos distintos elementos:
- Estructura de las clases. Será necesario estructurar cada clase como una sesión con *sentido propio*, para lo que sería oportuno:
 - delimitar los objetivos de aprendizaje generales del tema y particulares de la sesión, así como sus relaciones
 - relacionar los contenidos de la sesión con los trabajados en sesiones anteriores y con los objetivos posteriores
 - concluir en cada sesión con lo que se ha aprendido, es decir, con los *nuevos significados* adquiridos en el transcurso de la sesión
- Ritmo de las clases: la cultura de participación a la que hemos aludido implica, inevitablemente, un desarrollo de las clases más lento, o, al menos, más sensible a los procesos de construcción del conocimiento de los aprendices, que debe primar sobre la necesidad de agotar el *temario*.

No obstante, esto no implica, necesariamente, renunciar a contenidos, sino cambiar la metodología en cuanto a distintos elementos:

- trabajo personal del alumnado, tanto individual como grupal, incluido lecturas sobre el tema (que permita la adquisición de contenidos que no requieren una guía explícita por parte del experto o la experta), actividades prácticas que incidan en el dominio del contenido, etc.
- uso de currícula no lineales, que permitan seguir trabajando los conceptos fundamentales del tema de modo simultáneo a la introducción de contenidos adicionales
- lo anterior implica la necesidad de jerarquizar y seleccionar según su centralidad los contenidos de las asignaturas y temas
- Recursos utilizados: aunque, obviamente, los recursos de los que podemos disponer son enormemente variados, nos centramos en esta ocasión en las **preguntas** realizadas en las clases. Algunos elementos a considerar son:
 - Tipos de preguntas útiles para el desarrollo de la participación:
 - *De control*: para “tomar el pulso a la clase” (generar una determinada disposición, sondear actitudes, animar la participación, evaluar la significatividad inicial del tema planteado)

- *De ideas previas o de conocimientos previos*, en función de lo que sea más adecuado al tema: qué saben, creen u opinan sobre el tema, sondeo de requisitos previos, recuerdo de problemas o preguntas no resueltos completamente en temas anteriores, etc.
- Manejo de las respuestas del alumnado:
 - Dejar tiempo para responder: implica una actitud real de interés por las respuestas del alumnado. Evitar, por tanto, en la medida de lo posible, las preguntas meramente retóricas, así como las preguntas *cerradas* (con sólo una respuesta correcta posible que ya está en la cabeza del experto). No *fingimos* interés por lo que el alumnado tiene que decirnos, sino que buscamos entablar con ellas y ellos una auténtica comunicación.
 - Reformular respuestas del alumnado. No siempre irán en la dirección del discurso previsto, pero seguramente incluirán elementos de interés para seguir trabajando. En este sentido, podemos reconducirlas, añadir elementos, replantear algunas cuestiones, etc.
 - Trabajar con los errores. En la línea que apuntábamos, las respuestas *erróneas* son también valiosas para el trabajo: evidencian concepciones erróneas, fallos en el proceso de construcción de aprendizajes, zonas especialmente problemáticas, etc. Aunque dejemos claro dónde están los errores, podemos trabajar con estas respuestas: devolviéndola, reformulada si es preciso, al alumnado, señalando la contradicción, error o inexactitud implicadas. En cualquier caso, siempre señalaremos lo que de útil ha tenido el error inicial para continuar nuestro proceso de aprendizaje (porque, efectivamente, así habrá sido).
- Una implicación de lo que venimos desarrollando que apareció con meridiana claridad en el análisis de las grabaciones es que generar esta cultura de participación puede hacerse desde muy distintos **estilos docentes**. Así en las grabaciones aparecían estilos más o menos directivos, con mayor o menor grado de estructuración explícita, con mayor o menor participación explícita del alumnado, etc. La clave está en la construcción de ese contexto mental compartido.

CONCLUSIONES

La constitución de este grupo y el trabajo de puesta en común y reflexión de nuestras experiencias docentes ha tenido durante este curso, y seguirá teniendo en el futuro, repercusión sobre el desarrollo de nuestra labor en el aula. Estas repercusiones podemos entenderlas en términos de sensibilización hacia la participación del alumnado, prestando, por ejemplo, mayor atención a nuestras concepciones, actitudes y conductas relacionadas con la misma, así como en relación con el

manejo de los elementos presentes en la práctica del aula (estructura y ritmo de las clases, recursos utilizados para fomentar la participación del alumnado, etc.).

A pesar de que el balance de este equipo docente es, como hemos señalado, positivo, el trabajo realizado durante este curso tiene una serie de implicaciones más o menos inmediatas en relación con el trabajo futuro. Sistematizamos a continuación las propuestas de líneas de actuación que creemos contribuirán a enriquecer esta experiencia:

1. Se manifiesta necesaria una dinámica de trabajo en grupo más continua, que permita hacer un mejor seguimiento y consecución de los objetivos propuestos.
2. Una vez realizado este primer acercamiento a la participación del alumnado en el aula, pensamos que es necesario hacer un esfuerzo de operativización del proceso de participación que nos permita profundizar en el conocimiento de la construcción del conocimiento en el aula.
3. Esta operativización de la participación facilitaría hacer uso de instrumentos de observación más específicos, con categorías de análisis que permitan acceder a la complejidad de esos procesos. Consideramos también relevante el planteamiento de otras técnicas de análisis de la propia práctica docente, como por ejemplo, la observación y/o participación activa de otros profesores/as en la dinámica de aula.
4. Como hemos señalado anteriormente, el desarrollo de una cultura participativa requiere la implicación de diferentes instancias. En este sentido, creemos necesario extender el contexto de reflexión de la práctica docente más allá del aula, de nuestra propia asignatura y del trabajo con otros compañeros y compañeras del mismo área. Consistiría, por ejemplo, en crear equipos de trabajo orientados a la coordinación de la práctica docente de diferentes asignaturas de una misma titulación.
5. Entendemos que un objetivo a medio plazo de este grupo de trabajo debe ser el tratamiento de otros aspectos de la práctica docente, más allá de la participación del alumnado, aspecto que ha ocupado nuestra atención durante este curso.

REFERENCIAS

- COLL, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- CUBERO, R. y LUQUE, A. (2000). Desarrollo, educación y educación escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds), *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOOD T.L. y BROPHY, J.E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed). New York: Longman.
- MERCER, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together?* London: Routledge.