

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

LAS TEORÍAS ACADÉMICAS Y LAS CONCEPCIONES PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Mario A. Zimmerman.

Cita:

Mario A. Zimmerman (2004). *LAS TEORÍAS ACADÉMICAS Y LAS CONCEPCIONES PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/118>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/zh2>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

52 - LAS TEORÍAS ACADÉMICAS Y LAS CONCEPCIONES PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Autor/es

Mario A. Zimmerman

Institución que acredita y/o financia la investigación

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En los Institutos de Formación Docente los estudiantes abordan una serie de conceptos teóricos que se consideran necesarios para su futura labor. La enseñanza de estos conceptos se transforma en un desafío para los Profesores dado que no siempre son entendidos en el marco de las teorías académicas que les dan sentido sino en el de las "concepciones personales" de los estudiantes. El objetivo de este estudio fue indagar las conceptualizaciones personales de los estudiantes de un Profesorado de Educación Inicial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y los cambios – o la ausencia de ellos – que tenían lugar al finalizar el tercer año de la carrera docente. En particular, se indagaron sus conceptualizaciones iniciales acerca del aprendizaje infantil, los cambios registrados en estas concepciones desde su ingreso al Instituto y la relación con los enfoques constructivistas presentes en los programas de estudio de la Institución. Si bien no se registran cambios relevantes en esa dirección sí encontramos que la consideración de los procesos de aprendizaje de las niñas y niños se ha recentrado y difuminado en los aspectos normativos y prescriptivos de la intervención docente.

Resumen en Inglés

ACADEMIC THEORIES AND PERSONAL CONCEPTIONS IN THE TEACHER'S TRAINING Teaching training professors cope with a hard task: to teach academic concepts about learning to their students. In this research, spontaneous theories about learning are examined at the initial and final stages of the student' s career. We found that there are some changes in the way students understand learning. Nevertheless, these changes aren't orientated towards a conceptualization of the complexity of the child's processes and interactions, but rather to the normative and prescriptive aspects of the teacher's intervention.

Palabras Clave

APRENDIZAJE CONCEPCIONES FORMACION DOCENTE

Presentación

En esta investigación hemos indagado las conceptualizaciones *espontáneas* acerca del aprendizaje de las niñas y los niños, presentes en una muestra de estudiantes que cursan su tercer año de estudios en un Profesorado de Nivel Inicial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El concepto de aprendizaje es un contenido central en la formación del Profesorado y se aborda de manera explícita en las dos terceras partes de los programas de la Institución. Las hipótesis centrales de este estudio sostienen que las conceptualizaciones de las estudiantes acerca del aprendizaje infantil, responden a teorías personales y que estas *concepciones personales* son las utilizadas para caracterizar los aprendizajes en lugar de los enfoques constructivistas enseñados en su formación de Profesorado (estamos usando el término constructivismo en un sentido muy amplio que englobaría diferentes perspectivas al respecto). Además, se sostiene que las concepciones personales de los estudiantes se mantienen esencialmente invariables desde su ingreso al Profesorado en lo que respecta a la caracterización de los procesos constructivos de las niñas y niños y sus interacciones.

Estas hipótesis hacen referencia al problema de la relación entre dos tipos de “ teorías” : las *concepciones personales* y las *teorías académicas* y a los cambios producidos en las primeras. Se sitúa esta controversia en un contexto específico, el de la formación docente, y se hace referencia a un contenido también específico y medular de los Programas de estudio

Consideraciones teóricas

La enseñanza en los Institutos de Formación Docente nos enfrenta a la tarea de presentar a los estudiantes una serie de conceptos de distintas disciplinas necesarios para su futura labor docente. Esta tarea se transforma en un desafío para los profesores dado que estos conceptos no siempre son entendidos en el marco de las teorías académicas que les dan sentido sino en de las concepciones personales de los alumnos.

Los conocimientos disciplinares, la mayoría de las veces no coinciden con los conocimientos espontáneos o del sentido común que los estudiantes traen. Los conocimientos *espontáneos* son conocimientos originales que el sujeto se va dando a través del tiempo; estas construcciones espontáneas, creencias e hipótesis, no son producto de los procesos instruccionales y frecuentemente se mantienen a pesar de ellos. Se deben, más bien, a la reconstrucción de los objetos de la cultura desde los sistemas cognitivos que se poseen.

Las concepciones personales se pueden caracterizar como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente, son al mismo tiempo una estructura de recepción que permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se van a determinar conductas y negociar acciones. Ante la falta de información y la necesidad de control y de toma de decisiones, la elaboración de teorías proporcionaría *valores de anclaje* para la acción (ver Bruner, 1996; Pozo y Scheuer, 2000; Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993).

Desde esta perspectiva, las concepciones de los estudiantes no deben ser abordadas en tanto sucedáneos erróneos de las teorías científicas ni las prácticas

reducirse a ser el campo de *aplicación* de las teorías científicas correspondientes (Bromme, 1988). Una práctica deseable, sea ésta la que fuere, no se produce por el simple reemplazo de teorías “ incorrectas” por teorías "correctas". Por lo tanto, las concepciones personales deberían ser comprendidas en los contextos específicos en que se presentan y analizadas en lo que tienen de originales y no de *deficitarias*.

Metodología

En el presente estudio se incluyeron dos procedimientos de indagación cualitativa: producción y análisis de relatos y entrevistas clínicas. Se le pidieron a 20 estudiantes en su primer día de las Jornadas de Ingreso al Profesorado la realización de diferentes relatos acerca de cómo un niño aprende algo (temas “ libres” y sugeridos por nosotros). Dos años después se le pedía a la estudiante que escribiera un nuevo relato y se realizaba una entrevista semiestructurada de tipo clínico en la cual se los confrontaba a los relatos producidos en el ingreso y se les pedía su opinión, qué mantendrían, qué cambiarían, etc. Se pedían también ampliaciones y justificaciones de los nuevos relatos. El resultado de la sistematización y análisis del contenido de los relatos se analizó conjuntamente con el material obtenido en las entrevistas.

Resultados

Plantaremos algunos de los resultados obtenidos de acuerdo a tres ejes de análisis: a) diferencias entre el contenido de los relatos iniciales y finales; b) modificaciones propuestas con respecto a los relatos iniciales y c) aspectos epistemológicos y psicoeducativos de las concepciones de los estudiantes.

a) Diferencias entre el contenido de los relatos iniciales y finales

En general no se aprecian diferencias notables entre los distintas realizaciones con respecto a los procesos puestos en juego por el niño. En los relatos realizados en el tercer año de estudios se aprecian otros cambios:

- Ya no se especifica tan claramente el protagonista del aprendizaje y los planteos son más genéricos, relatos del estilo de *Camila tiene un año y es hija de padres divorciados... Actualmente vive con su madre en la casa de su abuela es reemplazado por relatos como “ los niños observan a la maestra...”*
- Aparece una fuerte presencia de la maestra y del contexto escolar o de un adulto con intenciones explícitas de enseñanza en todos las producciones y desaparecen los aprendizajes “ espontáneos” . Este cambio coincide con la ausencia de la mención del interés o motivación del niño.
- Con respecto a las modalidades de aprendizaje, si bien siguen predominando las asociativas con énfasis en la repetición de percepciones, se considera la *exploración* del objeto por parte de los niños.

b- Modificaciones propuestas con respecto a los relatos iniciales.

Cuando se confrontó a los estudiantes con sus primeros relatos (realizados en el Ingreso), preguntándoles su opinión al respecto, encontramos distintas respuestas que hemos clasificado de acuerdo a tres tipos: 1) las que proponen cambios en el adulto, 2) las que no proponen cambios y 3) las respuestas en las que los cambios propuestos son relativos al niño.

1) Las mayor parte de los cambios propuestos corresponden los *cambios centrados en el adulto o docente*; se plantean para el 55 % de los relatos. En estos se enfatiza la actividad del adulto, se afirma que debería haber mayor actividad del adulto para que el aprendizaje del niño se produzca; que el aprendizaje es posible si hay enseñanza intencional o se critica la modalidad de enseñanza desarrollada y se plantea otra que se considera mejor.

2) Las que *no proponen ningún cambio o modifican detalles menores* se plantean para el 32 % de los relatos.

3) Las respuestas que proponen *cambios centrados en el niño y/o en su proceso de aprendizaje* se plantean en el 27% de los relatos. En estas respuestas, alrededor de la mitad hacen referencia a secuencias evolutivas del niño o la edad que debería tener para poder aprender el contenido en cuestión, y la otra mitad

hace mención a cambios en la manera de entender la modalidad de aprendizaje del niño o en la caracterización del aprendizaje en tanto proceso. *En consecuencia, cuando se confronta a los entrevistados con sus relatos iniciales, solamente se proponen cambios que hagan referencia a los procesos de aprendizaje puestos en juego por los niños en algo más del 13 % de las respuestas.*

c) Aspectos epistemológicos y psicoeducativos de las concepciones de los estudiantes

- La complejidad de las situaciones de aprendizaje no se ve reflejada en la situación de entrevista: se hacen afirmaciones que parecen no requerir confirmación ni relacionarse con hipótesis diversas o conocimientos provisionales
- Las explicaciones encontradas son de tipo monocausal o una yuxtaposición de factores no articulados. Se plantean explicaciones *ad hoc* en forma puntual para la pregunta realizada que varían de acuerdo al tipo de situación que se encara, sin justificar el porqué de esa variación, ni reconocer, en muchos casos, contradicción con afirmaciones anteriores.
- Las concepciones evidenciadas en las estudiantes indagadas responden mayoritariamente a una psicología centrada en la *conducta* observable. El conocimiento resulta así algo externo e independiente del sujeto, algo ya acabado que se le presenta al niño para su incorporación pasiva a través de percepciones dirigidas por la docente.
- En la situación de entrevista encontramos, al igual que en los relatos, un corrimiento del aprendizaje espontáneo del niño hacia la “buena” enseñanza.
- Las teorías psicológicas se han corrido hacia lo normativo y hay algunas “correctas” y otras “incorrectas”; por ejemplo, se hace referencia al *Conductismo* en términos despectivos: “... así no se enseña... ¡eso sería conductista!” Este tipo de respuestas no se refieren a los procesos psicológicos de construcción del conocimiento del niño, se vinculan a lo que una maestra *debe* hacer desde la perspectiva del *deber ser docente* y lo que la maestra debe hacer desde una perspectiva *técnica* para lograr el aprendizaje del niño. Esto

se aprecia en otro ejemplo de la entrevista (nótese que el entrevistador explicita el interés por lo que hace el niño):

E: - ¿Y aparte de lo que hace el docente, el niño cómo aprendería?

A: - ¿Cómo aprendería a escribir? Bueno en el preescolar recién aprenden el nombre, a escribir el nombre nada más el nombre, no se puede ir más allá del nombre.

E: - Vos acá (en referencia al relato de la entrevistada) dijiste algunas cosas: aprende observando, intentando, imitando...

A: - Si, no digo mucho tampoco.

E: - También ponés jugando y después " pero con el tiempo fue mejor" ¿Por qué iría mejorando con el tiempo?

A: - Bueno, porque a medida que va creciendo y a medida que entre a primer grado se pone más énfasis en la escritura. Por ejemplo, en el preescolar no tanto, se hace más que el niño empiece a reconocer cuál es la letra de su nombre.

Algunas conclusiones

En lo que respecta a las concepciones de los estudiantes acerca de los procesos de aprendizaje que realizan los niños no se produjeron variaciones sustanciales en dirección a enfoques constructivistas. La caracterización del aprendizaje no responde a esos enfoques y tampoco se producen conflictos entre las perspectivas que los alumnos tenían al ingresar y las presentes en los Programas de estudio. Sin embargo, que las concepciones acerca del aprendizaje del niño no se hayan modificado sustancialmente en dirección al constructivismo, no significa que no se hayan registrado modificaciones. Los cambios se vinculan a lo que una maestra *debe* hacer en el doble sentido, normativo y prescriptivo. Los niños se han difuminado, se ha producido un desplazamiento hacia la maestra y el aprendizaje pasa a ser lo que el docente hace para que éste se lleve a cabo. Se piensa desde el rol docente y se produce una suerte de definición *operacional* del aprendizaje: ante la pregunta acerca de por qué aprende un niño, orientada - ¡de modo insistente y explícito por parte del entrevistador! - a sus mecanismos, relaciones, percepciones, motivaciones, conflictos, acciones, etc. se responde acerca de la

actividad desarrollada por la maestra para que el niño aprenda. Estas explicaciones se apoyan en particular en las materias vinculadas a los modelos didácticos aprendidos. Estos modelos didácticos cobran un peso mayor para explicar los aprendizajes que las materias de la formación general vinculadas a la Psicología; parecerían brindar una suerte de esquemas o de formatos de acción e interacción para resolver los aprendizajes del niño más allá de la comprensión de los procesos puestos en juego.

