

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.

El proceso de aprendizaje en el nivel medio.

Martin, Laura Cecilia.

Cita:

Martin, Laura Cecilia (2010). *El proceso de aprendizaje en el nivel medio. 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/000-031/447>

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

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>.

perdido su sentido y no ya no prepara a los jóvenes para el mundo de hoy (...)" (Dussel, I. 2005; Kessler, R. 2002; Tiramonti, G. 2001). En cambio, la modalidad bachillerato se hace eco de estos estudios.

Finalmente, considerando que las conclusiones nunca son cerradas y acabadas, sino que de ellas se desprenden nuevas puertas de entrada al conocimiento, es que este equipo de investigación propone continuar estudiando la construcción cognitiva, pero a través de un nuevo instrumento de mediación: la comunicación didáctica en el nivel medio.

BIBLIOGRAFIA

- BAINK, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de Universidad" - Barcelona, Universidad Valencia.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" - Revista "Apuntes pedagógicos"- N° 2, Buenos Aires, UBA
- BARBIER, J. (1999) "Prácticas de formación. Evaluación y análisis" - Buenos Aires, Co-edición Novedades Educativas - UBA.
- BLENNKI, M.; CLINCHI, B. y GOLBERGEL, N. (1986) "Womens wais of knowing: the development of self, boice and mind". Nueva York, Basic books.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2002) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires, Amorrortu.
- DUSSEL, I. (2005) "Proyecto de investigación: intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones"- Bs.As., FLACSO
- ENGESTRON, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica." EN Chaiklin y Lave "Estudiar las prácticas". Buenos Aires, Amorrortu.
- KESSLER, G. (2002) "Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes" EN Gallol y Kessler "Violencia, delitos y justicias en la argentina"- Bs.As., Manantial.
- KOHL de OLIVEIRA, M. (1996) "Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsky". Buenos Aires, Paidós.
- MARTIN, D. (2005) "El aprendizaje en el nivel medio. Un estudio a través del discurso de los actores". Gral. Roca, Editorial Publifadecs.
- VANELLA, L., MARTIN, D., DE PASCUALE, R. y otros (2003) "La intervención docente en los espacios interpsicológicos en el salón de clases". Gral. Roca, Editorial Publifadecs.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO

Martin, Laura Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia 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 general es describir e interpretar las formas de construcción cognitiva que se promueven en estudiantes del último año del nivel medio, a través de las actividades didácticas. La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa, entendiendo que este modo de aproximación al objeto de estudio, fundamentado tanto en una Teoría Psicológica socio-histórica como en una Didáctica de derivación cognitiva, puede contribuir significativamente al conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecen en el salón de clases. Particularmente, este trabajo, se centra en el análisis del material empírico -observaciones áulicas de una unidad didáctica y entrevistas a profesores, estudiantes y equipos directivos- obtenidas en el trabajo de campo, realizado en diferentes instituciones del nivel medio- modalidad técnica y bachiller- del Alto Valle de Río Negro entre los años 2008- 2009. El escrito focaliza el análisis en los sentidos que los distintos actores institucionales le otorgan al aprendizaje y su relación con las actividades didácticas.

Palabras clave

Construcción Cognitiva Concepción Aprendizaje

ABSTRACT

THE LEARNING PROCESS IN THE HALF LEVEL

The present report is framed in the Project of Investigation "The construction cognitive in students of the last year of the half level: a studies from the didactic" activities whose general objective is to describe and to interpret the forms of construction cognitiva that are promoted in students of the last year of the half level, through the didactic activities. The investigation proposal responds fundamentally to a qualitative perspective, understanding that this approach way to the study object, based so much in a Theory Psychological partner - historical as in a Didactics of derivation cognitiva, it can contribute significantly to the knowledge of the teaching processes and of learning that you/they happen in the living room of classes. Particularly, this work, is centered in the analysis of the empiric material .observaciones áulicas de a didactic unit and interviews to professors, students and directive teams. obtained in the fieldwork, carried out in different institutions of the half level - technical modality and high school - of the High Valley of Black River among the years 2008 - 2009. The written focaliza the analysis in the senses that the institutional different actors grant to the learning and their relationship with the didactic activities.

