

# Representaciones sociales del rol docente en la universidad

Title Social representations of teaching role at university courses

Gustavo Bender<sup>1\*</sup> Guillermo Cutrera<sup>2</sup> y Alejandra Defago

<sup>1</sup>Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Avellaneda (UTN FRA), Villa Dominico CP 1870, Buenos Aires Argentina.

<sup>2</sup>Universidad de Mar del Plata.

\*E-mail: [gussbender@gmail.com](mailto:gussbender@gmail.com)

## Resumen

Este trabajo, inscripto dentro una investigación más amplia, analiza cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes acerca del rol del profesor en las aulas durante los primeros años de la universidad. La investigación muestra que los estudiantes atribuyen a los profesores un rol activo de explicar mientras que se otorgan, a sí mismos, una tarea pasiva de estar atentos y escuchar.

**Palabras clave:** Teoría de la actividad; Representaciones sociales; Rol docente.

## Abstract

This work is inscribed within a broader investigation, were incoming college students' social representations about the role of the teacher are analyzed. Research has shown that students attribute an active explaining role to teachers while they give themselves a passive task of paying attention and listen.

**Keywords:** Activity Theory; Social Representations; Teacher's role.

## I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, y también fuera de él, la palabra “*estudiar*” es portadora de una gran variedad de significados. Por ejemplo, cuando se pregunta a los estudiantes de un curso universitario “*¿ustedes por qué vienen a esta facultad?*” los estudiantes responden a coro “*venimos a estudiar*”. Del mismo modo, cuando se pregunta a un estudiante individual, mientras está intentando resolver un problema de Física, “*¿Qué estás haciendo?*”, en general responde “*estoy estudiando Física*”. También cuando preguntamos a un grupo de estudiantes frente al local de venta de apuntes “*¿Para qué buscan o compran ‘ejercicios resueltos’ de Física?*”, los estudiantes responden “*para poder estudiar*”. Como puede verse “*estudiar*” no se asocia solo a acciones sobre los contenidos de Física, sino que implica acciones relacionadas a la asistencia, a la adquisición de materiales de lectura, a la participación en clases y a la resolución de ejercicios.

Además de esta variedad de significados, habitualmente se considera que estudiar es una acción solitaria o a lo sumo grupal que llevan adelante los estudiantes. Sin embargo, “*estudiar*” no es un quehacer individual, ni se desarrolla en un único ámbito, sino que implica un conjunto de acciones que van mucho más allá que el quehacer de un sujeto estudiante individual. Se trata de una actividad social, situada, compleja y mediada en el sentido de Leóntiev (1978), formada por una variedad de acciones y operaciones, individuales y colectivas, que se lleva adelante de manera social, en un determinado contexto socio-histórico.

Entre los mediadores de la actividad de “*estudio*” no están solo los artefactos, instrumentales y simbólicos, sino las propias representaciones sociales (RS) que los estudiantes tienen acerca de las formas “*adecuadas*” de posicionarse ante el estudio. Estas representaciones se transforman en verdaderos e “*incuestionables*” guiones de acción (Ibáñez, 1988) que definen las acciones individuales y colectivas y que también “*imponen*” roles a estudiantes y profesores.

En este trabajo presentamos los resultados de articular las nociones principales de la Teoría de los Sistemas de Actividad<sup>1</sup> (TdSA) (Engeström, 2001) y la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) (Moscovici, 1979) para conocer y comprender una parte de la actividad de estudio en el ámbito específico de la enseñanza y el aprendizaje de la Física en la universidad. Desde este marco veremos que es posible conocer y comprender no sólo cuáles son las RS que tienen los estudiantes del docente y su quehacer en tanto mediador de esta actividad, sino que veremos de qué manera estas RS condicionan el quehacer del aula.

