

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Concepciones de docentes de nivel primario de la zona andina rionegrina acerca de las variedades lingüísticas en la escuela.

Iparraguirre, María Sol.

Cita:

Iparraguirre, María Sol (2010). *Concepciones de docentes de nivel primario de la zona andina rionegrina acerca de las variedades lingüísticas en la escuela. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/430>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/m2t>

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>.

NOTAS

(1) Incluso con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1792-1750 AC) menciona un concepto comparable.

(2) Tales como la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y las nuevas teorías del aprendizaje.

(3) El enfoque conductista o behaviorista tiene muchas connotaciones americanas debido a que la teoría del condicionamiento operante se originó en los Estados Unidos. Pero afirmar que el enfoque conductista es típicamente americano es demasiado simplista ya que se ha utilizado ampliamente fuera de Norteamérica. Algunos ejemplos más sobre la amplitud de este enfoque se reflejan en las críticas actuales al proceso de Bolonia o a la armonización en la educación superior, las mismas afirman que se basa en el modelo de competencia conductista (ver, por ejemplo, Hyland, 2006).

(4) Se trata de un proyecto creado para apoyar la creación de los ECTS. Su objetivo es desarrollar una metodología común para difundir el marco europeo de cualificaciones en la Educación Superior dentro del contexto del proceso Bolonia (González y Wagenaar, 2005). Se propone programas basados en resultados del aprendizaje, que son descriptos en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias y competencias genéricas. Las competencias sirven como puntos de referencia para el diseño de currículos y de evaluación para desarrollar programas de estudio comparables. Este enfoque es duramente criticado por Hyland (op. cit.) y también por Hager (2006) quienes afirman que "los resultados de un desempeño pueden ser especificados de manera precisa", y que "los resultados del aprendizaje del Tuning son una especie de resultados de desempeño". Las competencias no pueden ser especificadas de forma precisa de esta manera. Así, el Proyecto Tuning, erróneamente equipara resultados de aprendizaje y competencias, otorgando a estas últimas una objetividad falsa.

BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, C. (1994) "Una función para la escuela (...)" En: Filmus, D. (comp.) ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires. Norma.
- DOCUMENTO AUAPSI (2007) Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo.
- Duschatzky, S. (1993) "Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición". Propuesta Educativa N° 9, FLACSO. Buenos Aires.
- LOPEZ GUERRA, S.; FLOREZ CHAVEZ, M. (2007) "La ambivalencia del término "competencias comunicativas" Universidad Pedagógica Nacional. Querétaro, México.
- MARTINEZ, C. (2009) "Reflexiones en torno a la calidad en la educación", Universidad Autónoma de Madrid. España.
- MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINGS, K. (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3.
- TOBÓN, S. (2006) "Aspectos básicos de la formación basada en competencias". Talca: Proyecto Mesesup. Chile.

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE LA ZONA ANDINA RIONEGRINA ACERCA DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA

Iparraquirre, María Sol

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

RESUMEN

Distintas investigaciones han abordado el estudio de las concepciones de docentes acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la mente del aprendiz, de la escritura, entre otros. Sin embargo, las concepciones de los docentes respecto de la variedad lingüística que hablan y escriben sus alumnos (sus características, su distancia respecto de la variedad del mismo docente, sus similitudes y diferencias con otras variedades lingüísticas), han contado hasta el momento con escasa consideración. En este trabajo presentamos un estudio a través del cual exploramos las concepciones de los docentes de cuatro escuelas de nivel primario de la zona andina rionegrina, a las cuales acuden alumnos con diferentes características culturales, étnicas, educativas y socioeconómicas. Las concepciones de los docentes fueron indagadas por medio de un cuestionario escrito individual, cuyas respuestas fueron procesadas aplicando el método lexicométrico con el programa SPADT 5.5. Los resultados muestran que las cuatro escuelas se diferencian según las concepciones manifestadas por sus docentes respecto de la variedad lingüística de sus alumnos, encontrándose asimismo que, al explorar acerca de su visión de la lengua, también manifiestan concepciones vinculadas a sus alumnos en tanto sujetos de aprendizaje y a ellos mismos en tanto agentes educativos.