Key words

Construction Cognitive Learning Conception

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, que contribuyen a describir y comprender la complejidad, significación y relevancia de la construcción cognitiva, a partir de las actividades didácticas que se llevan a cabo en clases del último año de la escuela media.

Esta investigación se inscribió en una perspectiva metodológica cualitativa de carácter exploratorio. El objeto de estudio se abordó mediante una estrategia metodológica múltiple que combinó dife-

rentes herramientas de indagación, en un intento por comprender el entramado del objeto, para penetrar las redes de significación y sentidos que los actores le atribuyen al aprendizaje escolar.

Cabe aclarar que para analizar y comprender esta multiplicidad de relaciones se optó por realizar el trabajo de campo en escuelas de nivel medio de distintas localidades y con distintas modalidades, ya que creemos resulta adecuado para llevar adelante el análisis de manera profunda e intensiva de los fenómenos a observar (Goetz y Le Compte, 1988).

Se trabajó con 4 escuelas públicas diurnas de la zona Alto Valle Oeste de la provincia de Río Negro. El universo de análisis quedó organizado de la siguiente manera:

Escuela Técnica, modalidad Electromecánica (Cipolletti, 6to año, asignaturas: Instalaciones Eléctricas e Instalaciones Industriales). Centro de Enseñanza Media CEM N° 35, modalidad Comunicación Social (Cipolletti, 5to año, asignaturas: Historia y Ciencias del Hombre).

Escuela Técnica, modalidad Química (Cinco Saltos, 6to año, asignaturas: Relaciones Humanas y Química Orgánica II).

Centro de Enseñanza Media CEM N° 71, modalidad en Gestión Empresarial (Allen, 5to año, asignaturas: Biología y Contabilidad). El trabajo de campo incluyó diversas tareas, tales como: observaciones de clase, registros y ampliación de los mismos, entrevistas a docentes, estudiantes y equipos directivos. Cabe aclarar que, también se trabajó con fuentes de información secundaria como documentos escolares, planificaciones docentes, bibliografía utilizada en cada asignatura y distintas producciones (de elaboración propia o seleccionada) por los profesores.

Inicialmente se mantuvieron encuentros con los equipos directivos de los distintos establecimientos con el propósito de informarles acerca de los objetivos y las características principales del proyecto de investigación. En una instancia posterior, se procedió a la realización de las observaciones de clase a efectos de reconocer las distintas propuestas de actividades didácticas y sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al momento de realizar las observaciones, se tomó como criterio el seguimiento de una unidad didáctica, incluyendo inicio, desarrollo y cierre de la enseñanza de los contenidos que corresponden a la misma. El propósito de las observaciones fue visualizar y con posterioridad analizar las diferentes actividades didácticas, que el docente propone como herramienta para la apropiación de los contenidos.

Asimismo, se decidió utilizar otro instrumento metodológico, como la entrevista, a fin de recuperar las voces de los actores involucrados. Las mismas fueron realizadas con posterioridad a las observaciones áulicas.

DISTINTAS MIRADAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Aprender puede significar o requerir cosas distintas, según las demandas culturales que lo motiven y el enfoque teórico que adoptemos. En la búsqueda de una opción teórica que nos permita comprender y explicar mejor ciertas cuestiones de la vida escolar como la que nos convoca, destacamos la dimensión socio-histórica del aprendizaje, propuesta desde la perspectiva vigotskiana. En este caso en particular, buscamos arribar a algunas respuestas tentativas al interrogante acerca de: *¿qué tipo de aprendizajes se promueven en la resolución de actividades didácticas en el nivel medio?*

El término que Vigotsky utiliza para referirse a ese proceso es "*obuchenie*" que se traduce aproximadamente como "proceso de enseñanza y aprendizaje". Es decir, el aprendizaje no refiere únicamente a las situaciones en las que hay un educador físicamente presente, sino que siempre incluye al que aprende, al que enseña y a la relación que se produce entre ambos en torno al objeto a aprender.