Se considera “ buen” aprendizaje el que resulta de la enseñanza intencional de la maestra. Esta enseñanza ha desplazado a los padres o hermanos quienes actúan en el contexto familiar sin una planificación de la actividad. La enseñanza intencional ha opacado también a la espontaneidad del niño. Al trasladar el aprendizaje al ámbito escolar y centrarlo en el docente se deja de considerar a la motivación o el deseo como un aspecto vinculado al aprendizaje. Si el interés del niño es tomado en cuenta, lo es en tanto requisito *técnico* de la enseñanza para el logro de lo planificado.

Algunas situaciones en que se aprecia un mayor repertorio de modalidades e indicadores de aprendizaje son aquellas en las que se consideran acciones exploratorias (en repetidas ocasiones caracterizadas como *ensayo y error*) y aspectos *evolutivos* del niño. En estos pasajes se menciona la exploración activa del niño hacia los objetos y se toma en cuenta su edad, sus etapas, lo que el niño es capaz de hacer, o no, en determinado momento. Sin embargo, el planteo de las etapas evolutivas no parece reflejar la consideración de procesos constructivos sino que nuevamente se utiliza un sentido normativo o prescriptivo: estas etapas nos indicarían qué cosas se le *debe* o se le *puede* enseñar a un niño a cierta edad y qué cosas no. Como se afirmó, la solución al problema de la formación docente no se limita a reemplazar concepciones defectuosas por concepciones “ correctas” . Aún en el caso de planteos más complejos que involucran procesos constructivos, se nos presenta como un obstáculo la falta de reflexión explícita acerca de los razonamientos utilizados y la ausencia de fundamentación y de referencias con respecto a las aseveraciones realizadas. Este estado de cosas impide al practicante una evaluación reflexiva de la enseñanza y de los

aprendizajes, su consecuencia directa es la *reproducción* de prácticas por sobre las posibilidades de *transformación*

Bibliografía

- Bromme, R. (1988): "Conocimientos profesionales de los profesores" en Enseñanza de las ciencias, N° 6, 19-29.
- Bruner, J. (1996): The culture of Education. Harvard College. (Ed. Castellana: La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje Visor, 1997).
- Castorina, J. (1999): Seminario " Introducción a los problemas epistemológicos de la Psicología educativa" . Maestría en Ps. Educativa. Fac. de Psicología U.B.A.
- Coll, C. (1996): " Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica " Anuario de Psicología, N° 69. 153-178.
- Piaget, J. (1926): La representation du monde chez l' enfant. Alcan, París. (Ed. castellana: La representación del mundo en el niño. Barcelona. Morata, 1981.
- Pope, M. y Scott, E.: " Teachers' Epistemology and Practice" . En R. Halkes y J. Olson: *Teachers Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets y Zeidinger. Holanda, 1983.
- Pope, M.: "Investigando sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en *Learning and Instrucción*. Carretero M., Pope, M., Simons, R. y Pozo, J. Pergamon Press. Oxford, 1991.
- Pozo J. y Scheuer N. (2000): " Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" , en El aprendizaje estratégico, J. Pozo y C. Monereo coord. Madrid. Santillana.
- Rodrigo, M: J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Visor.
- Rodrigo, M. (1997): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?". Novedades Educativas, N° 76, 59-61.
- Rodrigo, M. y Correa, N. (2000): " Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" , en El aprendizaje estratégico, J. Pozo y C. Monereo coord. Madrid. Santillana.

- Terhart, E. (1987): " Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? ". Revista de Educación N° 284, 133-158.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber C. (2000): "Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial". En Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. N. Elichiry comp. Buenos Aires. Manantial.
- Zimmerman, M. (2003): " Aprendizaje de los maestros: la perspectiva constructivista en la formación docente" . En Aprendizajes escolares: desarrollos en Psicología educativa. N. Elichiry comp. Buenos Aires. Manantial (en prensa).