

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.

Las fuentes del dibujo de la figura humana según niños en edad escolar: modelo vivo, fotografía, dibujo-modelo y la propia mente.

Márquez, María Silvina y Echenique, Monica.

Cita:

Márquez, María Silvina y Echenique, Monica (2010). *Las fuentes del dibujo de la figura humana según niños en edad escolar: modelo vivo, fotografía, dibujo-modelo y la propia mente. 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/000-031/445>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/94f>

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>.

enfatar expresiones y con un fin estético- que determinan la inversión de una mayor cantidad de tiempo en la escritura del mensaje de correo electrónico.

La necesidad de identificarse como adolescentes y de ser entendidos por sus pares, se ve ampliamente reflejada en las justificaciones otorgadas al preguntarles sobre el porqué de la inclusión de los diversos recursos en sus escritos, en dichos como: "porque todos escriben así". Estas escrituras no respetan las convenciones ortográficas, constituyen "una marca de no-destinación, o sea, un intento por excluir a un «otro» de la comunidad de referencia" (Ferreiro, 2006, p.53).

La presencia de las mencionadas particularidades ortográficas y de otros recursos, reside más en una elección de quien escribe que en condicionamientos técnicos impuestos por el medio de comunicación. Posiblemente tenga un papel primordial la necesidad del escritor de reflejar su integración a este mundo novedoso y su capacidad de manejar sus característicos códigos comunicativos, convirtiendo a estos recursos en marcas de grupo.

Los recursos utilizados y las funciones atribuidas por los adolescentes demuestran que piensan al escribir, que son capaces de representar y recrear la lengua escrita de un modo particular para comunicarse con sus pares.

REFLEXIONES

Por todo lo expuesto es posible afirmar que el creciente auge de la comunicación electrónica no implicaría la generalización de las características observadas en las escrituras analizadas a otros ámbitos. De ahí que la preocupación de muchos adultos respecto a la posibilidad de que estas escrituras se generalicen o a que los adolescentes ya no sepan escribir de manera convencional si escriben habitualmente de esta forma, parece injustificada. En este punto se plantea la inquietud de qué ocurriría si las instituciones educativas tomaran en cuenta el planteo de los adolescentes y trabajaran integrando estas "nuevas formas de escritura" en sus propuestas de enseñanza.

Además no se debe pasar por alto que en realidad algunos de los procedimientos utilizados por estos adolescentes no son nuevos, por ejemplo, la introducción de abreviaciones en los mensajes electrónicos no es novedosa; el uso de estos recursos es común en anuncios clasificados, juegos de letras y diccionarios, entonces ¿por qué cuestionar la creación de abreviaciones personales? siendo que ellos igual se entienden.

Como psicólogos, sabemos que un recurso eficaz es la palabra de los protagonistas de estos cambios en tanto que permite significar los hechos. De ahí que nos interesó ahondar más sobre la perspectiva de quien escribe acerca de tales usos, para comprender estas escrituras que muchos adultos sostienen como "incorrectas".

El análisis de las nuevas formas de escritura permite reconocer y entender al sujeto actual que pertenece a la generación nacida en un contexto tecnológico y mediático. Cabe pues, como profesionales de la psicología, dar cuenta de esta realidad y reflexionar sobre estas nuevas formas de escritura y comunicación.

BIBLIOGRAFIA

AVENDAÑO, F. (2005). La cultura escrita ya no es lo que era: lecturas, escrituras, tecnologías y escuela. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

FERREIRO, E (2004). Alfabetización teoría y práctica. (6ª ed.). México: Siglo XXI editores.

FERREIRO, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. Docencia, año XI, 30, 46-53. Descargado el 12 de septiembre de 2007 de http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/30web/reflexiones_pedagogicas/Emilia%20Ferreiro.pdf

GOMES DE MORAIS, A. (1995). Escribir como se debe. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (Eds.), Más allá de la alfabetización. (pp.67-94). Buenos Aires: Santillana.

LAS FUENTES DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA SEGÚN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR: MODELO VIVO, FOTOGRAFÍA, DIBUJO-MODELO Y LA PROPIA MENTE

Márquez, María Silvina; Echenique, Monica
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

Estudiamos el desarrollo de las concepciones acerca de las fuentes del aprendizaje del dibujo en la mediana infancia. Entrevistamos individualmente 60 niños de primero, tercero y quinto grado de primaria. Analizamos una tarea que, utilizando tarjetas gráficas y descripciones verbales, solicita a los niños que justifiquen el valor de cuatro diferentes fuentes para el aprendizaje del dibujo. Para analizar esas justificaciones elaboramos un sistema de 23 categorías. Los resultados de un Análisis Factorial de Correspondencias Simples muestran cuatro grupos de asociaciones entre categorías de justificación y eventualmente, grados escolares. El grupo 1, asociado a primer grado, refiere la reproducción directa de contenidos externos y mentales hacia un plano gráfico, considerando las preferencias del aprendiz. El grupo 2, asociado a tercer grado, focaliza sus justificaciones en la disponibilidad del modelo mental, la actividad del aprendiz de cotejo producción-referente y las dificultades que supone la evocación. El grupo 3, no asociado a ningún grado escolar aunque opuesto a primer grado, centra sus justificaciones en los estados epistémicos positivos del aprendiz, en la incorporación mental y elaboración de representaciones mentales. El grupo 4, asociado a quinto grado, valora la semejanza modelo-referente y que los resultados sean tanto variados como semejantes al referente.

Palabras clave

Concepciones Fuentes Aprendizaje Dibujo

ABSTRACT

THE SOURCES FOR LEARNING TO DRAW DURING MIDDLE CHILDHOOD

We study the development of children's conceptions about source of learning to draw during middle childhood. Sixty children in first, third and fifth grade in elementary school were individually interviewed. Children were requested to justify the value of four different sources for learning to draw. Each source was presented by means of a graphic card and a verbal description. A system of 23 justification categories was elaborated. The results of a Simple Correspondence Factorial Analysis showed four groups of associations among justification categories and, eventually, school grades. Group 1, associated to first grade, was characterized by a focus on a direct reproductive capture of external and mental contents, acknowledging learner's preferences. Group 2, associated to third grade, showed a focus on mental dimensions of learning, by accounting for the availability of mental sources, the learner's activity of checking production against the referent and the difficulties involved in evoking. Group 3 focused justifications either state of knowledge as incorporating and elaborating mental representations; no particular age/ school grade was associated to this group, though it was opposed to first grade. Group 4, associated to fifth grade, estimated both the resemblance between model and referent, and the resemblance and variation of results.

Key words

Conceptions Sources Learning Drawing

ANTECEDENTES

Diversos estudios sobre creencias epistemológicas (1) evidencian que las fuentes del conocimiento constituyen una dimensión relevante en las concepciones que las personas sostienen acerca de la adquisición y transformación de los conocimientos. Numerosos estudios -realizados principalmente con adolescentes, jóvenes y adultos- coinciden en que dicha dimensión progresa desde la creencia en que el conocimiento reside fuera del aprendiz, hacia la creencia en que es una construcción epistémica que los sujetos elaboran activamente. Según el estudio realizado por Kuhn y Weinstock (2), con sujetos de edades más cercanas a las que contemplamos en nuestro estudio, los niños desde los tres años muestran una visión optimista, objetivista y certera del conocimiento según la cual éste conformaría copias exactas y fieles de la realidad (niveles *realista* y *absolutista*). En la niñez tardía, es frecuente privilegiar la fuente subjetiva, sin articular criterios objetivos (nivel *multiplista*). En el nivel más elaborado (*evaluativo*), se pretende coordinar la atención a la subjetividad y la objetividad. El dibujo constituye una práctica significativa con fuerte anclaje en la experiencia cotidiana para muchos los niños que se desarrollan en las sociedades contemporáneas (3). Numerosos estudios evolutivos han intentado dar cuenta, en forma no siempre coincidente, de cómo los niños producen dibujos y, al explicar los cambios evolutivos, proponen visiones dispares acerca de las fuentes del aprendizaje. En el caso particular del dibujo de la figura humana, los estudios clásicos (4) (5) plantean un modelo de etapas modular fuertemente por el desarrollo perceptivo motriz y cognitivo. En dicho modelo se identifica un desplazamiento primero desde la producción no controlada y no intencional, al logro de una producción, orientada por un modelo internalizado, que expresa las características prototípicas, no del objeto representado, sino de la forma convencional y esquemática de dibujarlo (6). Sobre el fin de la mediana infancia se evidenciaría un viraje hacia modos de producción que buscan integrar gráficamente atributos particulares mediante la introducción de modificaciones en los esquemas previamente consolidados (7). Otros factores susceptibles de explicar el cambio evolutivo son señalados por Freeman y colaboradores (8, 9), quienes sostienen que las concepciones de los niños acerca de la representación pictórica en general conforman genuinas *teorías intuitivas* que desempeñan un importante papel en las transformaciones de la producción gráfica. Estas teorías brindarían el marco desde el cual el niño establece los objetivos que persigue al dibujar, ya que dan cuenta de una trama de diversas relaciones posibles entre cuatro componentes de la producción pictórica: mundo o referente, dibujo, artista y observador. Hacia los diez años, se produce un cambio en la consideración de las relaciones entre los componentes de la teoría, que permite al niño la integración de perspectivas personales al concebir por ejemplo que el trabajo del artista no es una simple reacción al estímulo visual. Otros autores señalan en este momento del desarrollo una tendencia a abandonar la actividad de dibujar, probablemente vinculada a la conciencia emergente de la dificultad para alcanzar metas pictóricas más complejas (10) y a la hegemonía de la escritura como alternativa representacional (11). Desde una visión integradora como la que proponen Berti y Freeman (8), el desarrollo del dibujo involucraría el aporte de tres tipos de fuentes: a) la internalización de modelos externos, b) la redescrición de los conocimientos pictóricos, y c) la consolidación de una teoría marco de la representación pictórica. En nuestros estudios acerca del desarrollo en la niñez de las teorías implícitas del aprendizaje (4, 12, 13) hemos identificado una progresión -congruente con la evidenciada en el campo de las creencias epistemológicas (3)- desde una *teoría directa* (que enfatiza las condiciones ambientales y/o del aprendiz en el aprendizaje) hacia una *teoría interpretativa* (que integra procesos mentales elaborativos y regulatorios). Ambas se vinculan con teorías más generales de la mente: de la copia directa e interpretativa respectivamente (14, 15). El avance desde una teoría a otra supone que los niños complejizan y dinamizan los componentes que consideran intervinientes en el aprendizaje y sus posibles relaciones, a la vez que acentúan la agencialidad del aprendiz en el proceso. Estas transformaciones podrían constituir una fuente más que se conjuga para explicar el desarrollo de la producción pictórica en los niños. En este estudio focalizamos en un aspecto

epistemológico de este desarrollo durante la mediana infancia: cómo conciben los niños las fuentes que sostienen el aprendizaje.

OBJETIVOS

El presente estudio pretende avanzar en la comprensión del desarrollo de las concepciones sobre las fuentes del aprendizaje, durante la mediana infancia, en el contexto del aprendizaje del dibujo. Nos interesa particularmente a) caracterizar la valoración de los niños de distintas fuentes para el aprendizaje del dibujo y b) describir e interpretar tendencias evolutivas.

PARTICIPANTES

60 niños y niñas que cursaban primer, tercer y quinto grado de nivel primario en escuelas públicas de las ciudades de Gral. Roca y Neuquén (veinte en cada grado, la mitad eran mujeres y la otra mitad varones)

METODOLOGÍA

Se entrevistó a los niños individualmente en la escuela. Se aplicó un guión semiestructurado con preguntas abiertas y tareas relacionadas con el aprendizaje del dibujo de la FH (4, 13). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Aquí nos centramos en una tarea referida a la valoración de cuatro relevantes fuentes de aprendizaje que varían según sus grados de: distancia representacional con el referente, accesibilidad pública, perdurabilidad y simplicidad. Las fuentes son: modelo vivo, fotográfica, dibujo-modelo y mental.

TAREA

A partir de la presentación de cuatro tarjetas (una para cada fuente) de 11 x 15 cm. con dibujos en negro sobre fondo blanco, se solicitó a los participantes que justificaran la ayuda que brindan esas fuentes. A continuación se describen la consigna y las tarjetas empleadas:

Te voy a mostrar unas tarjetas donde se ve un/a nene/a de tu edad que dibuja como vos y quiere aprender a dibujar todavía mejor una persona. Para eso puede hacer distintas cosas:

- Acá el/la nene/a está mirando una persona que está cerca* (Tarjeta (T): nene sentado frente a una mesa con unos papeles, lápiz en mano y mirando una persona de pie enfrente) *¿Por qué creés que para él/ella (describir la tarjeta) ayuda más para aprender a dibujar una persona?* (La consigna se repite para cada uno de los modelos).
- Acá el/la nene/a está mirando una foto de una persona en este portarretrato* (T: nene mira el portarretrato que está sobre la mesa en actitud de empezar a dibujar).
- Acá el/la nene/a está mirando una persona en este libro de dibujo* (T: nene mira un libro que hay sobre la mesa en actitud de empezar a dibujar).
- Acá el/la nene/a se está imaginando una persona* (T: nene con los ojos cerrados en actitud de pensar)

ANÁLISIS DE DATOS

A partir del análisis de las justificaciones que brindaron los niños, se construyó y aplicó un sistema de 23 categorías no mutuamente excluyentes correspondientes a tres dimensiones: modelo, aprendiz y resultados. La dimensión *modelo* contempló las siguientes categorías: estabilidad, tamaño, simplicidad, disponibilidad externa, disponibilidad mental, semejanza, partes y detalles, calidad y variedad. La dimensión *aprendiz*: referencias a estados mentales (preferencias, estados epistémicos positivos y estados epistémicos negativos), acciones y procesos mentales (copiar, incorporar representaciones mentales, trasponer representaciones mentales, elaborar contenidos mentales, fragilidad al evocar y cotejar). Por último, la dimensión *resultados*: mención de los logros en términos de valoraciones globales, de partes y detalles, de semejanza con el referente y de variación. Las respuestas de todos los niños fueron codificadas independientemente por dos investigadoras y de un 30%, por tres. Los escasos desacuerdos fueron resueltos por discusión.

Con el propósito de estudiar las asociaciones entre los tres grupos evolutivo-educativos y las 23 categorías de justificación aplicamos un Análisis Factorial de Correspondencias Simples (programa SPAD versión 5.5), que permite visualizar esas asociaciones entre variables en planos factoriales.

RESULTADOS

Los resultados del AFCS permiten distinguir cuatro grupos de asociaciones entre edad-grado escolar y justificaciones:

Grupo 1. Caracterizado por primer grado y justificaciones referidas a estados mentales de preferencia, y a los procesos de copiar y trasponer que realiza el aprendiz al interactuar con la fuente. Este grupo muestra que las justificaciones brindadas por los niños de primer grado tienden a focalizar en el proceso de reproducción gráfica lineal o directa de contenidos, externos y mentales, en figuras bidimensionales. Es decir, como vía de aprendizaje del dibujo valoran el traspaso de contenidos desde un plano físico o mental hacia un plano gráfico. Esta producción-reflejo reconoce sin embargo una cierta mediación de las preferencias y estados afectivos del aprendiz.

Grupo 2. Caracterizado por tercer grado y justificaciones que refieren al modelo, destacando la disponibilidad que presenta cuando éste es mental, y al aprendiz, teniendo en cuenta el proceso de cotejo así como la fragilidad de la evocación mental a la hora de dibujar. Esto muestra que los niños de tercer grado focalizan sus justificaciones en dimensiones mentales del aprendizaje, valorando la característica de fuente siempre disponible que atribuyen a la mente, a la vez que manifiestan una cierta conciencia de las limitaciones en el acceso a los propios conocimientos - susceptible de provocar distorsiones en la evocación. Esta conciencia de los límites o dificultades que ocurren en el curso de la actividad mental se expresa además en la necesidad de poner en marcha un proceso de cotejo entre la producción y el modelo que intentan plasmar sobre el papel.

Grupo 3. Caracterizado por un conjunto de justificaciones que remiten a estados y procesos mentales del aprendiz implicados en la adquisición y elaboración de representaciones mentales (estados epistémicos positivos y procesos de incorporación y de elaboración). Este grupo no se asocia específicamente a ningún grado escolar. Su ubicación en el plano factorial es opuesta a primer grado a la vez que se ubica entre los grados tercero y quinto, lo que sugiere que podría tratarse de una perspectiva que no depende únicamente de la variable edad-grado, pues aunque sería posterior al inicio de la escolaridad, no está garantizada en la mediana infancia. Las justificaciones asociadas en este grupo recaen sobre valoración de la actividad mental del aprendiz. En efecto, a partir de los propios estados de conocimiento y de la incorporación de contenidos externos a las representaciones mentales, la actividad del aprendiz se orienta a producir una elaboración y composición de las propias representaciones mentales, de modo tal que el producto logrado suele trascender los límites de la reproducción.

Grupo 4. Caracterizado por quinto grado y justificaciones relativas al modelo, que destacan su semejanza con el referente, y a los resultados, valorando la obtención tanto de dibujos variados como de dibujos semejantes al referente. Este grupo muestra que las justificaciones de los niños de quinto grado se distinguen por articular modelos y resultados. Particularmente, valoran que el modelo represente a una persona *tal como es*. Al considerar los resultados, los niños de este grupo aprecian tanto el logro de una correspondencia fidedigna entre el producto alcanzado y el modelo que intentan dibujar como la introducción de variaciones en el producto que realizan. Esto sugiere una cierta búsqueda de integración entre parámetros externos e internos a la vez que indica la orientación hacia la flexibilización de los dibujos-esquema.

DISCUSIÓN

Las diferencias establecidas en los resultados de este estudio entre grupos de respuestas de justificaciones y la edad-grado permiten delinear tendencias del desarrollo que, durante la mediana infancia, muestran las concepciones de las fuentes en el campo del aprendizaje del dibujo.

Los niños menores tienden a expresar que el proceso de dibujar contenidos externos y mentales resulta suficiente para generar copias reproductivas, exitosas e inmediatas, lo cual da cuenta de una apreciación acorde a una teoría directa del aprendizaje con algunos indicios de transición hacia una teoría interpretativa, indicada por la incipiente consideración de la mediación de las preferencias y estados afectivos del aprendiz (13). La mente del apren-

diz se consideraría principalmente como un depósito o contenedor de representaciones mentales (14) que *per se* aseguran la producción gráfica. Asimismo, este grupo parece sostener un absolutismo epistemológico ingenuo, según el cual la realidad externa o mental es directamente cognoscible (2).

Los niños que se encuentran en la siguiente etapa evolutiva-educativa manifiestan de diversos modos una conciencia de que el aprendizaje no siempre conduce al logro de resultados exitosos. Estos niños parecen ver la mente como posible fuente de distorsión para el proceso copista de producción gráfica. Esta visión indica una particular versión de la teoría interpretativa -identificada en algunos profesores (15, 16) - que considera el aprendizaje como un producto de la actividad mental, en virtud de la cual participa de cierto grado de incertidumbre (3) vinculado a la posibilidad de fallos u omisiones en la evocación del modelo que se pretende dibujar.

Los niños mayores tendieron a expresar una teoría interpretativa del aprendizaje que si bien valora la semejanza entre el dibujo y su referente, admite la introducción de variaciones en los resultados, sin explicitar los procesos mentales -probablemente debido a que los dé por supuestos. La problematización en esta etapa no estaría ya focalizada en los estados y procesos mentales involucrados en la producción gráfica (como manifiestan los niños de tercer grado), sino en el ajuste al modelo y la variedad de los productos a alcanzar.

Las asociaciones reveladas por el grupo 3, que refieren procesos de elaboración de representaciones mentales, sugiere una teoría interpretativa más avanzada, no garantizada por el avance evolutivo-educativo, probablemente relacionada entonces con otros factores, como la pericia o el gusto por y compromiso con la especificidad de las producciones pictóricas, a ser explorados en futuros estudios.