Por lo tanto, un buen aprendizaje es aquel que promueve Zona de Desarrollo Próximo¹ en el sujeto, lo que implica intervenir procurando crear desafíos en términos pedagógicos. En este sentido, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a dirigir mejor su aprendizaje, ya sea en forma de control, proceso o reflexión.

Entendemos que las actividades didácticas² resultan un componente esencial para la enseñanza comprensiva, en tanto que es a través de ellas que el docente crea y dirige entornos de aprendizaje complejos, posibilitando que los estudiantes se dediquen a

tareas que les permitan construir su propia comprensión del material que se está enseñando.

Analizar el tema de las miradas acerca del aprendizaje, a través de los propios decires de los protagonistas institucionales, permite mostrar cierto centramiento en el "uso" y "aplicación" de los aprendizajes a la vida cotidiana.

Las voces de los profesores y los estudiantes se impregnan de significados relacionados a la articulación teoría-práctica rescatando el hacer y la posibilidad de usar y aplicar ese saber escolar en la vida cotidiana. Si bien, las expresiones difieren en cuanto al sentido y al significado del aprendizaje, es posible encontrar ciertas articulaciones que enriquecen dichas concepciones.

"Saber utilizar" los conocimientos que se aprendieron, es un proceso que no sólo se manifiesta después del aprendizaje, sino que está también en el principio mismo de la adquisición, cuando de lo que se trata es de plantearse si se tiene fuerza para iniciar ese aprendizaje.

Cabe aclarar que el problema de la transferencia del aprendizaje ("uso" y "aplicación" en palabras de los propios estudiantes) está íntimamente relacionado con la motivación, con el interés por aprender, como uno de los motores para el desarrollo de los sujetos. Sus efectos sobre los resultados obtenidos, parecieran ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está direccionado por motivos externos al sujeto. Este aprender - más intrínseco - está vinculado a un aprendizaje constructivo, es decir, a la búsqueda de significado y de sentido de lo que se hace.

En tal sentido, los estudiantes -en general- valoran especialmente todas aquellas actividades que promueven una relación directa con la práctica, que a su vez, les permite relacionarse con el mundo. Actividades como las pasantías, los talleres, investigaciones, etc. resultan altamente significativas para ellos, en tanto promueven posiciones de "*interioridad*" que asume el sujeto con el objeto de conocimiento.

Por su parte, en las expresiones de los profesores se observan dos modelos de aprendizaje que coexisten en la cotidianidad escolar y que tienen particularidades distintivas. Una de ellas enfatiza la importancia de la construcción del conocimiento significativo, y la otra, se centra en la posibilidad de obtener mayor cantidad de conocimientos a través de la transmisión que el profesor realiza en la clase. En ambas posturas se percibe además diferentes concepciones en cuanto al sujeto del aprendizaje. La primera de ellas refiere a un sujeto que participa activamente en la construcción de su propio aprendizaje, mientras que la segunda alude a un sujeto pasivo, más vinculado a una concepción conductista en función de la consideración del sujeto como tabla rasa.

Si bien resulta difícil para algunos docentes caracterizar al aprendizaje, en las expresiones por ellos utilizadas, subyace una posición pragmática, utilitaria y asociacionista del aprendizaje en la que la conexión con los aprendizajes anteriores adquiere relevancia y son necesarios para el nuevo aprendizaje, siempre y cuando, le "sirvan" y resulten "útiles" para el futuro.

Cualquiera sea el sustento teórico subyacente a su quehacer cotidiano, el profesor en general, supone que los estudiantes necesitan un grado elevado de ayuda en los procesos de aprendizaje. "*Aprender a pensar y leer comprensivamente*", "*a comprometerse a través del diálogo y la escucha*", "*a encontrar aplicación de la asignatura en la vida cotidiana*" son los ejes por los que pasan las expectativas de los profesores respecto a los estudiantes. Otros testimonios enfatizan la posibilidad del recuerdo de los estudiantes basado en la buena enseñanza y en la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas.

En nuestra investigación, encontramos que si bien los estudiantes no conceptualizan al aprendizaje directamente como una construcción, el modo o la manera de aprender, que más valoran, gira en torno a la posibilidad de diálogo, del trabajo entre pares y a la posibilidad de aprender a través del error.

Los estudiantes valoran positivamente todas aquellas actividades que les promueven descripciones representacionales, es decir aquellas actividades en las que tienen que buscar información, escribirla, sintetizarla, volverla a elaborar y comunicarla, y en las que a la vez, se encuentran personalmente interpelados para aprender. Pozo (2003) plantea que la redescrición representacional es una manera de entender el aprendizaje de las ciencias

como un proceso de explicitaciones, "un proceso de redescubrir y hacer que el alumno lo explicita y sea capaz de describir cuáles son los supuestos" (p.5)

Si se acuerda en que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, entonces no basta la presentación de una información a un sujeto para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna.

Lo importante es el proceso de cambio y no sólo el producto final, siempre es necesario que la herramienta cultural presentada produzca en el sujeto conflictos que posibiliten nuevos puntos de partida que le permitan al sujeto la búsqueda de alternativas de resolución de la actividad, que no siempre es de forma individual. Es decir, que necesita de la ayuda de un otro (profesor o par) que lo oriente en esa búsqueda.

Reconocemos que el salón de clases en sí mismo constituye un espacio que brinda posibilidades y limitaciones en cuanto a la relación con el conocimiento, esto depende en gran medida del tipo de mediaciones que ofrece el docente para que los estudiantes puedan realizar la construcción de sus aprendizajes.

LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU "USO" EN DISTINTOS CONTEXTOS.

El estilo docente, el tipo de asignatura que dicta, los cursos que atiende, la formación profesional, la trayectoria académica y la relación que se establece entre los profesores y estudiantes, son variables que determinan los testimonios de los aprendices respecto al interés por aprender.

Son muchos los profesionales que sostienen que todo comportamiento es motivado. Sea o no verdad, parece bastante cierto que la motivación es esencial para un aprendizaje basado en la construcción y una comprensión de los motivos es básica para entender la personalidad y el comportamiento social

Si los alumnos están motivados, es probable que generen una actitud activa respecto a los objetivos educacionales. Todos los adolescentes llegan al nivel medio con intereses y motivos. El problema del profesor se centra en poder descubrirlos, orientarlos y capitalizarlos para los propósitos educativos.

El conocimiento no se motiva a sí mismo. Los hechos se vuelven interesantes y deseables cuando representan un medio para obtener objetivos que el que aprende desea alcanzar.

Para que el desarrollo cognitivo progrese, es necesario garantizar, aquellos aspectos contextuales y subjetivos que otorgan significación a la actividad: "la legitimación de las posiciones de los participantes, la adecuada regulación de las tareas que se realizan, la óptima distribución de roles, la motivación inicial y continua y las propias actividades que genera el proceso de enseñanza y aprendizaje". (Martín, D; 2005: 42)

Pareciera que las actividades de mayor esfuerzo cognitivo, donde los sujetos del aprendizaje son activos, generan mejores aprendizajes. Los estudiantes rescatan los problemas, los proyectos, el razonar y ejercitar como actividades valiosas; en tanto estas funcionan como instrumentos de mediación que permite un acercamiento y construcción al conocimiento y en las cuales se encuentran *implicados* a la vez que reconocen su propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva crítica en términos de la formación. Asimismo desestiman las actividades que los ubican como pasivos ante el aprendizaje, como por ejemplo las actividades de dictado, de repetición lineal de la información, por considerarlas rutinarias y sin sentido.

De esta manera los estudiantes expresan que el aprender tiene una relación directa con el poder hacer: ejercitar, buscar, investigar, es decir, valoran cuando se promueven -desde las actividades didácticas acciones- que involucran experiencias de aprendizaje más vinculadas a desempeños de comprensión, que le posibilitan atribuir sentido a lo que aprende.

Revisar conceptos, analizar las vinculaciones que hasta ese momento había establecido, encontrar puntos de contacto entre sus conocimientos personales y los que le brinda la escuela, reorganizar los datos que obtiene, encontrar las flaquezas de sus propios pensamientos, son algunas de las manifestaciones de estas formas de aprendizaje. Todas estas acciones requieren de un mayor esfuerzo y son reconocidas por su posibilidad de comprender y a la vez de motivar una vez que se conoce.

REFLEXIONES FINALES

El aprendizaje puede ser descripto como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos cognitivos compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.

El conocimiento que construyen los estudiantes en el transcurso de las actividades áulicas se refiere básicamente a contenidos culturales ya elaborados y contruidos socialmente, sin embargo, los estudiantes construyen realmente significados en función de estos contenidos, y los construyen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el profesor. Esto no debe interpretarse en términos exclusivos, también se toma en cuenta que la interacción con los compañeros o pares juega un papel relevante en la construcción de conocimientos en el aula.

Los estudiantes consideran que actividades como los proyectos, pasantías, visitas, la elaboración de informes, etc., resultan altamente significativas para aprender, ya que los alejan de un ambiente escolar que obliga a operar en un mundo de "papel y lápiz". Muy por el contrario, el "enquadramiento cognitivo" que ofrecen las actividades destacadas por los alumnos, los desafía a realizar acciones cognitivas, de considerable exigencia, que parecen no ser parte de la práctica escolar tradicional.

De esta manera las actividades didácticas que enseñan y promueven variados sistemas externos de representación facilitan el registro y la transmisión de significados y prácticas (Martí, 2003). Las distintas actividades que sugieren los docentes para investigar, elaborar y comunicar conocimientos a través de investigaciones con gráficos, filminas, monografías, tablas se constituyen en instrumentos que promueven actividades cognitivas complejas y un acercamiento al conocimiento.

NOTAS

1 La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el sujeto hace independientemente y lo que puede realizar con un adulto o par más capaz.

2 Se considera a las "actividades didácticas" como el instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de profesores y estudiantes en función del sentido de aprendizaje que se desea promover.

3 Para Goffmann (1974), el encuadramiento de una tarea en un ambiente formal determina las acciones cognitivas. Por su parte, Säljö y Wyndhamn (1987) entienden que las premisas para resolver una situación quedan subordinadas a lo que las personas consideran adecuado para el contexto específico de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires., Editorial Aique.
- BAQUERO, R. (2006) Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoque socio - culturales en educación. En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16. NEES/ UNCPBA.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes Pedagógicos N° 2. UBA. Buenos Aires
- COLE y ENGESTROM, Y. (1993) Enfoque histórico- cultural de la cognición distribuida. En Cogniciones distribuidas. G. Salomón (compilador). Amorrortu. Buenos. Aires.
- COLL, C; MARCHESI, PALACIOS. (1992) Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid, Editorial Alianza.
- DANIEL, H. (2003) Vigotsky y la pedagogía. Barcelona. Paidós.
- LURIA, A. R. (1987) Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid, Editorial Akal.
- MARTÍN, D. (2005) El aprendizaje en el nivel medio. Un estudio a partir del discurso de sus actores. Gral. Roca (R.N.), Publifadecs.
- MOLL, L. (1993) Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio- histórica en la educación. Buenos Aires, Editorial Aique.
- POZO, J. I. (1999) Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Editorial Alianza.
- VIGOTSKY, LS. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Editorial Grijalbo.