Palabras clave

Concepciones Variedades lingüísticas Escuelas primarias Docentes

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOLS TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT LINGUISTIC VARIETIES IN NORTHWESTERN PATAGONIA
Different studies have approached the study of teachers' conceptions about teaching, learning, the learner's mind, and writing, among other objects. Nevertheless, to the best of our knowledge teachers' conceptions concerning the linguistic varieties that are spoken and written by their students (particular characteristics, distance with regard to the teachers' variety, similarities or differences with other linguistic varieties), have received very little attention up to date. Here we explore the teachers' conceptions in four primary schools in Northwestern Patagonia, whose students present different cultural, ethnic, educational and socioeconomic characteristics. We presented the teachers with a written individual questionnaire. Full responses were processed applying the lexicometric method (programme SPADT 5.5). Main results show that the four schools differ from each other according to their teachers' conceptions about their students' linguistic variety, about students as learning subjects and about themselves as educational agents.

Key words

Conceptions Linguistic varieties Primary schools Teachers

INTRODUCCIÓN[i]

Las variedades lingüísticas regionales o sociolectales (Chambers y Trudgill, 1994) suelen ser subestimadas en algunos ámbitos escolares (Bernstein, 1974). De allí que estas variedades susciten, de manera no necesariamente consciente, procesos de estigmatización (Bernstein, 1979; Goffman, 1970) que generan, en muchos casos, que los maestros basen “su juicio inicial sobre el niño y sus expectativas respecto a su rendimiento en su modo de hablar” (Heredia y Bixio, 1991, p. 127). Estas valoraciones dan cuenta de concepciones (Pozo et al., 2006) arraigadas acerca del funcionamiento lingüístico dentro de una comunidad, incidiendo fuertemente sobre los enfoques y prácticas de enseñanza de los docentes, impregnando sus expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los niños y repercutiendo en consecuencia sobre la integración escolar de sus alumnos (de la Cruz et al., 2002).

De acuerdo con Pozo (2006), consideramos que las concepciones constituyen “creencias que conforman nuestra realidad y con ella nosotros mismos” (p. 33), proporcionándonos representaciones acerca del mundo físico y social que nos rodea. Siguiendo con esta idea, resulta posible “interpretar esas representaciones [...] como verdaderas teorías implícitas [...] producto de una doble herencia, biológica, cultural” (p. 32). Se trata de sistemas teóricos implícitos, representaciones complejas articuladas de manera coherente y consistente que pueden mostrar “diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice” (Pérez Echeverría et al., 2006, p. 79). Así, las concepciones, en tanto sistemas de creencias, constituyen la base de la conducta, operando de manera latente en todo lo que hacemos, decimos y pensamos (Ortega y Gasset, 1940).

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio, cuyo objetivo consiste en describir las concepciones de los docentes de nivel primario que se desempeñan en escuelas con diferentes poblaciones acerca de: a) la variedad lingüística de los alumnos de la escuela en cuanto a (i) la distinción entre oralidad y escritura, (ii) la relación con la variedad lingüística del docente, y (iii) la relación con la variedad lingüística de prestigio y la estándar; y b) la variedad lingüística escolar.

PARTICIPANTES

Participaron en este estudio veintiséis docentes de nivel primario que se desempeñan en cuatro escuelas de la zona andina de la Provincia de Río Negro, pertenecientes o circundantes a la ciudad de San Carlos de Bariloche y que cuentan con poblaciones escolares con diferentes características.

Se trata de: (A) una escuela urbana, privada, de doble jornada, ubicada en un barrio residencial tradicional de la ciudad situado a 1 kilómetro del casco urbano, con alumnado de estratos socioeconómicos medio-altos; (B) una escuela urbana, pública, de jornada simple, ubicada en un barrio periférico-marginal situado a 6 kilómetros del casco urbano, creado en los 90 a partir de la reubicación de otros barrios marginales; (C) una escuela rural, pública, de jornada simple, ubicada en un paraje con características de ruralidad, situado a 17 kilómetros del casco urbano, con población criolla y de raigambre indígena proveniente del mismo paraje, de un barrio periférico-marginal y, en menor proporción, del alumnado que fracasa en la escuela primaria más cercana; y (D) una escuela-hogar rural, pública, ubicada en un paraje situado a 40 kilómetros de la ciudad, con población criolla y de raigambre indígena. [ii]

METODOLOGÍA

Instrumento

Las concepciones de los docentes fueron indagadas por medio de un cuestionario escrito individual de nuestra elaboración. Este trabajo aborda las respuestas dadas a las siguientes preguntas:

I. *¿Los alumnos de esta escuela se expresan de manera diferente cuando hablan y cuando escriben? Si observa diferencias entre la expresión oral y la escrita, ¿cuáles son? / ¿A qué cree que podrían deberse esas diferencias?*

II. *¿Advierte diferencias entre su propia forma de expresarse y la de los alumnos de esta escuela? ¿Cuáles son esas diferencias? / Ejemplifique al menos una de estas situaciones.*

