

CONCEPCIONES, CREENCIAS Y MITOS EN LA ACCIÓN DEL DOCENTE: CUESTIONAMIENTOS A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Carmen V.R. Tacca

Universidade de Brasília-Faculdade de Educação

Resumen

Invertir en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos que frecuentemente tienen dificultades en la adquisición de contenidos curriculares, exige cuestionamientos sobre las concepciones y creencias que apoyan la acción pedagógica. Fruto de concepciones históricas basadas en teorías reduccionistas de aprendizaje y desarrollo, aparece la idea de un patrón de manifestaciones que supone que las personas atraviesan procesos de aprendizaje sin tropiezos ni retrocesos, en un tiempo identificado como el más adecuado de todos. En este análisis es importante destacar la construcción de representaciones, conceptos y concepciones que aparecen habitando y obstaculizando las relaciones de profesores y estudiantes. Son varios aspectos que muestran estereotipos y mitos en relación a los alumnos, sus familias, su clase social, sobre lo que es aprender y conocer, lo que hace que se instauren grandes distancias entre profesor y alumno, entre escuela y mundo social en el cual aparecen muchas innovaciones cada día. En este sentido, se propone examinar los procesos de formación docente y su relación con concepciones y creencias que generan reflexiones, acciones y, en consecuencia, la propia práctica pedagógica. Se pretende, así, traer a la discusión las bases teóricas de esas concepciones y creencias hegemónicas, e introducir el abordaje histórico-cultural que permite una noción más compleja e imprevisible del desarrollo humano. Queremos identificar, por lo tanto, que los procesos de aprender están atados a las posibilidades que la enseñanza inaugura, la cual está soportada en aquello que transita entre profesores en términos de concepciones del mundo, de realidad escolar y de los alumnos.

Palabras clave: acción y formación docente, concepciones y creencias, relación profesor- alumno.

Abstract

Investing in learning opportunities to students who often carry the experience of difficulties and obstacles in the acquisition of curricular content, ask questions in relation to the concepts and beliefs that support the pedagogical action. Result of historical concepts based on solid reductionist theories of learning and development, appears the idea of a pattern of events whereby people are required to pass through a learning process smoothly without setbacks and at one time identified as the most suitable for everyone. In this analysis it is important to highlight the construction of representations, concepts and designs that appear dwelling and interposing the relationship between teachers and students. There are several aspects that show stereotypes and myths in relation to students, their families, their social class, on what is learning and knowing that make it put in place large distances between teachers

and students, between the school and the social world in which large number of innovations appear every day. In this sense, is directed to an argument proposing some questions that can guide for examining processes of teacher training in their relationships with conceptions and beliefs that anchor thoughts, choices, actions, and consequently the pedagogical practice itself. It is intended to bring to the discussion and highlight the theoretical bases of these hegemonic conceptions and beliefs, and introduce cultural-historical approach as allowing a more complex, unpredictable and, therefore, more focused concept for the diversity of human development processes and less supported in understanding the repetition and their standardization. We want to identify, so that the processes of learning in school, chances are tied to the processes of teaching inaugurated, and they anchored in what moves between teachers in terms of worldviews, the school environment and students

Keywords: *action and teacher training, conceptions and beliefs, teacher-student relationship*

Resumo

Investir nas possibilidades de aprendizagem de alunos que muitas vezes carregam a experiência de dificuldades e entraves na aquisição dos conteúdos curriculares, pede questionamentos em relação às concepções e crenças que apóiam a ação pedagógica. Fruto de concepções históricas embasadas em teorias reducionistas de aprendizagem e desenvolvimento, aparece a idéia de um padrão de manifestações pelo qual se exige que as pessoas atravessem um processo de aprendizagem sem tropeços, sem retrocessos e em um tempo identificado como o mais adequado a todos. Nessa análise torna-se importante destacar a construção de representações, conceitos e concepções que aparecem habitando e se interpondo nas relações de professores e alunos. São vários aspectos, que mostram estereótipos e mitos em relação aos alunos, suas famílias, sua classe social, sobre o que é aprender e conhecer que fazem com que se instaurem grandes distâncias entre professores e alunos, entre a escola e o mundo social no qual grande número de inovações aparece a cada dia. Nesse sentido, direciona-se para uma argumentação propondo algumas questões que possam direcionar para o exame de processos de formação docente em suas relações com concepções e crenças que ancoram reflexões, opções, ações e, em conseqüência a própria prática pedagógica. Pretende-se trazer para discussão e evidenciar as bases teóricas dessas concepções e crenças hegemônicas, e introduzir a abordagem histórico-cultural como permitindo uma noção mais complexa, imprevisível e, por isso mesmo, mais direcionada para a diversidade de processos de desenvolvimento humano e menos apoiada na compreensão da repetição e padronização dos mesmos. Queremos identificar, portanto, que os processos de aprender na escola, estão atados às possibilidades que os processos de ensinar inauguram, e estes ancorados naquilo que transita entre os professores em termos de concepções do mundo, da realidade escolar e dos alunos.