BIBLIOGRAFIA

- (1) HOFER, B. K., y PINTRICH, P. (Eds.) (2002) *Personal epistemology: The epistemology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (2) KUHN, D. y WEINSTOCK, M. (2002). *What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter?* En B. K. Hofer y P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (3) SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M. y POZO, J.I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- (4) LUQUET, G. H. (1927/1981). *El dibujo Infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.
- (5) PIAGET, J y INHELDER, B. (1956). *The child's conception of Space*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (6) LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (7) KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press. Versión castellana: Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- (8) BERTI, A. E. y FREEMAN, N. H. (1997). *Representational change in resources for pictorial innovation: A three-component analysis*. *Cognitive Development* 12, 405-426.
- (9) FREEMAN, J. y PARSONS, M. (2001). *Children's intuitive understandings of pictures*. En B. Tordoff y R.J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning* (pp. 73-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (10) CAMBIER, A., ENGELHART, D. y WALLON, P. (1990). *Le dessin de l'enfant*. Paris: PUF.
- (11) MARTÍ, E. (2003) *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- (12) ECHENIQUE, M. (2004). *Las concepciones infantiles sobre el aprendizaje del dibujo*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina (241 págs.).
- (13) SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. y ECHENIQUE, M. (2006). *Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas*. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del 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* (pp. 375-402). Barcelona: Graó.
- (14) WELLMAN, H.M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, M.A.: MIT Press. Trad. cast: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*.

Bilbao: Desclée de Bouwer.

(15) STRAUSS, S. y SHILONY, T. (1994). Teachers' models of children's mind and learning. En L. Hirschfeld y S. Gelman (eds.) Mapping the mind (pp. 455-473). Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.

(16) PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M. POZO, J.I. SCHEUER, N. (2000). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. Estudios de Psicología, 22(2), 155-173.

LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA EN DISTINTAS MODALIDADES ESCOLARES

Martín, Diana; De Pascuale, Rita Liliana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas" cuyo objetivo es describir e interpretar formas de construcción cognitiva que se promueven en estudiantes del último año del nivel medio a través de las actividades didácticas. En esta instancia, nos propusimos dar cuenta de las conclusiones vinculadas a la construcción cognitiva, a las que hemos arribado respecto de Escuelas Técnicas y Bachilleratos del Alto Valle de Río Negro. En los distintos niveles de análisis, focalizamos la mirada en las observaciones de clases y entrevistas grupales realizadas a los/las estudiantes sobre las actividades didácticas propuestas por el/la docente.

Palabras clave

Construcción cognitiva Actividades didácticas

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION COGNITIVE IN SCHOOL DIFFERENT MODALITIES

The present work is framed in the investigation project "The construction cognitive in students of the last year of the Half Level: a study from the didactic" activities whose objective is to describe and to interpret forms of construction cognitive that are promoted in students of the last year of the half level through the didactic activities. In this instance, we intended to give bill of the conclusions linked to the construction cognitive, to those that we have arrived regarding Technical Schools and High schools of the High Valley of Black River. In the different analysis levels, focalizamos the look in the observations of classes and interviews grupales carried out the students on the didactic activities proposed by the educational one.

Key words

Construction cognitive didactic Activities

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia plantea las conclusiones - vinculadas a la construcción cognitiva - a las que arribó el equipo de investigación que dirigimos, durante los años 2006-2009. El estudio se refirió a la construcción cognitiva en estudiantes de nivel medio, utilizando como herramienta de análisis las actividades didácticas, construidas por el/la docente en el desarrollo de sus clases.

Se ha organizado este trabajo en los siguientes apartados: en primer lugar esbozamos los objetivos propuestos y la metodología de trabajo. Posteriormente, nos centramos en las escuelas técnicas y en la modalidad bachillerato, nominamos las distintas actividades didácticas y su vinculación con la construcción cognitiva.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

La problemática que se estudió en esta investigación, se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En tal sentido, nos centramos en las perspectivas teóricas que entienden que el proceso mismo de enseñar y de aprender, es un proceso de interacción. Desde este posicionamiento, recurrimos tanto a la teoría socio-histórica vigotskiana - particularmente a la teoría de la actividad - así como a