III. *En su opinión, ¿se habla mejor en algunos lugares, grupos o ámbitos que en otros? De ser así, de qué lugares, grupos o ámbitos se trata y en qué considera que consistiría el hablar mejor? / ¿La forma en la que se expresan los alumnos de esta escuela se parece a la forma de hablar valorada positivamente en la pregunta anterior?*

IV. *¿Cree que en la escuela se debe hablar y escribir de algún modo particular? De ser así, ¿de qué modo particular se trata y cuáles son sus características?*

Forma de administración

El procedimiento de administración del instrumento consistió en entregar a cada docente un ejemplar impreso del cuestionario en un sobre cerrado, durante una reunión grupal en la escuela, en la cual se explicó brevemente en qué consiste el estudio completo. Se acordó un plazo de dos semanas para su devolución, plazo que en general resultó insuficiente.

Análisis

El análisis de las respuestas a cada una de las cuatro preguntas se realizó por medio de la aplicación de lexicometría con el programa SPADT (versión 5.5). Este análisis se desarrolló en dos etapas (De la Cruz et al., 2002). Primero, se aplicó un análisis factorial de correspondencias simples de una tabla léxica agregada cuyas variables son: palabra (conformada por todas las palabras en el corpus relativo a cada pregunta cuya frecuencia es superior a un umbral establecido, entre 3 y 5 según la pregunta) y escuela (conformada por las cuatro escuelas). Luego se aplicó el procedimiento de selección automática o computacional de las respuestas modales típicas y se elaboró una descripción cualitativa de las mismas.

RESULTADOS PRELIMINARES

Por razones de espacio sintetizamos los resultados de los cuatro análisis independientes realizados (uno para cada una de las preguntas presentadas más arriba). Los resultados de los cuatro análisis factoriales de correspondencias simples muestran diferencias estadísticas relevantes entre las respuestas de los docentes de las cuatro escuelas, a la vez que permiten visualizar particulares distancias y asociaciones que permiten inferir tendencias en las concepciones de los docentes de cada escuela, tanto acerca de las características lingüísticas de sus alumnos como respecto de sus posibilidades para futuros aprendizajes, así como también respecto del posicionamiento de los docentes en tanto agentes educativos.

El análisis cualitativo de las respuestas del cuestionario a partir de la selección automática de las respuestas típicas de los docentes de cada escuela para cada pregunta, permite captar cuatro formas diferentes de abordar la problemática planteada, cada una de las cuales se caracteriza una escuela particular.

En el caso de la escuela (A), el alumno es concebido como un sujeto educable y en desarrollo, que ya cuenta con conocimientos, sentimientos, gustos, aptitudes y una individualidad. El foco de las respuestas se encuentra en las posibilidades y potencialidades de los alumnos, destacando su desempeño lingüístico sin establecer comparaciones con otros referentes. Las explicaciones brindadas se basan en el proceso madurativo en el que se encuentran y en los diferentes estadios del proceso educativo, sobre los cuales influyen positivamente tanto la escuela como la familia, favoreciendo el aprendizaje. Las pocas dificultades que advierten en el desempeño lingüístico se circunscriben a la escritura. Estas dificultades son interpretadas como parte de un proceso de aprendizaje y, en tal sentido, entendidas como dinámicas, a la vez que esperables en función de la especificidad de la lengua escrita y de la edad de los niños. Los docentes dan cuenta de una percepción concordante a nivel sociocultural con sus alumnos, lo cual les posibilita, al no distanciarse de ellos, advertir la individualidad de cada alumno.

En el caso de la escuela (B), el alumno es concebido como un sujeto carente o con rasgos de inadecuación: desde la perspectiva de los docentes, no cuenta con los conocimientos ni las disposiciones necesarios para constituirse como sujeto de aprendizaje, en tanto que aquello con lo que sí cuenta, su comportamiento, sus

costumbres y su lengua, resultan inadecuados, negativos, ajenos al ámbito escolar y obstaculizadores para el proceso educativo. En línea con estas ideas, consideran que en la escuela no es necesario hablar ni escribir de ningún modo particular, lo cual resulta consistente con lo dicho previamente: no es posible intervenir pedagógicamente para mejorar el desempeño ni brindar herramientas lingüístico-cognitivas ante la percepción de que los conocimientos sobre los cuales deben trabajar resultan inadecuados para el ámbito escolar -y, en consecuencia, inabundantes- o escasos/nulos.