Los resultados presentados aquí son parte de una investigación más amplia que apuntó a conocer la dinámica del sistema de actividad y la manera en que las RS participan de la dinámica del sistema. En lo que sigue, presentaremos el análisis y los resultados relacionados con el “*rol*” o el lugar del docente, tanto como mediador como en la división de tareas dentro del Sistema de Actividad.

## II. DOS MARCOS TEÓRICOS CONVERGENTES

La perspectiva teórica de esta investigación articula dos marcos de referencia: por un lado, la dinámica de la actividad de estudio como una cuestión a indagar y, por el otro, el papel que las RS desempeñan en esta dinámica en términos de representaciones, interacciones y contradicciones. Desde esta perspectiva, será necesario desplazar la mirada desde los sujetos estudiantes individuales a los colectivos de estudiantes en busca de una comprensión sistémica de la actividad de estudio.

La TdSA brinda un marco muy potente para estas investigaciones, dada su fortaleza conceptual en el contexto de las perspectivas socioculturales. En palabras de Engeström (2001), “*la teoría es un marco interpretativo y, como tal, es un artefacto mediador entre el investigador y el problema*”. Por otro lado, la TRS (Moscovici, 1979 y Jodelet 1984) ofrece un marco comprensivo acerca de los principales obstáculos y contradicciones que existen y que limitan las dinámicas de estudio.

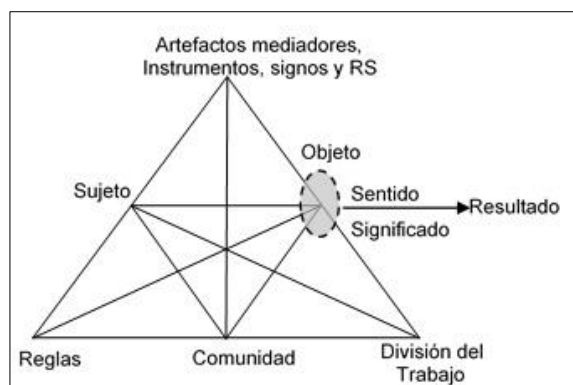
### A. La actividad de estudio

Dijimos que estudiar es una actividad social, mediada y compleja. Los primeros autores que refieren al estudio como una actividad, en el sentido propuesto por Leóntiev (1978), son Davidov y Márkova quienes afirman que la actividad de estudio tiene una estructura propia que incluye, entre otros componentes: la comprensión de las tareas de estudio, la realización de las acciones de estudio (una organización correcta del proceso) y el desarrollo de las acciones de control y evaluación, de las acciones desarrolladas. Agregan, además, que “*la principal diferencia entre ésta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformación de los sujetos actuantes y no la transformación de los objetos*”.

Siguiendo esta idea, podemos afirmar que el “*estudio*”, como tarea humana, no solo es una actividad en el sentido dado por Leóntiev (1978) en tanto acción social mediada por instrumentos (medios materiales, simbólicos, psicológicos, etc.) sino que se trata de un ejemplo de sistema socio-cultural de actividad (SdA, en más) (Engeström, 2001) en donde el estudiante es parte de una trama de acciones y simbolismos que lo implican, lo incluyen y en algún punto, lo condicionan en la forma de llevar adelante esta actividad. En este sistema, el sentido y el motivo de las actividades y las acciones de los sujetos son “*negociados*” dentro de la trama social de la actividad y no definidos “*a priori*” por el estudiante individual.

La TdSA, heredera de la teoría de la actividad de Leóntiev (1978), es una herramienta -un “*artefacto*”- construido desde un enfoque socio histórico, que se propone analizar la dinámica de las actividades culturales ya sean de trabajo o de estudio. No se trata de una teoría del aprendizaje, ni del aula, sino de un marco general para el análisis y estudio de actividades de grupos humanos. La relación entre el sujeto (estudiantes) y el objetivo de la actividad es mediada por distintos artefactos culturales, incluyendo las propias RS que el estudiante ha construido de su tarea de aprender. En la figura 1 se representa el sistema, en el esquema propuesto por Engeström (2001).

<sup>1</sup> En inglés, *Cultural Historical Activity Theory*, CHAT.



**FIGURA 1.** Esquema de sistema de actividad según Engeström (2001).

En este esquema distinguimos sus principales “nodos”:

- El sujeto de la actividad es el colectivo de estudiantes en el contexto de su aula, y no el estudiante individual. Cada estudiante lleva adelante acciones dirigidas al logro de los objetivos y esas acciones dependen de la RS que tiene el colectivo, y se desarrollan tanto dentro como fuera del aula.

- El objeto del esquema tripartito de Vygotsky (sujeto- mediador-objeto) ha sido transformado en objetivo, y lo hemos dibujado como un ovalo porque es “difuso” ya que representa la ambigüedad, sorpresa, interpretación, o potencial para el cambio que caracteriza las acciones orientadas a ese objeto. En el caso particular del estudio, el objetivo de la actividad tiene ambigüedades y polisemias. Podría creerse que el objetivo central se asocia con alcanzar los saberes o contenidos de la materia, pero esto no es así. Los saberes se presentan mediados, no constituyen un objeto claro, externo y bien definido. Este objeto “transpuesto” es mediado por el discurso del profesor quien va definiendo los logros esperados a través de las acciones que él mismo despliega en su enseñanza.

- Los "artefactos mediadores", en los que se centra esta investigación, incluyen todas las herramientas materiales y simbólicas (artefactos de segundo tipo), libros, fotocopias, sitios de internet, ejercicios resueltos, etc. que traten sobre el contenido a estudiar. Todos los medios se despliegan alrededor del principal artefacto que es el quehacer del profesor, su discurso acerca de la materia y sus contenidos, acerca del estudiar y sus acciones. Entre los artefactos mediadores, además del discurso del profesor, están también los esquemas y guiones de acción de los estudiantes (Cole, 1996). Estos guiones que se vinculan a su RS de la forma de estudiar, los harán elegir las mejores formas de actuar frente a cada tema, definirán cuáles serán las acciones concretas que se desplegarán en cada caso. Entre estas visiones se encuentran su forma de posicionarse en las clases y, sobre todo, la visión que tiene del rol de su docente.

## B. Las representaciones sociales como mediadores

Las RS de los estudiantes no son solo pensamientos, impresiones u opiniones acerca de un objeto externo. Como dice Ibañez (1988):

*La RS es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto pensamiento constituido, las RS se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras con las que se interpreta la realidad (...). En tanto pensamiento constituyente las RS intervienen en su elaboración (...). La RS se constituye en parte del objeto que representa (...) es un factor constitutivo de la propia realidad. (Ibañez, 1988, p 96)*

En palabras de Denise Jodelet (1989), las RS “...constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”. Siguiendo el planteo de la autora, no son solo la interiorización de un objeto social, sino “modalidades de pensamiento que permiten orientar la acción”. Por esta razón, las RS juegan un papel importante como mediadores, como esquemas de acción a la hora de aprender.

De esta manera, las acciones estarán "condicionadas" por las RS que los estudiantes tengan de su tarea. Como dice Abric (2011): “Al determinar la finalidad de la acción, la representación interviene directamente en las definiciones de las interacciones que son pertinentes y necesarias y de las acciones cognitivas que se desarrollarán para alcanzar esta finalidad”. Por esta razón es que consideramos que las RS son auténticos mediadores entre el sujeto estudiante y el objeto. Las RS orientan sus acciones en busca de su objetivo y, en tanto mediadores, no solo “están en el medio”, sino que son auténticos constructores de significado del propio objeto. Las RS que los estudiantes tienen sobre las acciones necesarias para estudiar no solo dan significado y validan sus acciones, sino que además señalan cuál es el lugar a adoptar y permiten decidir cuáles son las acciones más adecuadas en cada situación.

Retomando lo dicho por Ibañez (1988), podemos decir que las RS constituyen a los objetivos de la actividad, guionan las acciones destinadas a lograr esos objetivos y producen recortes en los objetos dentro de su universo cognitivo, les dan valor, los muestran fáciles o difíciles, accesibles o lejanos, aún antes de haberlos estudiado.

Esta investigación se inscribe dentro del enfoque estructural, basado en la *"teoría del núcleo central"* (Abric 1993). El sistema central o núcleo, es el elemento fundamental de la representación ya que determina tanto su estructura como su significado. El sistema periférico está compuesto por elementos ordenados jerárquicamente alrededor del núcleo. Según la teoría, es importante identificar el núcleo de una representación para describir y comprender la dinámica que lo caracteriza.

A lo largo del trabajo se podrá ver que la articulación entre los dos marcos resulta tanto posible como enriquecedora, porque ambos, lejos de ser antagónicos, resultan perfectamente complementarios y permiten dar cuenta de la actividad de estudio como práctica social contextualizada.

Esta articulación se ha realizado en varios planos que complementaron y enriquecieron la visión que podría haberse desarrollado desde cada una por separado. Estudios anteriores desde la TRS (Zorrilla, Morales y Mazzitelli, 2017; Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018) no analizaron las estructuras socio-culturales de mediación, centrales en la perspectiva de la acción mediada y, por otro lado, los hechos desde la TdSA (Gedera, 2016) tampoco consideraron las visiones de los sujetos sociales acerca del sentido de la actividad, de las mediaciones y de la división de tareas cuando se hallan dentro del sistema de actividad.

La incorporación de las RS para analizar el sentido de la actividad, de los artefactos mediadores y en especial de la división de tareas, brinda una visión enriquecida del SdA en la que, a cada nodo, además de su lugar estructural, se lo puede interpretar desde el sentido que le dan los sujetos. Este aporte es relevante atendiendo a que, entre otros aspectos, la división de tareas desempeña un papel central en la determinación de las acciones a emprender por los estudiantes y de las acciones esperadas de cada uno de los otros actores, en particular de los profesores.

### III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

En trabajos anteriores sobre las RS de la relación docente alumno (Bender, Defago y Cutrera, 2009) se pudo apreciar que los estudiantes, al ingresar a la universidad, conservan fuertes improntas de relación docente - alumno correspondientes a experiencias educativas previas, del tipo *"el docente explica y el alumno escucha para poder aprender"*

Los sujetos de esta investigación son estudiantes de Física y Biofísica del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se hallan en una franja etaria entre 18 y 22 años, aunque en su mayoría son más cercanos a los 18 o 19 años. La población del estudio está formada por 166 estudiantes de tres cursos: uno de Biofísica (de 86 estudiantes) y dos de Física (de 40 estudiantes cada uno) de los cuales más del 70 % es la primera vez que cursa Física en el ámbito universitario.

Para el análisis de la actividad de estudio y de las RS puestas en juego se utilizaron tres instrumentos:

- Un cuestionario de preguntas abiertas (se usó un cuestionario y no entrevistas individuales porque es sabida la dificultad que tienen los estudiantes para expresar en palabras sus *"creencias arraigadas de manera implícita"*);
- Grupos focales en los que se presentaron las respuestas dadas en los cuestionarios; y,
- Observaciones sistemáticas de clases.

El cuestionario se organizó con preguntas que se centraban en los nodos del sistema de actividad y fueron redactadas en términos de *"entender"* Física. Esto se debió a que, en entrevistas realizadas en estudios anteriores (Bender et al, 2009) y dentro del colectivo indagado, se pudo observar que los estudiantes referían al sentido o motivo de la actividad de estudio como *"entender"*. Así, los logros alcanzados y los obstáculos o dificultades refieren ya sea a *"entender"* o a *"no entender"*. Los estudiantes no suelen usar términos como *"aprender"* o *"comprender"*. Por esta razón la pregunta del cuestionario relacionada con el rol docente se formuló en términos de las acciones *"esperadas"* del docente para poder entender. La pregunta presentada en el cuestionario fue *"¿Qué debería hacer tu docente para que vos puedas entender Física?"* (No se preguntó acerca de las cualidades del profesor, sino acerca de la expectativa de desempeño de su rol en términos de acciones).

Formulada de esta manera, la pregunta indaga acerca de la visión de los estudiantes sobre el docente en tanto mediador de la acción educativa presencial. Las respuestas de los estudiantes mostraron, por un lado, cuál es su RS del quehacer del docente, en tanto mediador, entre ellos y el objetivo a alcanzar y, por otro lado, dieron cuenta de la RS de la división de tareas en la actividad de aula. Las respuestas al cuestionario fueron analizadas mediante un análisis cuantitativo para determinar la estructura de la RS en términos de su núcleo y de su periferia principal.

Una vez analizados los cuestionarios se realizaron entrevistas a grupos focales de estudiantes voluntarios a quienes se relataron las respuestas dadas por sus colegas y se pidió que las comentaran libremente, indicando sus acuerdos o desacuerdos. Sobre estas entrevistas a los grupos, se trabajó luego con un análisis cualitativo.

Además de las encuestas y los grupos focales se realizaron observaciones de clases para reconocer la dinámica del sistema “*en acto*”. La intención de las observaciones era registrar la dinámica del sistema de actividad en el trabajo de aula, identificando el lugar del docente, las acciones de los estudiantes, su relación con otros de los nodos y también sus contradicciones. Se llevaron adelante seis observaciones, durante la duración completa de cada clase (3 h en cada caso) y luego se contrastaron para analizar elementos comunes. Las observaciones las llevaron adelante miembros del grupo de investigación familiarizados con el marco teórico de la investigación.

#### IV. RESULTADOS

En esta sección mostraremos, por separado, los resultados de los análisis de cuestionarios, grupos focales y observaciones ya que de esa manera podemos analizar las coincidencias y contradicciones entre estas dimensiones: la individual escrita, la oral grupal y las acciones en el aula.

##### A. Los cuestionarios

Los cuestionarios fueron administrados al total de los estudiantes y al analizar las respuestas, se distinguieron los términos usados separándolos en verbos que denotan acciones y objetos o modificadores de esos verbos que les dan sentido. También se consideró el orden de aparición como forma valorativa.

En la tabla I puede verse el conteo de los términos más usados por los estudiantes, sumadas las primeras y segundas respuestas.

**TABLA I.** Las respuestas acerca de las acciones del docente sumadas las 1eras y 2das opciones

Palabra	1.ª Opción	2.ª Opción
Explicar	117	40
Dar/De	27	24
Responder	3	8
Enseñar	2	2

En las frecuencias mostradas en la tabla I puede apreciarse la gran relevancia que se otorga a las acciones de “*explicar*” y “*dar*”.

En la tabla II se presentan las frecuencias de los objetos y actitudes referidos a las acciones de la tabla anterior. Estos acompañan a las tareas de “*dar*” o “*explicar*”. Vemos que es posible diferenciar dos grandes grupos de términos: uno referido a los objetos que el docente puede “*dar*” o “*explicar*” (como ejemplos, ejercicios o problemas) y otro relacionado a modificadores que apuntan a la actitud esperada del docente al explicar.

**TABLA II.** Los objetos y modificadores de las acciones del docente agrupadas por objetos y actitudes.

	Palabra	1.ª Opción	2.ª Opción
Objetos	Temas	22	3
	Ejemplos	11	11
	Dudas	5	14
	Ejercicios	9	8
Actitudes	Bien	22	4
	Paciencia	11	4
	Claro	10	3
	Despacio	8	3
	Correcto	5	0

A partir de las respuestas puede verse que, en lo que hace a la función del docente, a su lugar en la división del trabajo presencial en el sistema de actividad, el núcleo de la RS no presenta ambigüedades. En términos de la estructura de la RS, en tanto núcleo y periferia, los resultados obtenidos permiten reconocer que, mayoritariamente, los estudiantes acuerdan en asociar la centralidad de la tarea docente en las acciones de “*dar*”, “*explicar*” y “*responder*”. La periferia de esta RS se encuentra constituida por los elementos que consideran que pueden ser dados o explicados, así como las actitudes *adecuadas* del profesor que contribuyen a “*entender*”. En la figura 2 se representan los componentes identificados para el núcleo y periferia de la RS de la tarea docente.