Palavras-chave: *ação e formação docente, concepções e crenças, relação professor-aluno*

Se empezará la discusión planteando algunas preguntas que nos guiarán en la realización del estudio sobre los procesos de constitución del docente a partir de sus concepciones es decir, las creencias en donde se apoyan sus pensamientos, decisiones, acciones y consecuentemente su propia práctica docente.

Para ello pondremos en relieve los fundamentos teóricos de sus concepciones hegemónicas, de sus creencias e introduciremos su abordaje histórico-cultural que permitirá una noción más compleja e imprevisible de su desarrollo humano y, por lo tanto, se apoyará más en la diversidad de estos procesos que en la comprensión de la repetición o normalización de estos.

Se quiere identificar cómo los procesos de aprendizaje están sumergidos dentro de los procesos de enseñanza iniciales, los cuales están soportados desde aquello que es conocido entre los profesores en términos de concepciones del mundo, de la realidad escolar y de los alumnos. Por lo tanto, resulta importante preguntarse:

- ¿De qué forma la acción didáctica permite diferentes vías de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las condiciones para que las diferentes propuestas didácticas surjan?
- ¿Qué piensan los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza?
- ¿Cuáles son las bases de los docentes para elegir una acción didáctica?
- ¿Cómo introducir y llevar a sus estudiantes a través de las mallas de los conocimientos y el saber?
- ¿Cuáles son los resultados para el estudiante y su aprendizaje?

Sabemos que los maestros a partir de sus vivencias y experiencias en su historia personal y profesional, constituyen su forma de pensar. En ella, están presentes explícitas o implícitamente las concepciones, valores, creencias y representaciones sociales sobre diversos aspectos de su vida. Estos se forman y se alimentan de las teorías e ideas que transitan en diferentes instituciones y grupos sociales con los que interactúa el individuo aunque sea de manera informal, lo que le enseñan en el curso de su educación y formación profesional.

Por lo tanto, las ideas de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo humano y en consecuencia, lo que optan por desarrollar en sus actividades docentes, se apoyan en un amplio sistema de creencias que incluye: la escuela y sus formas de organización, el grupo social más próximo, el contexto social y cultural, el alumno y sus posibilidades, la participación de su familia, las formas y dificultades de aprendizaje, las posibilidades de acción del docente y su seguridad entre otros muchos aspectos. Finalmente, se introducen creencias en diversos aspectos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje que a veces recurren al sujeto y a sus características biológicas y otras veces a las relaciones con el grupo social al que pertenezca. Las diferentes concepciones crean distintas posibilidades en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La idea de que el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos aislados y dependientes de un patrón de crecimiento natural y espontáneo está coordinado con teorías psicológicas inatistas que, a menudo, ganan fuerza y llevan a la convicción de que el hombre y su proceso de ser, saber y actuar se rige por un potencial proporcionado genéticamente, y que, por eso, está determinado biológica y orgánicamente. Se cree que hay un desarrollo gradual y evolutivo que sigue los pasos que se deben cumplir por todos. Interrupciones y desajustes con el patrón establecido científicamente sugieren problemas o trastornos. En esta perspectiva, el sujeto tiene la fama de problemático o se identifica con algún trastorno y adquiere una etiqueta.

Por otro lado, la clase social a la que pertenece el estudiante también puede influenciar los procesos de desarrollo, por ejemplo, se puede afirmar que el estudiante al pertenecer a una familia de bajos recursos, esta propenso a problemas en su desarrollo como bien podría ser el nutricional, debido a un retraso en experiencias como la interacción social, el lenguaje y la poca estimulación intelectual; Lo

que explicaría deficiencias en habilidades y en los requisitos previos para un curso de la vida escolar sin problemas y sin interrupciones en su continuidad. Por consiguiente, se refuerza la creencia de que el aprendizaje se determina por el desarrollo, pues en él se encuentran inmersas las capacidades del sujeto y su clase social de origen. Al igual que el desarrollo humano, el aprendizaje desde su edificación, debe comprenderse como una evolución y un progreso.

La presencia de los anteriores aspectos, inquieta a los docentes, ya que en el reconocimiento de estos vacíos, ellos desarrollan ideas que no se les facilita llevar a cabo, lo que conduce a considerar que el razonamiento abstracto y la generalización también intervienen. Lo anterior, sugiere la presencia de diferentes tipos de problemas, que permiten la identificación de trastornos psicológicos como el déficit de atención y la hiperactividad, debido a que el estudiante no responde como espera la escuela o su profesor; Al esto volverse recurrente, lo puede desalentar o incluso puede generar desesperación. El afán de no querer verse o que lo vean como quién tiene menos valor, es un paso para que aparezca como experto en engañar y ocultar.

Esto lo hace probando o demostrando su superioridad, eludiendo normas y dispersando su atención, alejándose del currículo escolar. Todo está listo para identificar e instruir al sujeto inquieto, inadaptado que tiene poca concentración, que no responde a las expectativas, y luego se llega a la conclusión de que tienen dificultades de aprendizaje. Ciertamente, estas dificultades se han cristalizado, creando barreras reales para el aprendizaje y la vida escolar. El aprendizaje se entiende entonces como un punto de vista cognitivo, donde el sujeto no cumple con sus requisitos, su potencial es defectuoso. La creencia se basa en que la dificultad del aprendizaje viene con el sujeto, como algo que está en él, en su cerebro o en su cuerpo y que se trata entonces de una alteración de los procesos psicológicos básicos, es así como esta perturbación es tomada como una imperfección para escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Finalmente el alumno debe someterse a una evaluación médica, neurológica o psicopedagógica para asegurar el reconocimiento, aclararlo o para registrar científicamente las deficiencias o discapacidades, y de ese modo asegurarse de su incompetencia.

Identificamos, por tanto, que los supuestos básicos que apoyan la enseñanza, se articulan con las percepciones y creencias de que los estudiantes son individuos con características fijas, cuya herencia y entorno social se muestran como determinantes del rendimiento escolar. También se considera que tienen un déficit en la educación y que carecen de requisitos previos para continuar el aprendizaje progresivo y exitoso. Las trayectorias teóricas y las prácticas pedagógicas aparecen predominantemente impregnadas por una visión naturalista, organicista y clínica en el desarrollo humano, son vistas como algo universal. En esta perspectiva, puede limitar o detener la enseñanza, ya que induce a limitarse a las dificultades y de ese modo alejarse de las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Se cree que con estas concepciones tan firmemente instaladas de la enseñanza, las posibilidades de crecimiento de la repetición y la deserción escolar, son aún más altas, a esto se añade los prejuicios y estereotipos (Patto, 1990; Collares & Moises, 1996; Moises, 2001; Abramowicz, 1997).

Se sostiene, por tanto, que este punto de vista negativo centrado exclusivamente en lo que falta en el sujeto, puede traer como resultado el rechazo del estudiante, empeorando la distancia entre el profesor y él. En esta coyuntura, el profesor no reconoce en el estudiante su lógica de funcionamiento psicológico, lo que requeriría una profundización de las relaciones y del diálogo en la interacción con él, tomando el enfoque de la intervención educativa en donde el estudiante debe ser apoyado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por la psicología cultural-histórica, Vygotski (1929-1997) nos advierte sobre esta tendencia y sobre los peligros del análisis puramente cuantitativo y acumulativo del aprendizaje y del desarrollo. Para él, los procesos de desarrollo implican cambios bruscos en un proceso cuyo resultado será el surgimiento de la diversidad, por lo que será esencialmente cualitativo, mucho más que cuantitativo o acumulativos. Este desarrollo siempre surge en la tensión de fuerzas opuestas, por lo que siempre es incierto y esto debe ser visto como algo positivo, ya que trae la idea de la vida como una creación

constante y nunca como un estancamiento (Vygotski, 1926 o 2001). Debe tenerse en cuenta, entonces, que el aprendizaje no se puede considerar en vista de la llegada convergente a los resultados, ya que siempre será habitada por la diversidad, requiriendo una búsqueda constante del profesor por las características específicas de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Este proceso está constituido por diferentes procesos de significación (Tacca, 2000), que emergen en los momentos interactivos entre los alumnos y también con sus maestros. Cabe aclarar nuestra comprensión de este concepto.

Conceptualizar el proceso de significación como un proceso global donde se encuentran las motivaciones emergentes, las referencias, los significados y los sentidos en el contexto de las interacciones entre las personas (o entre profesor y alumnos), en diferentes lugares y situaciones (la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo). El proceso de significación es un trabajo de los sujetos involucrados en situaciones interactivas, visto como sujetos concretos, situados en un momento ontogénico, cultural e histórico (Tacca, 2000, p.41).

Se incluye en esta propuesta la identificación de las dinámicas que impulsan el proceso de aprendizaje. Tenemos que entender que hay una diversidad de posibilidades en la configuración del objeto de conocimiento, uniéndose a una multiplicidad de procesos de significación y producción de sentidos en la práctica del aula interactiva y comunicativa. Esto nos permite demostrar la imposibilidad de un funcionamiento homogéneo y prevalente en los sujetos, que nos obliga a una construcción de los significados. (Smolka, 1997; Goes, 1997).

Se entiende que la creación de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo va en la perspectiva de lo que está por venir y no en lo que limita al sujeto (Vygotski, 1929/97). Las intervenciones pedagógicas solo pueden ser sedimentadas en los motivos, en la singularidad del aprendiz, donde surge lo que es inesperado. Para ello, el profesor tiene que ser un defensor constante de ideas, supervisar e investigar las formas en que el estudiante las toma.

Esta dimensión de la imprevisibilidad y la diversidad nos hace enfatizar en la idea del "docente investigador" (Tacca, 2009), caracterizándolo como alguien que investiga y alienta al estudiante, que da cuenta de la importancia de conocer, entender y controlar su pensamiento, que hace suposiciones en sus modalidades de acción y funciones; interpreta sus emociones y hace propuestas de educación de acuerdo con las necesidades y motivaciones que surgen, siempre creando oportunidades innovadoras de aprendizaje y desarrollo. Esto nos permite pensar en la constitución del maestro en un continuo y altamente creativo proceso, llegando a la emergencia de algo nuevo en la acción pedagógica.

En este enfoque, las situaciones de aprendizaje tienden a centrarse en el proceso de pensamiento, en los significados y pide que sea de importancia la producción de ideas y no en la reproducción de contenido. En la escuela se deben establecer procedimientos para fortalecer y consolidar la idea del maestro como el defensor del conocimiento a cargo del aprendizaje, necesitando de una autonomía para poder innovar. El profesor autónomo afirma esa necesidad.

Sin embargo, de forma muy recursiva, nos encontramos con que las actividades propuestas en la escuela, toman el camino opuesto, simplemente porque se mueven mecánicamente, tanto el funcionamiento psicológico del alumno como del profesor. Las actividades docentes tienen la tendencia a quedarse en un enfoque colectivizado, lleno de actividades llevadas a cabo fuera del salón de clases y fuera de los intereses y emociones de los estudiantes. Esto oscurece lo que los estudiantes pueden pensar y crear en la medida en que se encuentren involucrados en la necesidad de identificar las expectativas de aquellos que están fuera de las aulas. El trabajo del estudiante es adivinar lo que tiene que hacer para tener éxito y en lo que alguien trae como actividad preparada, lo cual le hace perder el foco en lo que debería ser la esencia del aprendizaje, es decir, pensar, relacionarse y traer ideas que se establecen en un proceso conjunto de discusión entre el profesor y los estudiantes (Tacca, 2000).

En este sentido, la relación del conocer con el saber de estos actores de la escuela puede mostrarnos una perspectiva a la necesidad de pensar o ir a la búsqueda del conocimiento (el contenido de la escuela) y no solo en su forma fija, estancada, estática y en la relación casi exclusiva con lo que ya se ha producido (Vygotski, 1935-1997). Esto lo vemos cuando las actividades parecen exigir respuestas previamente esperadas, por lo que solo vale la pena un pensamiento convergente: la capacidad en lectura y en ortografía con la repetición de los ejercicios; centrarse en la corrección de errores sin análisis y discusión; preguntas cuyas respuestas deben buscarse en su totalidad a textos informativos; propuestas descontextualizadas en relación el estudiante que mantiene activo; las actividades que se dirigen son solo para mantener a los estudiantes ocupados porque no los provocan o incluso evitan que hagan preguntas. Estos son algunos ejemplos de lo que identificamos como las actividades que se unen a un conocimiento estático y no transformado.

En otra dirección vemos las consecuencias del pensamiento reflexivo, en el análisis de las situaciones que requieran el pensamiento e inducir al sujeto a crear y operar con posibilidades de resultados creativos, la aplicación de la diversidad de los vínculos en diferentes direcciones y las variaciones entre aspectos de un mismo contenido de una escuela (Vygotski, 1935/97). Estas son actividades que tienen como objetivo ampliar la experiencia de los estudiantes, haciendo una mayor participación y comprometimiento con el contenido, invitándole a producir ideas, cambiar ideas, lo que corresponde el pensamiento divergente. En estas actividades, la enseñanza está cuestionando, siendo provocadora, estimulante y desafiante, apoyando para formular preguntas, respuestas y argumentos que se encuentran en el espacio educativo, haciendo el diálogo reflexivo. Se tiene el valor de explorar para conocer e interactuar, lo que requiere de mucha atención y participación, así como de acercar el proceso de enseñanza con el aprendizaje. Esto puede requerir grandes esfuerzos, tanto del estudiante que acepta las provocaciones y desafíos del maestro, como también en relación al profesor, ya que debe redoblar su atención para comprender en el momento de hacer nuevas preguntas, dar apoyo conceptual, facilitar información o indicar nuevas fuentes al estudiante;

Sin embargo, todo nos lleva a creer que la línea más prometedora de la acción docente, aún parece débil en las escuelas. También hay mucho desacuerdo, escepticismo y desconfianza en la consecución de un trabajo productivo entre los estudiantes. No hay culpables aislados en esto porque lo que funciona es un conjunto de factores y aspectos que tengan los profesores y los estudiantes.

Tomar la enseñanza lejos de un enfoque que se hace solo para reproducir el contenido, cuya dirección sea la comprensión del aprendizaje en un proyecto de innovación pedagógica, se refiere a la necesidad de poner la acción y intervención pedagógica cerca del sujeto de aprendizaje (González Rey, 2006; Tacca, 2006b; Tacca y González Rey, 2008). En esta coyuntura, nuevas preguntas aparecen:

- ¿Cómo el profesor percibe los estudiantes concretos que hay en su clase?
- ¿Qué recursos y estrategias reúne para trabajar con estos estudiantes y de qué forma darse cuenta de lo que han aprendido?
- ¿Cómo se entiende el trabajo que debe llevar con él?
- ¿Cómo se identifica la necesidad de enseñanza de los estudiantes?

Existe una gran diversidad en los procesos de aprendizaje y desarrollo, ya que hay muchas subjetividades presentes en el salón de clases, lo que indica la necesidad de entender la producción de sentido subjetivo que surge en el aprendizaje. Integrado en la perspectiva histórico-cultural, el estudio de la subjetividad de González Rey (2003, 2007) refuerza nuestro argumento cuando su propósito es:

Recuperar el sujeto del aprendizaje implica la integración de la subjetividad como un aspecto importante de este proceso, debido a que el sujeto aprende como un sistema y no solo como el intelecto. El sentido subjetivo, en la forma en que hemos desarrollado esta categoría representa un sistema simbólico-emocional, en constante desarrollo, ya que cada uno de estos aspectos es evocado de manera recíproca, sin

que una sea la causa de la otra, causando la evolución constante e imprevisible que conduce a nuevos desdoblamientos que llevan a nuevas configuraciones del sentido subjetivo (González Rey, 2006, pp. 33-34).

El resultado de esta proposición dirige para la necesidad de conectarse con los motivos y las necesidades del aprendiz. Para conectarse con las motivaciones y necesidades del otro, conectarse con su pensamiento y su emoción, es necesario relacionarse con él de forma consecuente (Tacca, 2006a). La relación con el otro se produce a través de procesos comunicativos en que se cobra importancia a la postura de la apertura al diálogo. Diálogo que significa interés y disposición a escuchar lo que el otro tiene que decir, hacer que él manifieste su pensamiento recorriendo los caminos que llevan a sus procesos de significación.

También significa tener compromiso y responsabilidad entre las personas y el deseo de comprender la forma de pensar en el contexto de las emociones que surgen, es decir, en el contexto de la configuración de la subjetividad y de la producción del sentido subjetivo del aprendizaje (González Rey, 1997, 2003, 2006). Esto implica una posición de involucrarse con los intentos que indican procesos de aprendizaje en construcción, manteniendo una atención individualizada, pero que también implica en el acompañamiento del grupo que sigue produciendo. Una práctica pedagógica implicada en el movimiento del sujeto de aprendizaje, entendida en el contexto de los procesos relacionales y dialógicos, hacen cambios auténticos en el estudiante y en el profesor.

Por parte del profesor, el estímulo, la investigación, el pensamiento y los modos de conocer del alumno, el comprometimiento con él, se demostrará en la forma en que se prepara para dirigir su trabajo hacia las posibilidades de los alumnos. Es este el entendimiento que debe darse al concepto de desarrollo próximo o inmediato de Vygotski (1934-1987), en lo cual la atención se centra en la creación de lo nuevo. Si la preocupación es sobre el potencial y no sobre la falta o en el límite, se impone la necesidad de búsqueda de oportunidades de aprendizaje.

Los argumentos, entonces ganan fuerza hacia la eficiencia requerida de los procesos pedagógicos y de la educación como una base esencial del desarrollo del sujeto, en que adquiere protagonismo la posición que él ocupa en su contexto socio-cultural e histórico. El tipo de relaciones sociales en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, puede significar diferentes posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo, la comprensión del aprendizaje marcada por la subjetividad y por la producción de sentido subjetivo del estudiante, no ha sido un aspecto muy presente en el espacio de convivencia de profesores y estudiantes, así como no ha sido muy explorada en la investigación científica educativa. Entendiendo al estudiante en su singularidad posiblemente quitaría muchas de las etiquetas que tienen y que son precedentes de la forma diversa que tienen de entender y posicionarse frente al conocimiento.

Desde las primeras preguntas que habíamos formulado en este texto, se ha argumentado las acciones de la enseñanza didáctica que permiten diferentes vías de aprendizaje, estas se exponen a continuación:

- El maestro da apoyo en concepciones y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, en el logro de los estudiantes, lejos de una perspectiva predominantemente naturalista, organicista, clínicas y universalista del desarrollo humano;
- tiene la intención de identificar como los procesos de significación de los estudiantes participan en sus logros escolares;
- Se centra en las actividades dirigidas a la producción de ideas para el pensamiento reflexivo y no para la reproducción de los contenidos;
- Exige acción investigativa del estudiante, dando más atención a su potencial de aprendizaje y no a sus posibles dificultades;

- pretende relacionarse con el sujeto que aprende para comprender los vínculos entre sus pensamientos y sus emociones que significan tratar de entender la producción de sentido subjetivo de los estudiantes en relación con su aprendizaje.

Sostenemos, por tanto, que estas son las condiciones para aparecer propuestas didácticas innovadoras, lo que significa la elección de caminos que lleven a los estudiantes por las mallas del saber y el aprender, lo que permite resultados de aprendizaje más significativos para ellos y que despiertan la curiosidad de conocer y relacionarse con el mundo.