En el caso de la escuela (C), el alumno es concebido como un sujeto que cuenta con conocimientos y aptitudes, aunque circunscritos o limitados a ámbitos y usos extraescolares particulares, poco conocidos por los docentes. Los docentes se centran en las dificultades de los alumnos para dominar la lengua escrita, prevaleciendo una visión escindida sobre la población escolar, que vertebraba las percepciones de los docentes. En este sentido, convive la percepción del alumno como un sujeto en formación, al cual la escuela debe brindar herramientas comunicativas que favorezcan su desarrollo personal, a la vez que se percibe a un alumno con rasgos socioculturales diferentes (desde una perspectiva estereotipada y asistemática), cuyas posibilidades dentro de la institución -y fuera de ella- no son claras.

Por último, en el caso de la escuela (D), el alumno es concebido como un sujeto con conocimientos, gustos, aptitudes y limitaciones. Lo describen al mismo tiempo como un sujeto con una cultura y rasgos particulares, los cuales no sólo deben ser respetados, sino además no sufrir modificaciones por la intervención escolar. Los docentes destacan ciertos aspectos en los cuales sus alumnos se desempeñan satisfactoriamente (de manera oral y en contexto familiar), a la vez que mencionan otros en los que su desempeño presenta dificultades, explicadas en base a las características socioculturales de su entorno (limitaciones educativas, lengua regional). Estas dificultades son percibidas como estados sobre los cuales no puede intervenir, contribuyendo a la visión idealizada y folclórica de lo rural y de sus sujetos, que se trasluce a lo largo de sus respuestas.

CUATRO ESCUELAS, CUATRO CONCEPCIONES

En el caso de las escuelas (B), (C) y (D), las concepciones de los docentes se encuentran atravesadas por la apreciación negativa de la influencia del contexto socioeconómico y cultural en el que se desarrollan sus alumnos, mientras que, en el caso de la escuela (A), al concebir el contexto en el que se desarrollan sus alumnos como facilitador y motivador, las observaciones manifestadas por los docentes no se centran ya en dificultades y carencias que exceden las posibilidades de intervención de la escuela -en los términos planteados por los docentes-, sino en los procesos de maduración y aprendizaje escolar. Enmarcándose en estas apreciaciones de índole general, las concepciones de los docentes participantes pueden agruparse en torno a tres ejes: (i) la lengua, (ii) el alumno y (iii) el posicionamiento del mismo docente en tanto agente educativo:

(i) La lengua. Los docentes de las cuatro escuelas coinciden en concebirla como herramienta de comunicación. Por otro lado, los docentes de las escuelas (B), (C) y (D) coinciden en concebir la lengua oral como obstáculo para el aprendizaje de la lengua escrita, en tanto que los docentes de la escuela (B) manifiestan concebir la lengua como reflejo de un contexto desfavorable, y sólo los docentes de la escuela (D) perciben en la lengua rasgos de una manifestación identitaria.

(ii) El alumno. Los docentes de las cuatro escuelas difieren en sus concepciones: en la escuela (A), describen a sus alumnos como sujetos educables y en desarrollo; en la escuela (B), los alumnos son percibidos como sujetos carentes o con rasgos de inadecuación; en la escuela (C), los alumnos son percibidos como sujetos con conocimientos limitados o propios de otros ámbitos; y en la escuela (D), los alumnos son descriptos con conocimientos y gustos particulares que no deben ser modificados por la escuela.

(iii) El posicionamiento del docente como agente educativo. En el tercer eje también difieren las concepciones de los docentes de las cuatro escuelas: mientras que en la escuela (A) los docentes manifiestan expectativas pedagógicas positivas respecto de las

posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, en la escuela (B) los docentes expresan expectativas pedagógicas negativas; en la escuela (C), muestran expectativas tensionadas a la luz de los resultados obtenidos; y en la escuela (D), se vislumbra un desdibujamiento de las metas pedagógicas.

A MODO DE CIERRE

El análisis de las respuestas brindadas por los docentes participantes sugiere que muchos de ellos operan con nociones escasamente articuladas con las teorías lingüísticas y socioeducativas. Esto les dificultaría, por un lado, percibir que las diferencias lingüísticas advertidas en sus alumnos, más allá de las particularidades que adopten, son esperables y constituyen información a la vez útil y necesaria para el trabajo en el aula; y por otro, objetivar en los docentes sus propias formas de hablar y escribir también como variedades lingüísticas. Esto trae aparejada la necesidad de profundizar el conocimiento docente sobre las lenguas, sus dinámicas de cambio y diferenciación y sus sentidos sociales, considerando que el lenguaje, oral y escrito, atraviesa íntegramente las prácticas escolares.