**FIGURA 2.** La estructura de la RS de la tarea del docente.

## B. Los grupos focales

En los grupos focales se presentaron a los estudiantes las respuestas más frecuentes dadas en los cuestionarios y se pidió la opinión acerca de ellas. Los estudiantes que participaron de los grupos acordaron ampliamente con lo dicho en las encuestas. El consenso de los estudiantes encuestados y entrevistados puede sintetizarse en un par de afirmaciones que hemos “reconstruido” (es decir que no fueron dichas completamente por ninguno de los grupos) como aquellas que identifican al buen docente, es decir el que coincide con RS que se tiene de su rol:

- El buen docente explica bien, es el que “te hace entender”, es capaz de hacer sencillo lo difícil.
- El buen docente tiene paciencia y “está atento” a lo que no se entiende. Sabe encontrar vías alternativas para que lo entiendas.

Estas dos respuestas son representativas de lo que responde la mayoría de los estudiantes, son el hilo conductor en todas las respuestas. Durante las entrevistas grupales, al hablar del docente, no se registran referencias a su saber, ni a su preparación, ni a su didáctica. Dos de los requisitos más buscados en el docente son su capacidad de explicar claro y de percibir si “entendiste mientras lo escuchás”. Durante la explicación del profesor, los estudiantes no tienen manera de saber, si han entendido lo explicado, porque la validación del “entender” sucederá “a posteriori” en el momento de la resolución personal de los ejercicios y problemas. Sin embargo, los estudiantes sostienen que la “percepción de entender lo que se dice” es un indicador de buen docente.

Desde el punto de vista de los estudiantes el docente facilita lo que hay que entender, si lo hace de manera amena, si lo expone de manera coloquial y accesible. Si es buen docente percibe cuando “no se entiende” su explicación en una primera instancia, y entonces muestra “paciencia” suficiente para intentarlo una segunda o tercera vez, de manera distinta y sin “fastidiarse”.

## C. Las observaciones de clase

Al observar las clases se pueden ver las RS y los guiones “en acto” y es posible analizar su coherencia con lo dicho en la encuesta y en los grupos.

Durante la clase el profesor habla y, mientras tanto, vuelca en símbolos, en el pizarrón, una parte de lo que su discurso relata en lenguaje coloquial y conceptual. También durante la clase el profesor suele dar sugerencias de qué hacer cuando un problema no sale, o de dónde leer para estudiar el tema en cuestión. En el desarrollo de estas acciones del profesor se producen dos artefactos mediadores destinados al estudiante: el discurso y la escritura simbólica en el pizarrón.

- Uno es coloquial variado y fluido y en él se expresa la experticia del profesor para resolver el problema y además se dan pistas acerca de cómo proceder en situaciones similares.
- El otro mediador es concreto y estático, tiene letras y símbolos, pero casi nada de texto. El pizarrón solo tiene significado mientras es acompañado por el discurso de profesor, sin él es solo blanco sobre negro, puro significante vacío.

Los estudiantes, desde su RS de la tarea de profesor y de la suya propia, *privilegian lo escrito* y dejan de lado el discurso. Se concentran en la pizarra como si todo lo escrito y lo hablado fueran uno mismo. Al escuchar al profesor no registran las palabras, ni toman nota de lo que se dice, solo se proponen “capturar” todo lo que se escribe, sin perder detalle. Así, el mediador estático, el pizarrón, termina cargando con dos papeles simultáneos: es objeto de la operación de copiar, y es el mediador simbólico de la tarea de entender y aprender. Al identificar el discurso con lo escrito, se homologa la explicación a la letra, y se acaba “*primarizando*”<sup>2</sup> el discurso.

Por otro lado, en el transcurso de la clase no se registran preguntas acerca del “*por qué*” se llevó a cabo determinado procedimiento, sino acerca de cómo quedó escrito, se pide clarificar para copiar sin errores lo que se espera retener. Hay un interés por capturar “*literalmente*” lo escrito por el docente en el pizarrón, hay una ilusión de que poseerlo es un escalón imprescindible para poder entender. El discurso no parece tener relevancia, solo opera como sonido ambiental.

## V. CONCLUSIONES

La articulación propuesta entre los marcos de referencia correspondientes a las RS y a la TdA permitieron dar sentido a cómo las RS “*producen un sistema de anticipaciones y expectativas. (...) una acción de selección y filtro*” (Abric, 2011, p. 23). En particular, en la división de tareas, estas anticipaciones y expectativas señalan el lugar material y simbólico que el sujeto se asigna a sí mismo y a los demás en la división de tareas y, de esa manera, RS prescribe lo que se espera de cada quién en cada situación. Por eso podemos decir que la integración de las RS al análisis aporta significado al sistema y permite visualizar contradicciones y obstáculos como los que hemos mostrado entre la necesidad de “*accionar*” de los estudiantes y el rol pasivo que se asignan dentro de las aulas. Estos guiones no son personales, sino que son herramientas socialmente aceptadas y reconocidas como útiles para enfrentar la situación de estudio.

Los análisis de las respuestas, entrevistas y observaciones dan un panorama amplio y contradictorio no solo del rol, sino del lugar del profesor en las aulas y muestran que frente a ese profesor los estudiantes se asignan a sí mismos un rol fuertemente pasivo, privilegiando los modos de “*copia y acumulación de información*” frente a visiones más activas o participativas.

Las opiniones recogidas en las encuestas y en los grupos evidencian que los estudiantes privilegian el “*discurso*” del docente como artefacto mediador, porque al “*explicar*” el docente da las “*pistas*” de cómo actuar frente a futuros ejercicios y problemas. En la explicación se encuentra el guion que usa el profesor para resolver los problemas y los estudiantes buscan apropiarse de ese discurso para aprender el guion, para usarlo como herramienta para “*entender*”.

Sin embargo, lo observado en las aulas presenta una visión bien distinta de la anterior. El lugar del profesor, valorado desde la palabra de los estudiantes, se contrapone con las acciones de los propios estudiantes en el aula. Hay dos claros lugares en oposición:

- En lo que hace a su rol de mediador el docente, a través de su discurso, explica qué se debe hacer, cuándo y cómo debe hacerse. En el transcurrir de la clase el profesor habla y escribe. Su saber y las estrategias docentes quedan “*depositadas*” en un artefacto primario que es el pizarrón. Para el estudiante el saber del docente queda “*plasmado*” en su producto, no en su palabra: se confunden las acciones expertas con el producto; se identifica la estrategia de acción con su resultado. De alguna manera, es como aprender a soldar mirando una reja.

- Desde el punto de vista de la división de tareas se plantea una clara delimitación de las acciones y quehaceres que debe desempeñar cada uno (docente y estudiante) en el ámbito del aula: el estudiante atiende y escucha al profesor de manera pasiva, tratando de capturar lo más cuidadosamente posible su quehacer. Sus tareas privilegiadas en la actividad son “*copiar*” y atesorar lo copiado. La RS posiciona al docente en el lugar de la exposición, el escribe, habla y dibuja y aunque se dice valorar su explicación, en la práctica puede verse que solo se valora lo escrito. Se pide al docente que se le entienda lo que dice cuando explica, pero lo más importante es que lo haga “*despacio*” para poder “*retenerlo*” en los cuadernos incluso se le pide permiso para fotografiar la pizarra.

De esta manera lo discursivo, lo simbólico y conceptual, apreciado en el profesor, se vuelve un artefacto concreto y estático que son las letras, ecuaciones y esquemas del pizarrón. En el aula los estudiantes se concentran más en la pizarra que en el discurso, haciendo que lo dicho por el profesor, aquello que requería comprensión para ser aprendido, sea simplificado reduciéndolo a la producción escrita en la pizarra. Cuanto más repleta de ecuaciones y gráficos está la pizarra, más valiosa resultaría para la comprensión posterior.

Visto de esta manera el discurso del profesor se *primariza*, deviene en un mediador concreto en vez de conceptual, y se lo trata de atrapar en carpetas cuadernos y hasta fotos. En esta acción, además de perderse lo más rico de la

<sup>2</sup> En ese proceso se deja de lado la función simbólica y de mediador semiótico del discurso y se lo transforma en un artefacto primario, concreto y de fácil acceso y posible de ser guardado “*para después*”

producción discursiva y de la mediación docente, se reduce la tarea intelectual del estudiante, transformando una acción compleja de comprender el discurso docente, en una operación de baja demanda cognitiva como es la de “copiar y atesorar”.

Así puede entenderse que el “pizarrón” del profesor pasa de ser un mero recurso material, a ser uno de los objetos más codiciados por los estudiantes ya que pareciera que allí quedan guardadas todas las claves para poder apropiarse del objeto problematizador. Podríamos hablar de un imaginario en el que el *savoir faire* del docente, su trabajo discursivo y conceptual de transposición queda encriptado en su “pizarrón”. Este objeto negro escrito en tiza, es como una “piedra roseta”, una especie de jeroglífico que habrá que llevar a casa para luego ser descifrado y de allí se obtendrán las claves para “entender”. Es posible que, en esta ilusión de descifrar, se encuentre la necesidad de copiar con todo detalle y de allí también el reclamo de que el docente “vaya despacio”.

Desde la RS de los estudiantes, el docente no organiza el aprendizaje, ni lo orienta. El docente no es quien brinda oportunidades de aprender, ni ayuda a salir de las dificultades... el docente “explica”, “expone” o “da” y los estudiantes lo toman para analizarlo después. Hay un gap temporal en el que primero se observa y se registra, y después, mirando lo copiado, se lo descifra y con eso es posible entender.

A modo de cierre, podemos decir que a partir de las observaciones, el lugar que el docente adopta en la división del trabajo áulico coincide y refuerza el que los estudiantes manifiestan como “deseable” y “necesario”. Sin embargo, esto no propicia una dinámica participativa, ni tampoco genera una visión crítica ni autorregulada del aprendizaje entre los estudiantes tal como sería deseable en las aulas universitarias. La pregunta que surge entonces es ¿por dónde debería comenzar el cambio?

## REFERENCIAS

Abric, J. C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles en *Dynamics of Social Representations. Papers on Social Representation*, 2(2), 75-78.

Abric, J. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Bender, G., Defago, A., Cutrera, G. (2009). Representaciones sociales en el aula de ciencias. el lugar del alumno. *Enseñanza de las Ciencias, N.º Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 996-999.

Cole, J. (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Gedera, D. (2016). The Application of Activity Theory in Identifying Contradictions in a University Blended Learning Course. In Gedera D., Williams P. J. (eds.), *Activity Theory in Education*. Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2_4).

Ibañez, T. (1988) Representaciones sociales: Teoría y métodos en *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.

Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.

Leóntiev, A. (1978). *Actividad, Conciencia y personalidad*. México: Cartago.

Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(1), 57-74

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Zorrilla, E., Morales, L., Mazzitelli, C. A. (2017). Las prácticas de laboratorio desde la perspectiva de las representaciones sociales. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29(11), 57-62