Llegamos a la conclusión de que los profesores necesitan identificar cuáles son las dinámicas que impulsan el proceso de aprendizaje y considerar estos aspectos en sus estrategias de trabajo en el aula. De esto se deriva la necesidad de generar diferentes acciones con el fin de apoyar a los estudiantes en sus dudas y en situaciones complejas como el aprendizaje en situación de conflicto. Estos momentos que deben superarse pueden ser agravados por la falta de una acción precisamente pedagógica.

Se necesita que por diferentes caminos los maestros identifiquen los procesos que pueden sufrir obstrucciones dentro del aprendizaje y que creen estrategias para la superación de ellas, evitando que se aumenten las experiencias de fracaso escolar. Estas experiencias de fracaso suelen causar una deserción escolar y se convierten en aspectos contundentes y contribuyentes para la generación de una baja autoestima. Finalmente, esto se puede reflejar en todos los ámbitos de su vida, dentro y fuera de la escuela.

Estas posturas que ayudarían al profesor en su actividad como docente, y lo llevarían a repensar sus actividades dirigidas al estudiante, mediante la realización de los cambios que fuesen necesarios como procesos innovadores, serían:

- Pensar en las bases de sus concepciones, sus creencias sobre el aprendizaje y el desarrollo, así como las representaciones sociales que comparte con su grupo de convivencia.
- Hablar sobre la investigación animando a los estudiantes, tratando de descifrar los significados creados desde su desarrollo social.
- Ser un interventor atento, dispuesto a entrar en relación con el estudiante, intentando conocer la producción de sentido subjetivo en el aula, mostrando sus recursos personales, sus diferentes instrumentos y estrategias a favor de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del estudiante.

La teoría histórico-cultural puede contribuir de manera importante en el cambio de conceptos, además puede ser de apoyo a una acción docente que avanza cualitativamente sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Las relaciones sociales son la base de la comprensión mutua de los que enseñan y de los que aprenden. Esto ayudará a superar todos los obstáculos y limitaciones, muchos de ellos consolidados a lo largo del tiempo. Esto es un reto que solo puede abordarse si hay una disponibilidad y flexibilidad frente a nuevos intentos, nuevos descubrimientos, con innovaciones vistas como un producto construido sobre las experiencias vividas.

Bibliografía

- Abramowicz, A. Quem são as crianças multirepetentes? In: Abramowicz, A. & Moll, J., *Para Além Da Fracasso Escolar*, Campinas, S.P.: Papirus.
- Collares, C. L & Moisés, M.A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*, São Paulo: Cortez.
- Góes, M. C. (1997). As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: Góes, M.C.R & Smolka A.L.B (orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- González Rey, L.F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*; S.P: Thomson.
- _____. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica, in: Tacca, M.C.V.R., *Aprendizagem E Trabalho Pedagógico*, S.P.: Alínea.
- _____. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*, La Habana: Pueblo y Educación.

- Moisés, M.A.A., (2001). *A Instituição Invisível: Crianças Que Não Aprendem Na Escola*, São Paulo:Fapesp.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*, São Paulo: T.A.Queiroz.
- Smolka, A I. B. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: M.C.R Góes, & A.L.B. Smolka (orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- Tacca, M.C.V.R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*, Tese de doutorado, Brasília, UNB.
- _____. (2006a). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*, Campinas: Átomo e alínea.
- _____. (2006b). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade, in: Maluf, M.I.(coord) *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*, Petrópolis: Vozes e São Paulo: ABPP.
- _____. (2009). o professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender, in: Mitjans Martínez, A. & Tacca, M.C.V.R. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas: Alínea.
- _____. e González Rey, L.F. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender, revista *Psicologia: ciência e profissão*; Conselho Federal de Psicologia, ano 28, v 1. n.1, pp 138-161.
- Vygotski, L S. (1987). *Pensamento e linguagem* (obra de 1934) São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001). *Psicologia pedagógica* (texto de 1926), Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea (texto de 1929) in: *Fundamentos de defectología. Obras escogidas*, t. V. Madrid: Visor.
- _____. (1997). El problema del retraso mental (texto de 1935) in: *Fundamentos de defectología. Obras escogidas*, t. V. Madrid: Visor.