Los resultados de este trabajo plantean la necesidad de revisar las propuestas de formación docente, contemplando que las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por las concepciones con las que cuenta cada docente formado o en formación respecto de múltiples y diferentes aspectos. De entre ellos, la lengua de sus alumnos resulta clave para la integración escolar, a la vez que un aspecto poco tratado desde esta perspectiva. En este sentido, al reflexionar acerca de las desigualdades que se observan en los resultados educativos y su vinculación con aspectos socioculturales de los alumnos, coincidimos con Pozo (2006, p. 32) respecto de que "cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiar esas representaciones es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica".

NOTAS

[i] Este trabajo cuenta con el apoyo del PICT 1607 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y del proyecto B139 del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.

[ii] Cabe mencionar que el orden de presentación de las escuelas responde a un criterio geográfico, determinado por la distancia de cada escuela respecto del casco urbano de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1974). Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En P. Garvin y Y. Lastra (Comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (357-374). México: U.N.A.M.
- BERNSTEIN, B. (1979). *Social Class, Language and Socialization*. En V. Lee (Ed.), *Language Development*. Londres: The Open University Press.
- CHAMBERS, J.K. y TRUDGILL, P. ([1980] 1994). *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V., HUARTE, M. F., SOLA, G. Y POZO, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, pp. 7-29.
- GOFFMAN, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. As.: Amorrortu Editores.
- HEREDIA, L. D. y BIXIO, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- OLSON, D. R. y BRUNER, J. S. (1996). *Folk Psychology and Folk Pedagogy*. En D. R. Olson y J. S. Bruner (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 9-27). Cambridge: Blackwell.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P., MATEOS, M., SCHEUER, N. y MARTÍN, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (55-94). Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del cono-*

cimiento. En J. I. Pozo et al. (ibídem), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (29-53). Barcelona: Graó.

POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (ibídem), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (95-132). Barcelona: Graó.

PRAMLING, I. (1996). Understanding and Empowering the Child as a Learner. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), Handbook of Education and Human Development (565-592). Massachusetts: Blackwell Publishers.

UNA MIRADA COGNITIVA DE LA INTERVENCION EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Iturrioz, Graciela

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

RESUMEN

El interés epistémico que sostiene esta producción es pensar un sujeto de aprendizaje cuya actuación pueda ser interpretada y explicada desde diferentes niveles de análisis que provengan de los aportes de la Psicología Cognitiva, con el objeto de generar algunos criterios conceptuales y metodológicos que sirvan para pensar la intervención psicopedagógica en el ámbito de la clínica desde referencias cognitivas, en franca actitud de complementariedad con las tradiciones ya vigentes en estas prácticas.

Palabras clave

Aprendizaje Sujeto Cognitiva Escolar

ABSTRACT

LOOKING FOR THE INTERVENTION IN COGNITIVE LEARNING PROBLEMS

Epistemic interest that holds this production is to think about learning a subject whose actions can be interpreted and explained from different levels of analysis that come from the contributions of cognitive psychology in order to generate some conceptual and methodological criteria for considering serving educational intervention in this clinical area of cognitive references, in an open spirit of complementarity with the traditions already in place in these practices.

Key words

Learning Subject Cognitive School

1. UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

El origen histórico y primeros desarrollos teóricos del cognitismo como sistema conceptual está signado por la primacía de la información como unidad de análisis y su procesamiento mental. Desde esta perspectiva, se concibe a la mente humana como un sistema de procesamiento, que calcula y computa las relaciones entre diferentes unidades de información, de naturaleza matemática, formal, carente de contenido y de anclaje contextual. A estas convicciones subyace una concepción computacionalista, que encuentra su marco general en la metáfora "mente - ordenador", por la cual se plantean similitudes literales entre el ordenador y el principal sistema de procesamiento humano: la memoria.

Cómo el sujeto humano crea y recrea conocimientos implicando su sistema cognitivo, es la preocupación mayor de una Psicología Cognitiva que no se reduce tan solo a observar el procesamiento sintáctico y computable de la información, sino que va mucho más allá de eso, en tanto implica el análisis de los efectos del contenido y de la cultura en el sistema cognitivo y en cuanto entiende que la mente no es tan solo un compilado de representaciones internas. Al decir de Pozo, interesa la interfase, esto es, cómo los sistemas externos moldean la mente y cómo la mente condiciona el desarrollo histórico de esos sistemas culturales.

El interés cognitivo en el estudio del aprendizaje

Mientras la Psicopedagogía, desde su fundación como práctica institucional y clínica ha integrado el estudio del aprender en la escuela como un objeto constitutivo de sus intereses epistémicos, la Psicología Cognitiva adolece del mismo en sus primeras expresiones, pero sí lo ha incorporado en los últimos veinte años en diferentes temáticas de su agenda.

Algunos de ellos son los siguientes: